I

ÉTICA, EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

ÉTICA PÚBLICA DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA*

Adela Cortina**

RESUMEN

Esta ponencia se divide en seis partes: Un mundo esquizofrénico; del Estado de justicia a la sociedad corresponsable; la ética del intercambio infinito; el contrato político; la ética comunicativa y la Ética del reconocimiento compasivo.

Palabra clave: Ética.

ABSTRACT

This communication is divided in six parts: A schizophrenic world; of the State of justice to the co-responsible society; to ethics of the infinite interchange; the political contract; communicative ethics and to Ethics of compassionate recognition.

Keyword: Ethics.

1. UN MUNDO ESQUIZOFRÉNICO

Según informes del Banco Mundial y del PNUD, aproximadamente un cuarto de los seres humanos subsiste bajo la línea de la pobreza internacional, una tercera parte de las muertes que se produce al año (unos 18 millones de personas) está relacionada con la pobreza, 790 millones de personas no están adecuadamente nutridas, más de 880 millones no

* Ponencia Central presentada en el 33º. Congreso Mundial de Escuelas de Trabajo Social, cuyo tema central fue *Crecimiento y desigualdad: Escenarios y desafíos para el trabajo social del siglo XXI*, Santiago de Chile, Agosto de 2006.

** Filósofa, Ph.D. Profesora de la Universidad de Valencia –España. Agradecemos a la profesora Cortina su autorización para publicar su conferencia en esta Revista.

tienen asistencia sanitaria básica, el acceso al agua potable ni siquiera ha sido reconocido como un derecho humano, las desigualdades de calidad de vida entre las distintas regiones de la tierra han aumentado, crece el desempleo y el trabajo se precariza.

En lo que hace a Latinoamérica, el informe sobre “La Democracia en América Latina”, auspiciado por el PNUD, cuyos primeros resultados vieron la luz en abril de 2004, mientras la democracia política parece acreditada en la región gracias a la universalización del sufragio y a la alta improbabilidad de que regrese el autoritarismo militar, las desigualdades son las mayores de la tierra, y la pobreza, extrema, a pesar de las grandes diferencias que existen entre unos países y otros. Existe una profunda asimetría *** entre tres dimensiones de la ciudadanía: la extensión del voto, la ciudadanía política activa y la ciudadanía social y económica.

Y, sin embargo, sabemos que hay medios más que suficientes para que todos los seres humanos vean cubiertas sus necesidades básicas; sabemos que el proceso de globalización puede resultar beneficioso para todos los hombres, si se orienta desde principios de justicia. Por otra parte, la ética cívica de las declaraciones universales es la de los derechos humanos y la igualdad de capacidades básicas. Lo cual contrasta brutalmente con los datos que tenemos sobre la calidad de vida de las personas y el expolio de la naturaleza. Las realizaciones no están a la altura de las declaraciones. ¿Qué hacer?

Para estar a la altura de las declaraciones universales y poner a su servicio los medios con los que contamos, es urgente promover una justicia universal, y para ello potenciar aquellas tendencias que nos orientan hacia la solidaridad desde una ética pública global, diferente a la que está dirigiendo el proceso de globalización. Una ética en que la sociedad civil y la ciudadanía tengan un papel protagónico.

Como bien decía el informe mencionado, es preciso transitar de una democracia de votantes a una de ciudadanos, diseñar y poner en marcha una política generadora de poder democrático, cuyo objetivo sea la ciudadanía integral. Pero -a mi juicio- el protagonismo no se ejerce sólo en la vida política, sino también desde las asociaciones cívicas y desde las empresas, desde la sociedad civil. Como he defendido en otro lugar, Estado democrático, economía ética y ciudadanía activa forman el trípode en el que se sustenta una sociedad civilizada.

2. DEL ESTADO DE JUSTICIA A LA SOCIEDAD CORRESPONSABLE

Hasta los años setenta del siglo XX al menos triunfa la convicción de que el Estado es el auténtico lugar de transformación social y también de que el Estado abarca todo el campo de lo público; campo que, a su vez, se identifica con lo político. Quien deseara cambiar la sociedad

*** Todos los subrayados son de la autora (Nota del Comité Editorial).

debía ingresar en un partido político e intentar conquistar el poder para hacer posibles las transformaciones desde él¹.

Seguía vigente en el fondo la convicción hegeliana de que el Estado es el lugar de lo universal, la dimensión de la sociedad que se ocupa del bien común, y que tiene por lo tanto la capacidad de hacer justicia. La sociedad civil, por su parte, sería el lugar de lo particular, de los intereses egoístas en conflicto; el lugar de la satisfacción individual de necesidades, con una estructura de mercado. En efecto, según Hegel,

“En la sociedad civil cada uno es fin para sí mismo y todos los demás no son nada para él. Pero sin relación con los demás no puede alcanzar sus fines; los otros son, por lo tanto, medios para el fin de un individuo particular. Pero el fin particular se da en la relación con otros la forma de la universalidad y se satisface al satisfacer al mismo tiempo el bienestar de los demás”²

Se produce, pues, un reparto de papeles entre el Estado, al que competen los intereses públicos, y la sociedad civil, que se orienta por sus intereses privados.

Sin embargo, en los años setenta y ochenta del siglo XX un conjunto de autores progresistas, como John Keane o Jürgen Habermas, puso sobre el tapete de la reflexión y la acción la necesidad de contar con la sociedad civil para cualquier proyecto de transformación social³. Semejante sugerencia produjo asombro porque, salvo raras excepciones, la sociedad civil se había venido entendiendo al modo hegeliano como sociedad civil burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*), en la que “cada uno es fin para sí mismo y todos los demás no son nada para él”; de donde se seguía que no cabía esperar de ella sino particularismo, es decir, búsqueda de la satisfacción de intereses particulares, no universalismo, no intento de satisfacer intereses universales.

Apelar ahora a la sociedad civil para trabajar en la línea del progreso significaba reconocer que se ha producido una evolución desde la sociedad civil burguesa hasta una nueva sociedad civil (*Zivilgesellschaft*), capaz de universalidad. Lo cual es cierto, pero también lo es que a comienzos del siglo XXI conviene matizar muy bien estas afirmaciones para no inducir a error, porque se puede recurrir a la sociedad civil con tres objetivos, al menos, y sólo el tercero de ellos camina en la dirección del progreso:

¹ Adela Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 1993, cap. 9; *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997; “Sociedad civil”, en Adela Cortina (coord.), *Diez palabras clave en filosofía política*, Estella, VD, 1998, 353-388.

² G.W.F. Hegel, *Principios de Filosofía del Derecho*, par. 82, Agregado.

³ John Keane, *Democracia y sociedad civil*, Madrid, Alianza, 1992; Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung*, Frankfurt, Suhrkamp, 1992.

