

LOS EDUCADORES SOCIALES. ¿TECNÓLOGOS O INTELLECTUALES?

Juan Saez Carreras

Universidad de Murcia

Quizás sea el ámbito de la Pedagogía Social uno de los que mas virtualidades y esperanzas genera hoy en el contexto educacional. Y no se escapa a nadie que una de las causas de este hecho es debido, en gran medida, a las promesas profesionales que encierra. La bibliografía al respecto, aunque repetitiva y optimista, comienza a ser presentativa de esta situación: el análisis de la literatura existente al respecto manifiesta una especial sensibilidad cuyo dato más indicador es la confianza en este campo pedagógico cuya expansión es inevitable. No seré yo quien discuta esta confianza toda vez que, en su momento (1), aposté por la necesidad de profundizar en él. Pero si se ha de ser sincero la cuestión no es tan meridiana como pudiera parecer por mucho que tales afirmaciones den por sentada una situación. Sin pretender hacer el papel de abogado del diablo yo diría que nos en-

(1) En la presentación de la *Revista de Pedagogía Social* afirmé, con carácter general y refiriéndome al contexto pedagógico preocupado por su desarrollo que «los riesgos del cambio son grandes pero los de la tardanza aún son mayores». En J. SAEZ "La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión", nº 1, pp. 7-22.

contramos en una verdadera ceremonia de la confusión. Basta trascender el ámbito de lo formal y burocrático para, adentrándonos en lo personal, vivenciar el cúmulo de insuficiencias, contradicciones, ambigüedades, escepticismos, perplejidades... que rodean a las personas que se "preocupan" de él.

En lo que sigue trataré de mostrar esta situación presentando algunos de aquellos *factores que están impidiendo un verdadero desarrollo profesional* alrededor de la Pedagogía Social.

«El análisis que hace Bryan Wilson de los aspectos expresivos y personales de la enseñanza nos ayuda a entender *por qué es tan difícil la prosecución del desarrollo profesional en la enseñanza*, esto es, ser capaces de presentarnos a nosotros mismos como expertos y competentes. No es sorprendente, a la luz del análisis de Wilson sobre las dimensiones expresivas de la enseñanza, que la educación sea una actividad ansiógena. Señala, por ejemplo, la difusividad de las tareas del educador, su falta de delimitación, o la carencia de una cierta seguridad de que se está logrando algo». (OLSON, 1987:108).

I. La Pedagogía Social como disciplina.

Es evidente que la Pedagogía Social

(2) tiende a constituir un cuerpo disciplinar como campo de conocimiento y práctica educativa que es. La primera reflexión inexcusable que se plantea ante este tipo de cuestiones es ¿cual es su objeto de estudio y de investigación? Preguntarse por el objeto de la Pedagogía Social es intentar aclarar el campo de actuación de la misma. Así la revisión de nuestra literatura pedagógica nos permitiría definir, con más o menos precisión, el objeto al que tiende este ámbito disciplinar. Si se nos permite, la definición podría quedar de esta manera: La Pedagogía Social tiene como objeto la educación en un *contexto* más bien extraescolar (educación no formal), en el que diversidad de *sujetos* y diversidad de *situaciones* necesitan apoyo pedagógico para su desarrollo personal y social. De este modo planteado puede sistematizarse la estructura de nuestra disciplina. Debe constar de:

1) *marcos teóricos* capaces de describir, analizar, comprender y orientar las prácticas educativas.

(2) Quizá, en estos momentos de discusión administrativa sobre planes de estudio, no sea muy pertinente hacer la siguiente matización. La expresión terminológica "Pedagogía Social" es tautológica ya que toda Pedagogía es social. El adjetivo "social" no diferencia a esta disciplina con respecto a