- 1) Desregular el mercado, reduciendo al mínimo la intervención política, tanto de los Estados nacionales como de los organismos políticos transnacionales e internacionales, en la línea del neoliberalismo triunfante. Una desregulación que en el ámbito mundial sigue la dirección de los países desarrollados a los países en desarrollo, y no al contrario. Esta receta está produciendo tales situaciones de injusticia ética e incertidumbre económica que incluso algunos de sus defensores piden una cierta regulación. Pero, a mayor abundamiento, se identifica aquí la sociedad civil con el Sector Económico, lo cual no es de recibo.
La sociedad civil es, en realidad, el conjunto de asociaciones y de redes sociales que no son creadas por el Estado, sino que tienen la característica de la espontaneidad. Su característica central no es, pues, que sea un ámbito privado, porque todo lo que tiene repercusiones públicas es público y las actividades de la sociedad civil tienen repercusiones públicas. Su rasgo central es que no se forma por la coacción estatal, sino de modo espontáneo, y de ahí la dificultad de vertebrarla. Incluye, pues, familias, asociaciones adscriptivas (aquellas en que no se elige ingresar) y voluntarias (aquellas en que se ingresa libremente), mercado y opinión pública⁴.
- 2) Traspasar a la sociedad civil tareas que en realidad deberían llevar a cabo los gobiernos, con la especie de que los ciudadanos no deben ser pasivos, sino activos, que deben ser también protagonistas en la vida pública. Y, ciertamente, los ciudadanos deben ser activos, deben intervenir en la vida pública, pero eso no significa en modo alguno que no exista un conjunto de tareas que deben asumir los gobiernos, si es que quieren ser legítimos. Sin políticas públicas adecuadas mal puede trabajar la sociedad civil.
- 3) Reconocer que desde antiguo familias y asociaciones tanto adscriptivas como voluntarias, han sido fuentes de justicia y de solidaridad espontáneas, han asumido labores de solidaridad local y global indispensables para la producción y reproducción de las sociedades, y lo han hecho de forma espontánea. El ámbito de lo público es el lugar natural también de al menos cuatro tipos de instituciones, pertenecientes a la sociedad civil: las entidades económicas, la opinión pública, las asociaciones cívicas y las actividades profesionales. Cambiar la sociedad hacia algo mejor exige entonces laborar desde cada uno de estos polos, y no optar sólo por uno de ellos, porque no hay una sola dimensión de la realidad social que sea determinante de las restantes, sino que la realidad es poliárquica.

La gran tarea del siglo XXI consiste en potenciar la tarea de la sociedad civil, entendida en este tercer sentido, dentro de una clara articulación de las tareas de los tres sectores sociales.

El Sector Político, en el nivel nacional, transnacional o internacional, tiene por tarea hacer justicia. Lo cual significa hoy en día proteger los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de los habitantes de cada comunidad política (sea cual fuere su forma de pertenencia a ella, también de los inmigrantes, por tanto) y trabajar por proteger los de cualquier ser humano, dentro del horizonte de una Ciudadanía Social Cosmopolita.

Por su parte, el Sector Económico, tiene por misión crear riqueza social, pero no sólo para aquellos que pueden presentar una demanda solvente, sino asumiendo su responsabilidad

⁴ A. Cortina, *Hasta un pueblo de demonios*, Madrid, Taurus, 1998, cap. 12.

social, como apuntan el Pacto Mundial de la ONU o el “Libro Verde” de la Comisión Europea, que lleva por subtítulo “Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas”. Que las empresas asuman su responsabilidad social es una exigencia nacida del carácter propio de la actividad económica: el fin de esa actividad ha de consistir en generar una buena sociedad⁵, una auténtica economía es una economía ética⁶.

El Sector Social, por su parte, está formado ante todo por las organizaciones solidarias y las asociaciones cívicas, cuya misión fundamental es realizar tareas de solidaridad. Pero de algún modo se integran en él la esfera de la opinión pública y cuantas asociaciones adscriptivas y voluntarias componen la vida de una sociedad.

Ciertamente, los intereses públicos son responsabilidad del Estado, pero también de la sociedad civil, formada por los sectores social y económico. Si al Estado le compete bregar por los derechos de 1ª y 2ª generación al menos, la sociedad es corresponsable, de suerte que una ciudadanía social activa asume sus responsabilidades, la sociedad civil ejerce su protagonismo y el Estado crea el marco legal, suministra los recursos básicos, facilita y coordina.

No se trata de excluir a los mercados de la sociedad civil, ni tampoco de identificarlos con ella. Se trata de recordar que construir una sociedad civilizada es tarea también de las organizaciones empresariales y de las organizaciones cívicas. Que sin el concurso de unas y otras es imposible formar un mundo de ciudadanos, artífices de su propia vida.

En este marco de amplia comprensión de lo público se inscribe hoy, entre otras cosas, la revitalización de una ética de las profesiones, empeñada en nuestros días en la tarea de hacer excelente la vida cotidiana⁷. Porque, si es cierto -como dice Charles Taylor- que uno de los rasgos de la Modernidad consiste en su afán por revalorizar la vida corriente frente a las vidas heroicas, arriesgadas y nobles, tan admiradas en las Edades Antigua y Media, no lo es menos que hacer excelente esa vida cotidiana constituye una auténtica revolución social⁸. Y justamente “buscar la excelencia” en la vida corriente es lo que pretende la ética de las profesiones, como vacuna que las inmune frente a esos males cuasi endémicos, que matan la vida: frente a la burocratización de la vida profesional, frente al corporativismo y la endogamia. En este punto se insertaría una ética del trabajo social⁹.

Obviamente, si interesa potenciar un tipo de sociedad civil con miras universalistas es en este tercer sentido. Por eso dijimos que Estado democrático, economía ética y ciudadanía activa

⁵ Amartya Sen, *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta, 2000.

⁶ Jesús Conill, *Horizontes de economía ética*, Madrid, Tecnos, 2004.

⁷ Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997, cap. V; *Hasta un pueblo de demonios*, Madrid, Taurus, 1998, cap. X; “El sentido de las profesiones” en Adela Cortina y Jesús Conill (dirs.), *10 Palabras en Ética de las Profesiones*, Estella, VD, 2000, 13-28.

⁸ Charles Taylor, *Las fuentes del Yo*, Barcelona, Paidós.

⁹ Joaquín García Roca, “Ética del trabajo social”, en A. Cortina y J. Conill (dirs.), *10 Palabras en Ética de las Profesiones*, Estella, VD, 2000, 313-357.

forman el trípode en el que se sustenta una sociedad civilizada. ¿Desde qué suerte de ética pública?

Actualmente existen distintas teorías éticas que pueden ayudarnos a pensar sobre la naturaleza de los vínculos que unen a los seres humanos y sobre las exigencias que lleva aparejado el reconocimiento de los mismos, pero quisiera referirme aquí fundamentalmente a tres de las más relevantes desde el punto de vista teórico y desde el punto de vista de su implantación social, porque además considero que las demás podrían ordenarse desde ellas de algún modo. Me refiero a la ética del individualismo posesivo, la ética del liberalismo político y la ética del reconocimiento personal.

3. LA ÉTICA DEL INTERCAMBIO INFINITO

Fue Macpherson quien en La teoría política del individualismo posesivo caracterizó esta ideología, que –a su juicio– hizo posible tanto el nacimiento como el desarrollo del capitalismo¹⁰. La denomina “individualismo posesivo” porque los autores situados bajo su rúbrica entienden que el núcleo de la vida social es el individuo, como es propio del nacimiento del mundo moderno, pero además que cada individuo es dueño de sus facultades y del producto de sus facultades, sin deber por ello nada a la sociedad. Cada individuo está convencido de que sus bienes económicos y políticos, los honores que recibe y las riquezas sociales de que disfruta son suyos en exclusiva, sin que la sociedad en la que vive –local o global– tenga en ello mérito alguno.

Cuando esa lógica del individualismo posesivo arraiga en las creencias sociales, de ella se sigue una ética del individualismo egoísta, según la cual, el que no debe nada a otros tampoco está obligado a compartir nada con ellos, de suerte que cualquier intento de redistribución de la riqueza no sólo se toma como una agresión, sino que es ilegítimo. Por supuesto, el egoísta puede ser estúpido y no darse cuenta de que la cooperación le conviene, pero también puede ser inteligente y entender que le conviene cooperar. Los “demonios inteligentes” de los que Kant hablaba en La paz perpetua pertenecen a este segundo sector¹¹. Pero entonces el motor de la cooperación no es el reconocimiento de que existe un vínculo, sino el reconocimiento de que para llevar adelante los propios planes, para satisfacer los propios intereses, es preciso crear vínculos con aquellos que pueden ayudar a alcanzarlos y en la medida en que puedan ayudar.

Esta lógica del individualismo posesivo es la que –a mi juicio– funciona con mayor vigor en la vida cotidiana, y tiene dos corolarios inevitables: desde su perspectiva, el principio supremo de la vida corriente es el Principio del Intercambio Infinito y, como consecuencia ineludible, el Principio Mateo, tan útil en economía, y también en la economía de las relaciones humanas.

¹⁰ C.B. Macpherson, *La teoría política del individualismo posesivo*, Barcelona, Gedisa, 1970.

¹¹ I. Kant, *La paz perpetua*, Madrid, Tecnos; A. Cortina, *Hasta un pueblo de demonios*, Madrid, Taurus, 1998.

Ciertamente, somos “seres de carencias” y necesitamos lo que otras personas y el entorno medioambiental pueden ofrecernos. E intentamos tomarlo, sea mediante la fuerza o mediante el intercambio. Por eso, contemplamos nuestras relaciones sociales desde el cálculo de qué podemos obtener de ellas y qué debemos ofrecer a cambio. Pero ¿qué ocurre con los que no tienen nada que creamos que pueda interesarnos? ¿Qué ocurre con los “aporoí”, con los pobres, en un mundo en el que está entrañada la “aporofobia”, la aversión al pobre, al que no tiene nada que ofrecer?¹²

El que presuntamente no tiene nada interesante que ofrecer a cambio es un excluido, en el más radical sentido de la palabra. No entra en el sistema social del Intercambio Infinito, queda fuera por definición; y es, en el peor de los casos, condenado a la “invisibilidad”¹³, en el mejor, a ser objeto de beneficencia, pero no de reconocimiento en su profunda dignidad. Del Principio del Intercambio Infinito resulta, como secuela ineludible, ese Principio Mateo, según el cual, al que más tiene más se le dará, y al que tiene poco, hasta lo poco que tiene se le quitará.

Y, sin embargo, las declaraciones de derechos humanos tienen su razón de ser en el reconocimiento de que cada persona es un fin en sí misma, que es en sí misma valiosa y no sólo para otras cosas; y por eso no se le puede intercambiar por un precio, de dinero o de afecto; y, por eso decimos que tiene dignidad. Esta afirmación kantiana de lo que se ha llamado el “Fin en Sí Mismo” ve la luz justamente a fines del siglo XVIII, cuando el boyante primer capitalismo consagra el mundo de la mercancía y del intercambio de mercancías, y rompe ese círculo del intercambio infinito¹⁴. Hay algo que no se intercambia por un precio, del tipo que sea, porque no es intercambiable. Hay algo que no tiene precio, sino dignidad.

¿Cómo atender al principio de la dignidad humana en sociedades en que éste forma parte de lo que Aranguren llamaría “la moral pensada”, lo que creemos que debería de ser, y no de “la moral vivida”, la que funciona en la vida corriente?¹⁵ Sin duda, mejor es la lógica de la cooperación, siquiera sea interesada, que la de la autosuficiencia. Pero no basta, porque no brota también del reconocimiento del otro en su dignidad y genera inevitablemente excluidos: los “aporoí”, los pobres, los que no tienen nada que ofrecer a cambio, o eso creemos.

4. EL CONTRATO POLÍTICO

Una segunda propuesta ética, vigorosa en nuestros días, es el liberalismo político, representado de forma ejemplar por John Rawls¹⁶. Desde este punto de vista, lo que caracteriza a los ciudadanos de una sociedad con democracia liberal es sin duda perseguir su bien y decimos que actúa con racionalidad quien pone los medios adecuados para alcanzarlo. Pero con eso no basta. También

¹² A. Cortina, *Hasta un pueblo de demonios*, Madrid, Taurus, 1998, cap. 2.

¹³ J. Adams, *Discourses on Davila*, New York, Da Capo, 1973.

¹⁴ I. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

¹⁵ J.L. Aranguren, *Ética*, en *Obras Completas*, Madrid, Trotta, II, 1994, 159-501.

¹⁶ J. Rawls, *Teoría de la Justicia*, Madrid, F.C.E., 1978; *Liberalismo político*, Barcelona, Crítica, 1996.

esos mismos ciudadanos son conscientes de haber contraído una gran deuda con la sociedad en la que viven y por eso consideran razonable compartir con los demás ciudadanos las cargas y los beneficios. Nadie nace por generación espontánea ni es el autor de sus capacidades en exclusiva: todo ser humano debe a la sociedad en la que vive gran parte de lo que es, para bien y para mal. Hay que repartir aquí los derechos de autor, lo quiera el individualismo o no.

Es racional buscar la felicidad, pero es razonable hacerlo dentro de un marco de justicia, en el que quedan protegidos los derechos de los conciudadanos, al menos, los civiles y políticos, económicos, sociales y culturales. Incluso llegamos a admitir que una sociedad es justa cuando las desigualdades que en ella se presentan son legítimas sólo si favorecen a los menos aventajados.

Ciertamente, Rawls ha intentado extender su propuesta al orden internacional en El derecho de los pueblos con mayor o menor éxito, y ha recibido críticas de todo tipo. Pero lo que ahora me interesa destacar es lo que nos ocupa es un punto: que al tratarse de un liberalismo “político” únicamente se preocupa de los vínculos que se establecen entre las personas como ciudadanas. Además, como ciudadanas de sociedades con democracia liberal, pero sobre todo quisiera resaltar en este punto que nos limitamos al vínculo ciudadano, porque se trata de elaborar un marco de política ética, no una reflexión sobre las relaciones humanas. Ésta es una de las razones por las que quedan fuera de consideración otras formas de pertenencia a la comunidad política, como la inmigración, como también las formas de relación humana “anteriores” al pacto y, por lo tanto, las obligaciones con los que no lo han sellado.

En efecto, a los ciudadanos, a los que conviven como si hubieran sellado un contrato social, les parece razonable perseguir su idea de bien en un marco de justicia. Pero entonces se plantea la pregunta: ¿qué ocurre con todos aquellos que no han sellado ningún pacto político?

Ciertamente, las dos características que Rawls asigna a sus ciudadanos —que buscan su felicidad y es racional perseguirla, pero deben hacerlo en el marco de su sentido de la justicia, según el cual, es preciso compartir cargas y beneficios de un modo equitativo— les sitúan más allá del individualismo posesivo, ceñido al propio bien y dispuesto a no percatarse de la deuda social que todo ciudadano tiene contraída. Sin embargo, no aclara por qué un individuo que persigue su bien sabe y siente que no puede hacerlo de espaldas a los demás ciudadanos, incluso de espaldas al resto de personas.

5. LA ÉTICA COMUNICATIVA

Algunas teorías éticas actuales responden a estas cuestiones afirmando que existe un vínculo entre todos los seres dotados de competencia comunicativa, precisamente porque cualquiera que realiza acciones comunicativas y entra en procesos de argumentación, al hacerlo, reconoce que cualquier ser dotado de competencia comunicativa es un interlocutor válido, con el que le une un vínculo comunicativo y, por lo tanto, determinados deberes.

Esta propuesta ética enraíza en la filosofía de Hegel, en su afirmación, sobre todo en el periodo de Jena¹⁷, de que el reconocimiento recíproco es el núcleo de la vida social, en la psicología social de George H. Mead, y se expresó en el último tercio del siglo pasado en la ética del discurso, creada por Apel y Habermas y extendida hoy en el nivel mundial. El mensaje central de esta tradición es el siguiente: nos constituimos como personas originariamente cuando otros nos reconocen como personas y nosotros les reconocemos como tales. En ese reconocimiento básico –entiendo yo– se descubre un vínculo, una ligatio, que es el que nos liga y, en consecuencia, nos obliga internamente y no desde una imposición ajena¹⁸. ¿En qué consiste este vínculo?

Según Apel, La reflexión trascendental sobre los presupuestos de la argumentación arroja como resultado una norma ética fundamental, según la cual, cualquiera que argumenta en serio ha reconocido que “Todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, porque en todas sus acciones y expresiones son interlocutores virtuales de una discusión, y la justificación ilimitada del pensamiento no puede renunciar a ningún interlocutor y a ninguna de sus aportaciones virtuales a la discusión”¹⁹.

Todos los seres dotados de competencia comunicativa –actuales y virtuales– deben, por tanto, ser reconocidos como personas para que tengan sentido nuestras acciones comunicativas, y este reconocimiento no es inocuo, sino que descubre elementos como los siguientes: 1) Entre los interlocutores se reconoce un igual derecho a la justificación del pensamiento y a la participación en la discusión. 2) Todos los afectados por la norma puesta en cuestión tienen igual derecho a que sus intereses sean tenidos en cuenta a la hora de examinar la validez de la norma, aun cuando sólo fueran interlocutores virtuales. 3) Cualquiera que desee en serio averiguar si la norma puesta en cuestión es o no correcta debe estar dispuesto a colaborar en la comprobación de su validez. De ahí que sea preciso asumir un Principio de Corresponsabilidad que complementa al principio individual de responsabilidad²⁰.

Ciertamente, esta corresponsabilidad brota del reconocimiento recíproco entre los interlocutores actuales y virtuales del discurso, como seres autónomos, igualmente legitimados para participar en los discursos. Sólo si el reconocimiento recíproco es la categoría básica de la vida social, y no el individuo, tiene sentido hablar de obligaciones con respecto a todos los seres humanos.

¹⁷ A. Honneth, *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica, 1997.

¹⁸ A. Cortina, *Alianza y contrato*, Madrid, Trotta, 2001.

¹⁹ K.-O. Apel, *La transformación de la filosofía*, Madrid, Taurus, II, 380 y 381.

²⁰ K.-O. Apel, “First Things First” en M. Kettner (Hg.), *Angewandte Ethik als Politikum*, Frankfurt, Suhrkamp, 21-27.

6. LA ÉTICA DEL RECONOCIMIENTO COMPASIVO

Ahora bien, a esta forma de entender los vínculos humanos, que exceden sin duda los límites de la comunidad política, cabe plantear al menos tres cuestiones:

- 1) Parece que el respeto a los derechos humanos y a los derechos pragmáticos, incluso el deber de trabajar corresponsablemente por ellos tienen por meta hacer posible que los interlocutores puedan participar en los diálogos y defender sus propios intereses. Pero, ¿no son la autonomía y la igualdad valiosas por sí mismas?, ¿no es el desarrollo de las capacidades de las personas necesario, porque importa en sí mismo que puedan llevar adelante la vida que tengan razones para valorar?, ¿no es una vida en solidaridad felicitante por sí misma? Es necesario sin duda recuperar la distinción kantiana entre lo que es “valioso en sí” y “valioso para”, y recordar que algo puede ser “valioso para” y a la vez “valioso en sí”, como sería el caso de la libertad, la igualdad y la vida solidaria. Una vida impregnada de estos valores sería justa y felicitante, tendría en sí misma su télos: quien la viviera tendría deseo de seguir viviéndola.
- 2) Teniendo en cuenta que tanto la racionalidad comunicativa como la estratégica son a fin de cuentas tipos de racionalidad humana, ¿por qué una persona concreta en casos concretos no va a elegir manipular el lenguaje con vistas a alcanzar sus propias metas, por mucho que se percate de que “el télos del lenguaje es el entendimiento mutuo (*Verständigung*)”? ¿Por qué va a interesarle respetar el télos del lenguaje?
- 3) Que los interlocutores estén dispuestos a reconocer que un argumento es el mejor no depende sólo de su lógica interna, sino de que estén predispuestos a aceptar aquello que satisface intereses universalizables. En los diálogos sobre la justicia de las normas los interlocutores pueden subrayar unos aspectos u otros, considerar unas tradiciones u otras, atender a diferentes dimensiones de la situación. Para estar dispuestos a reconocer el mejor argumento, el que satisface intereses universalizables, tienen que compartir un sentir común y haberse generado un êthos dispuesto al reconocimiento.

Responder a estas cuestiones de forma adecuada requiere, a mi juicio, hacer un análisis más completo del vínculo que se revela a través de las acciones comunicativas y descubrir en él otras dimensiones, además de las ya mencionadas (derechos pragmáticos y derechos humanos). En efecto, el vínculo, la ligatio puede entenderse al menos en un doble sentido:

- 1) Como vínculo entre los virtuales participantes en un diálogo, al que nos conduce la Pragmática Trascendente, diálogo entendido como una búsqueda cooperativa de la verdad y la corrección. Esta idea de cooperación funda una comunidad unida por el deseo de descubrir lo verdadero y lo justo; comunidad, pues, científica, pero también ética.
- 2) Como vínculo entre seres humanos, que se reconocen como “carne de la misma carne” y “hueso del mismo hueso”, y de ahí que se sepan y sientan obligados a empoderarse mutuamente para llevar adelante proyectos de vida buena.

Estas dos formas de vínculo son, a mi juicio, complementarias, de forma que si la segunda no se reconoce, entonces resulta difícil –por no decir imposible– que las personas quieran dialogar en serio, resulta difícil que llegue a interesarse en serio averiguar si son válidas normas que afectan a seres humanos, resulta difícil que opten por intereses universalizables, que siempre beneficiarán a los peor situados. Porque los bien situados se benefician del privilegio, los desfavorecidos se benefician de lo universalizable.

Atender a este lado experiencial del reconocimiento recíproco es indispensable para la formación dialógica de la voluntad de los sujetos morales, porque sin esa experiencia es difícil que a una persona le interese averiguar en serio si es correcto el contenido de unas normas que afectan a seres con las que no les une ningún vínculo de pertenencia. Es indispensable para formar una comunidad de comunicación vital, a la que, por lo mismo, interesa lo verdadero y lo justo²¹.

En su libro Perfiles filosófico-políticos, en el apartado que dedica a Marcuse, cuenta Habermas cómo en una ocasión se preguntaban los dos amigos por las razones que les llevaron a elaborar una Teoría Crítica y no encontraban respuesta. Fue dos días antes de la muerte de Marcuse, cuando Habermas fue a visitarle al hospital, cuando Marcuse le dijo: “Ahora sé por qué iniciamos esa tarea: fue por nuestra compasión por el dolor de otros”.

Nobleza obliga, compasión obliga, una compasión que significa “compadecer el sufrimiento y el gozo”. Descubrir un vínculo, una ligatio de pertenencia mutua, implica una obligación más originaria que el deber de compadecer el sufrimiento y el gozo, de compartir la vida.

Pero no de cualquier forma: el reconocimiento compasivo por el que nos sabemos y sentimos carne de la misma carne y hueso del mismo hueso se ha ido cargando de contenido históricamente, hemos ido reconociendo que las personas a las que estamos ligados y nosotros mismos estamos dotados de dignidad y no podemos ser intercambiados por un precio. Las “luchas por el reconocimiento” han llevado a aceptar que la satisfacción de determinadas necesidades, el empoderamiento de determinadas capacidades básicas, deben exigirse como derechos a los que corresponden deberes; como exigencias de justicia que reclaman declaraciones internacionales de derechos, comunidades políticas creadas por pacto, instituciones económicas éticas.

El reconocimiento compasivo ha ido tomando en estos casos la forma de respeto a la dignidad, que se expresa a través del reconocimiento de derechos y el empoderamiento de capacidades. Por eso el hambre, la miseria, la escasez materiales, políticas y culturales, a los que aludíamos al principio de esta intervención, son radicalmente inmorales e incoherentes con una cultura que se autocomprende como defensora de derechos humanos. Por eso es intolerable la exclusión, como lo es también el afán de abolir las diferencias que configuran identidades irrepetibles, siempre que quienes “luchan por el reconocimiento” presenten demandas legítimas²².

²¹ Jesús Conill, *Ética hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 2006.

²² Charles Taylor, *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*, o.c.; Axel Honneth, *La lucha por el reconocimiento*, o.c.; Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997, cap. 6; Jesús Conill (ed.), *Glosario para una sociedad intercultural*, o.c.

Por eso el Principio del Reconocimiento Compasivo es el que debe orientar al de Intercambio, se exprese éste en el contrato político, en las instituciones económicas o en las sociales²³.

Ahora bien, si es cierto que “somos lo que somos por nuestra relación con otros”, como decía G.H. Mead, entonces tendremos que dar un paso más y reconocer que los bienes de la tierra son sociales y, por lo tanto, que nadie puede verse privado de ellos. Justamente en las antípodas del individualismo posesivo es de ley reconocer que nos constituye nuestro ser con otros, y, más allá de la clausura en una comunidad política, nos sabemos vinculados con cualquier hombre. Si el esfuerzo personal es imprescindible, también somos lo que somos por nuestra relación con otros. Y, en un universo global, esto vale no sólo en cada comunidad política, sino en el contexto de la globalidad: es de justicia distribuir globalmente los bienes que las sociedades pueden dispensar (alimento, agua, atención sanitaria, techo, trabajo, educación, cultura, ingreso, apoyo en tiempo de debilidad, participación política, noticia religiosa), porque son sociales.

Pero, yendo aún más allá, hay también otras necesidades que nunca pueden reclamarse como derechos ni tampoco satisfacerse porque constituyan un deber. Son las necesidades que sólo satisface quien se sabe y siente “obligado” a la gratuidad, sin la mediación de deberes y derechos, sino porque se sabe y siente con otros desde la abundancia del corazón. Hay, pues, bienes de justicia, que pueden y deben exigirse como derechos, y bienes de gratuidad, que no pueden exigirse como derechos porque no se pueden satisfacer por deber. El reconocimiento compasivo es entonces la fuente de exigencias de justicia y obligaciones de gratuidad, sin las que una vida no es digna de ser vivida²⁴.

Recibido: Septiembre 21 de 2006

Aprobado: Septiembre 29 de 2006

²³ La relación con los animales y la naturaleza genera una responsabilidad por lo vulnerable, que tan bien ha expuesto Hans Jonas en *El principio responsabilidad*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1994.

²⁴ A. Cortina, Alianza y contrato, Madrid, Trotta, 2001.

EDUCACIÓN, ACCIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Claudia Bermúdez Peña*

RESUMEN

El artículo se propone ligar los temas de educación, trabajo social y acción. Para ello se intenta abordar el concepto de educación en general, y posteriormente rastrear la manera como ha sido abordado desde el trabajo social. Luego se deja planteado el concepto de acción, con la idea de asumir la educación como una forma de acción. Sin embargo, y apoyándose en los planteamientos de Arendt, se problematiza a través de ese carácter de imprevisibilidad, que se supone es constitutivo de la acción, el carácter de control que se intenta establecer a través tanto de la intervención social como de la educación en su forma institucionalizada.

Palabras clave: Educación, trabajo social, acción

ABSTRACT

The article sets out to bind the subjects of education, social work and action. For this is tried to approach the concept of education in general, and later on to track the way like it has been approached from the social work. Then it is left outlined the action concept, with the idea to assume the education as an action form. However, and leaning on the positions of Arendt, it complicates through that character uncertain, that is supposed is constituent of the action, the control character that is tried to establish as much to traverse of the social intervention as of the education in its institutionalized form.

Keywords: Education, social work, action

* Trabajadora Social. Docente Catedrática Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle.

PRESENTACIÓN

En el presente artículo presento unas reflexiones aún muy generales acerca de los temas de la educación, la acción y el trabajo social. La idea que subyace, es que habría que entender a la educación como una forma de acción y reflexionar en torno al papel educativo del trabajo social.

En este sentido, se intenta retomar una vieja discusión en torno al sentido y los objetivos de la profesión, encontrando que aún nos encontramos enfrentando una doble tensión, por un lado la apuesta lineal inscrita en la verticalidad de un tipo de educación que no suele reconocer la diversidad y que aspira a ser previsible, llegando incluso a trasladar la dinámica escolar a procesos extraescolares, y por el otro una apuesta que intenta reconocer, a partir de análisis de la propia historia, la capacidad transformadora del ser humano, es una apuesta que exige asumir la imprevisibilidad y romper con el estigma escolar. He pretendido retomar algunos planteamientos de Hanna Arendt y de Paulo Freire para provocar la discusión.

Aproximaciones al concepto de educación

El concepto de educación, en principio, puede ser entendido desde dos grandes perspectivas que pueden llegar a ser contrarias entre sí. Por un lado una perspectiva que la asume como un proceso de adaptación, a través del cual las sociedades integran sus nuevos miembros a su cultura y por el otro, la perspectiva que la asume como un proceso potencialmente transformador.

En la primera perspectiva, la educación se define como un: *“Proceso social mediante el cual una sociedad asimila unos nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes, ritos, costumbres y cuya función es la adaptación social. Este proceso depende de la cultura, de aspectos psicológicos, sociológicos e incluso administrativos”* (Florez; 1999). Esta definición presenta sus propias limitaciones en tanto, por un lado dibuja un esquema donde desaparece el dialogo como esencia fundamental en los procesos educativos, evidencia el carácter de verticalidad desde el cual se ha abordado la educación donde hay unos que son los que conducen a los otros, desde un saber hegemónico que resultaría imponiéndose y que a su vez excluye, invisibiliza y no reconoce la coexistencia otros saberes; presenta un proceso donde pareciera no habrían posibilidades a la transformación social dado que se instaura en una circularidad que va de la incorporación a la adaptación, esta circularidad aparente, no consideraría además, la diversidad y su eje estaría dado a partir de una función centrada en una visión normativa que pierde de vista la capacidad creadora y transformadora de los seres humanos.

La educación en esta lógica estaría respondiendo más a intereses instruccionales e instrumentales y cargaría con una intencionalidad que, históricamente, ha tenido que ver con preservar la tradición, las costumbres a través de la transmisión de conocimientos generación tras generación. La

educación así entendida surge para la preservación y no para el cambio. Es esta parte instrumental es la que da origen a la escuela en su concepción occidental, “... la escuela, tal como la conocemos hoy, es una creación de la revolución francesa (plan Condorcet) que le confirió el papel de entregar el saber sistematizado y de producir la homogenización social para superar la desigualdad de cuna en la cual estaba fundado el antiguo régimen. Al hacerlo, no solo enfatizó su origen social, sino además, le entregó una manera determinada de construir su relación particular y básica a partir de la enseñanza. Justamente ese estilo de relación es el que va a garantizar la homogenización del conocimiento” (Mejía; 2003). En cierta medida este tipo de educación aspira a ser previsible, no le abre paso a la novedad, pues en palabras de William Ospina (2001) una de las supersticiones de este tipo de educación consiste en pensar que la verdad ya existe y que está consignada en unas obras ilustres, en enciclopedias y tratados, en cierta forma es un tipo de educación que pretende además homogenizar.

La segunda perspectiva, casi por oposición a la primera, considera a la educación como un proceso cuyo punto de partida es la realidad contextualizada de los sujetos, que en su momento, de acuerdo con Paulo Freire pueden ser educador – educando. Sería un proceso que no estaría prefijado y cuya intencionalidad radica en la búsqueda de una sociedad justa y equitativa, “*La Educación Liberadora tiene un fin central: el empoderamiento de los sectores subordinados para que colectivamente articulen la fuerza necesaria para transformar las condiciones de inequidad, injusticia y violencia social. Para ello, promueve procesos pedagógicos en dos ejes: (1) la problematización y el diálogo; y (2) el poder y la ética*”. Esta perspectiva, pone su centro en las relaciones sociales, en la transformación y en ese sentido pone como tarea develar esos mecanismos de control y poder² que regulan tales relaciones. No habría un saber, sino unos saberes en juego que tendrían que visibilizarse y poner en diálogo. Nótese como esta forma de entender la educación, no se funda en la mera instrumentalización del saber ni en la instrucción, se refiere a la vida misma, vivir es una forma de educación que se da por el simple hecho de existir.

En cualquiera de las dos perspectivas, se evidencia que la educación como proceso ocurre a lo largo de toda la vida en tanto “... como actividad social es un hecho cultural, una acción continua, conciente, inconciente o intuitiva, de la cual es responsable la sociedad en su conjunto (familia, iglesia, medios de comunicación, grupos y organizaciones sociales e instituciones educativas)”³; este aspecto toca con otra dimensión que sería el cómo se organiza la sociedad para educar, donde entonces ya no sería la escuela la única institución que ostentaría ese “privilegio” sino que lo compartiría con otro grupo de instituciones. En este orden de ideas, la intervención social y particularmente el trabajo desde organizaciones sociales tanto de base como de ONG y OG estarían cumpliendo una tarea educativa en un campo distinto al planteado desde la formalidad escolar.

¹ Zuñiga y Gómez. Una pedagogía para la paz desde nuevos escenarios de la Educación popular en Cali. Artículo inédito.

² Diaz, Mario. DIAZ, Mario. Una caracterización de los modelos pedagógicos. En: *Revista educación y cultura* Nos. 7 y 8. Santa Fe de Bogotá 1986.

³ www.udea.edu.co

EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Atendiendo al cómo es que la sociedad se ha organizado para educar, Coombs y Ahmed(1975)⁴, proponen una clasificación que lleva a identificar las ya clásicas modalidades de educación: formal, informal y no formal⁵. Para efectos del presente artículo, me interesa centrar la atención en el tipo de educación reconocido como no formal en tanto evidencia un conjunto de prácticas que se realizan por fuera del sistema escolar, su esencia radicaría en que pretende “*dar respuestas extraescolares a demandas nuevas y diferentes a las que atiende ordinariamente el sistema educativo*” (Sarramona; 1998), y donde particularmente considero que el trabajo social ha desempeñado un rol significativo.

La popularización del concepto de educación no formal, aparece hacia la década del 70, con una clara intencionalidad de atender las condiciones de “pobreza” presentes en los países “subdesarrollados”. Nace en el seno de la institucionalidad extraescolar –agencias de cooperación, OG, ONG– y se define como “... *toda actividad organizada, sistemática, educativa realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de población, tanto adultos como niños*” (Coombs, op cit). En este sentido es clara la intencionalidad y la población “beneficiaria” de este tipo de educación: atender los problemas de los pobres del tercer mundo a partir de la lectura que hacen los del primer mundo acerca de lo que se necesita para lograr el desarrollo. En esta lógica, y desde una perspectiva colonizadora, el interés no estaría puesto en el cómo es que estos sujetos construyen su vida, su cotidianidad, en cuáles son sus deseos y sobre todo cuales son los recursos con los que cuentan para transformar sus condiciones. La lectura que hacen sobre su situación no importa, en su lugar son leídos como sujetos pasivos que tendrían que adaptarse a las nuevas condiciones que el desarrollo estaría imponiendo. Cómo el problema de fondo que impulsó el interés por la educación no formal era la pobreza, la focalización de su gestión estaba dada por: desarrollo agrario y rural, acogida a inmigrantes, innovación y desarrollo tecnológico, corrección del desempleo, salud e higiene en el trabajo, conservación y mejoramiento del patrimonio natural y cultural; uso del ocio y tiempo libre, corrección del analfabetismo, lucha contra la violencia y el racismo entre otros.

⁴ Citado por Sarramona

⁵ En la clasificación propuesta, los autores proponen la siguientes definiciones:

Educación formal: Es el sistema educativo, altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

Educación informal: un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimiento, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

Educación no formal: toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Esta lectura que fundamente y justifica la emergencia de la educación no formal, evidencia la presencia de un tipo de intervención que resulta siendo externa, donde se asume a los otros como aquellos que requieren ayuda, llegando incluso a desconocer sus propios recursos al pretender cambiarlos, es una perspectiva que niega el diálogo, homogeniza e impone una visión del desarrollo que se realiza desde la planificación con aspiración de ser previsible

El surgimiento del concepto de educación no formal en estas condiciones, coincide entonces con la idea del “descubrimiento” de la pobreza masiva concentrada en Asia, África y América Latina. *A partir de una definición estrictamente económica y cuantitativa, dos terceras partes de la humanidad fueron transformadas en pobres – por lo tanto en seres carentes y necesitados de intervención–* “(Lander; 2003).

La educación no formal así entendida, respondería a una lógica instrumental, mediada por la institucionalidad y con una clara intencionalidad: trabajar sobre ciertos problemas sociales pero no erradicarlos, no se ubica desde una lógica del cambio y de la transformación, sino del mantenimiento, adaptación y preservación, obrando en el nivel de dar respuestas paliativas, con una lectura de los otros que, se supone, están en desventaja y que produjo unos efectos particulares, tal como lo refiere Escobar:

“El desarrollo obró creando anormalidades (los pobres, los analfabetos, las mujeres embarazadas, los sin tierra), anormalidades que entonces procedía a tratar de reformar. Buscando eliminar todos los problemas de la faz de la tierra, del tercer mundo, lo que realmente logró fue multiplicarlos hasta el infinito. Materializándose en un conjunto de prácticas, instituciones y estructuras, han tenido un profundo impacto sobre el tercer mundo (...) los pobres se convirtieron en el blanco de prácticas más sofisticadas, de una variedad de programas que parecían ineludibles. Desde las nuevas instituciones de poder en los Estados Unidos y Europa; desde las oficinas del Banco Internacional para la Reconstrucción y Desarrollo y las Naciones Unidas; desde las universidades, institutos de investigaciones e instituciones de los Estados Unidos y Europa; desde las oficinas de planificación de las grandes capitales del mundo subdesarrollado, este era el tipo de desarrollo que era activamente promovido y que en unos pocos años extendió su alcance a todos los aspectos de la sociedad” (Escobar; 2003)

Por supuesto que esta manera de atender los problemas de los países “subdesarrollados” también crea una forma de operar, representada en estructuras burocráticas donde emergen a) los funcionarios – bien como parte de agencias estatales o no estatales, bien como miembros de una organización comunitaria, o como voluntarios–, encargados de ejecutar e implementar las acciones de manera directa en el marco de una amplia variedad temática de acuerdo a los contextos –salud, medioambiente, alfabetización entre otros–; b) los expertos, ubicados bien como formuladores de políticas o como personas con capacidad de influir en quienes tienen la posibilidad de formular tales políticas; y c) los otros, los “pobres”, o beneficiarios de los programas sociales quienes ven afectada su cotidianidad.

Seguramente es en este proceso, el trabajo social ha cumplido un rol eminentemente educativo. En efecto, existen dos referencias claves en la historia de la profesión que de una u otra manera, ligan el tema de lo educativo al trabajo social⁶. La primera corresponde a los orígenes del método de comunidad y la segundo a las reflexiones generadas desde la reconceptualización, donde se dio una marcada influencia de Freire – y su propuesta de educación popular–.

De acuerdo con Bonfiglio, los orígenes del método de comunidad en el trabajo social se encuentran en los desarrollos del concepto de *organización comunitaria* del servicio social norteamericano; surge en un contexto de agudización de profundas desigualdades sociales hacia 1920 donde se planteaban nuevas demandas sociales que debían ser atendidas – proletariado, minorías nacionales y pobladores urbanos y rurales desplazados que reivindican mejores condiciones de vida y trabajo, lucha contra la discriminación, el racismo, la tugurización y otros–. Es en este marco donde se crean los consejos de planeamiento de la comunidad con la idea de ofrecer servicios asistenciales enfocados por ejemplo, a salud, recreación, asistencia a la juventud. Lo que destaca el autor es cómo conceptos como desarrollo de la comunidad y organización de la comunidad, fueron usados indistintamente desde el trabajo social, al igual que términos como “*educación de la comunidad*”, “*educación fundamental*”, e incluso el de “*educación popular*” que, de acuerdo con el autor, se instaura en Río de Janeiro hacia el año de 1949:

“la temática de organización y desarrollo de la comunidad fue introducida bajo la denominación de “educación popular”. Al parecer se adoptó este término por el hecho de ser aún casi poco conocido en América Latina el de organización de la comunidad al estilo norteamericano. Las recomendaciones aprobadas –en Río–, se referían a la promoción de la “educación popular”, dentro de los “principios del servicio social” y proponían la creación de “centros de acción social”. Forma esta que se estaba difundiendo por el mundo subdesarrollado y que fue recogido por la ONU” (Bonfiglio; 1985, subrayados agregados).

Lo que evidencia esta incorporación de términos es la poca rigurosidad en su tratamiento, en tanto son asumidos y difundidos, en apariencia y tal como se evidencia, acríticamente. Aparece entonces el tema de la educación en el trabajo social como una expresión para referenciar y designar una práctica, pero no aparece como un concepto que sea reflexionado, trabajado al interior de la profesión. Es a esta circunstancia la que he denominado en trabajos anteriores como una relación implícita y tangencial entre el trabajo social y la pedagogía. Asumido en este sentido, el trabajo social cumple con una tarea de adaptación, ajuste y asistencia, más aún, de control social y no de transformación.

Lo interesante del asunto es que la difusión del concepto de organización de la comunidad, principalmente en América Latina, es promovida desde organismos internacionales quienes

⁶ Me refiero especialmente al trabajo social comunitario por ser este el espacio de reflexión donde mayormente se ha intentado abordar la relación de lo educativo en la profesión.

muestran su preocupación por “el desarrollo de las áreas atrasadas del mundo (...) las primeras manifestaciones de la organización de la comunidad llegan a AL, no solo como forma de intervención sino también como concepción para encarar los problemas sociales en su conjunto” (ibid); nótese como coincide esta forma afrontar la profesión, con la manera como se sustenta la educación no formal, descrita arriba.

El otro referente histórico en el cual el trabajo social se acerca al tema de lo educativo, se incluye en el momento de la reconceptualización, donde el denominado *método concientizador*— que se da en el marco de la profesión— asume la propuesta de Educación Popular desarrollada por Paulo Freire (que no era trabajador social, ni sustentó su propuesta desde el mismo). Una propuesta que primero emerge en el campo de la alfabetización de adultos y posteriormente se extiende hacia otras prácticas que se ubican desde la intervención social. El método de Freire, plantea en primera instancia la necesidad de tomar conciencia frente a las estructura de las relaciones sociales que existe —que él identificó como opresores y oprimidos—, y en segunda, la necesidad de reivindicar la educación como una forma en que las comunidades piensen su propio desarrollo. “En cuanto en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista, se procura, enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. Mientras la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado” (Freire; 1985).

La propuesta de Freire reconoce además la existencia de otros saberes diferentes al saber académico que deben ser valorados y reconocidos, como saberes distintos, pero válidos y, desde su lógica, ello sólo es posible mediante la vía del diálogo. Esta idea de educación popular entonces, se define por su **intencionalidad transformadora**, y se entiende como un movimiento alternativo, enfrentado a las prácticas educativas tradicionales, que intenta promover una sociedad más democrática y más justa (Posada; 2004):

Esta situación de asumir la propuesta de Freire, llevó a que muchos trabajadores sociales se identificaran y se reconocieran como educadores populares y que en cierta medida se diera una especie de fusión metodológica. Lo importante de este dato es que a diferencia de lo hasta aquí presentado, el trabajo social comienza a reflexionar en torno a su labor instrumental de la cual se encuentra preso y comienza a interesarse por procesos que generen efectivamente transformación social.

Las dos circunstancias históricas descritas — la incorporación de la organización de la comunidad y el asumir la propuesta de la educación popular—, muestran que el trabajo social se ha acercado a lo educativo o bien como un servicio que puede llegar a ofrecer o bien como una herramienta de la cual se vale haciendo de ella un uso puramente instrumental y a la cual no le realiza ningún tipo de aporte reflexivo.

La práctica del trabajo social en este sentido, se ha debatido entre la tensión de asumir el control social y ofrecer soluciones paliativas —es quizás donde mayormente se ha ubicado—, o ubicarse en propuestas alternativas de transformación y cambio social.

Educación, Trabajo social y Acción

Un aspecto que parece destacarse en cuanto a la educación y al trabajo social, es la pretensión de control sobre unos procesos que pueden llegar a darse o no. Valdría la pena preguntarse, qué tan previsibles pueden llegar a ser estos procesos gestados en términos del control que se pueda llegar a tener o no desde la educación que se realiza desde el trabajo social.

Si asumimos a la educación como una forma de acción y atendemos a los planteamientos que realiza Arendt frente a la acción, podríamos afirmar que esto no es posible, por el contrario, sería altamente imprevisible. ¿Cómo podríamos afirmar que el logro de unos efectos y no de otros corresponde a la ejecución de un proyecto determinado y no obedece al encuentro de múltiples circunstancias? ¿Cómo podríamos garantizar que los proyectos van a llegar a un fin determinado expresado en unos resultados predefinidos?

Uno de los aspectos que, de acuerdo con la autora, caracteriza a la acción, es precisamente su imprevisibilidad, en efecto, en la medida que toda acción se insertaría a una red de relaciones, las consecuencias de cada acto son ilimitadas, escapan al control humano, las consecuencias de una misma acción pueden ser tan diversas que incluso pueden llegar a ser contrarios a los que inicialmente se buscaban. Esto ocurre, por que la acción se inscribe en el marco de la fragilidad humana, *“La historia real en que estamos comprometidos mientras vivimos no tiene ningún autor visible o invisible, porque no está fabricada. La ausencia de un fabricante en este ámbito explica la extraordinaria fragilidad y la falta de fiabilidad de los asuntos estrictamente humanos”* (Arendt, 1957). El que las acciones se realicen en el marco de una red de relaciones también hace explícita que la acción puede tener un comienzo pero no un fin, puede llegar incluso a afectar a otros que se escapan al contacto directo.

Para Arendt, en la acción, por oposición al trabajo, es verdad que nunca podremos realmente saber lo que estamos haciendo, si es esto cierto, tendríamos que preguntarnos qué es lo que estamos haciendo desde la tarea educativa del trabajo social, más aún en el marco de esa imprevisibilidad, cuáles son las apuestas que ponemos en juego. En ese sentido, el carácter de la imprevisión, no implica en modo alguno, aunque esto no es muy claro en los planteamientos de la autora, inmovilidad, por el contrario, hacer explícita la manera como se desarrolla la acción debe contribuir a que optemos sin mayores pretensiones, a comprender las múltiples realidades con las que coexistimos, *A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, va humanizándola (...) Crea cultura. Y es el juego de estas relaciones del hombre con el mundo y del hombre con*

sus semejantes, desafiado y respondiendo a los desafíos, alternando y creando, lo que impide la inmovilidad (Freire, 1985).

Esta condición pondría en la discusión por lo menos dos dimensiones de la acción, por un lado aquella que nos dice que la acción ocurre por el simple hecho de ser humanos, “*donde quiera que los hombres viven juntos, existe una trama de relaciones humanas que está, por así decirlo, urdida por los actos y las palabras, de innumerables personas tanto vivas como muertas*” y por el otro, aquella que aparece en una dimensión de percatarnos de la existencia de una capacidad de dinamización, de decisión, de construir historia, y de su capacidad para transformarla *La ideología fatalista, e inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de postmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que de histórica y cultural pasa a ser o tornarse ‘casi natural’.* (Freire, 1985)

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDT, Hanna. Crisis de la Educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Editorial península. Barcelona 1996.
- ARENDT, Hanna. Labor, trabajo, acción. Una conferencia. Tomado de: de la historia a la acción. Ediciones Paidós, Barcelona 1995.
- BARONE, Sabina. Acción educativa y desarrollo humano en la Universidad de hoy. En: *revista iberoamericana de educación*. No. 31.enero-abril 2003
- BONFIGLIO Giovanni. *Desarrollo de la comunidad y Trabajo Social*. Editorial Celats, lima 1982.
- EVANS, David. The planning of nonformal education. UNESCO, París 1981.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de libertad*. Ediciones Pepe. Bogotá 1980.
- LANDER, EDGARDO. (compilador). *La colonialidad del saber: euro centrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO. 2003.
- OSPINA, William. La revolución de la alegría. *Los nuevos centros de la esfera*. Editorial Aguilar. Bogotá Colombia 2001.
- SARRAMONA, Jaume y otros. *Educación no formal*. Ariel educación. Barcelona 1998.

Recibido: Agosto 22 de 2006

Aprobado: Septiembre 18 de 2006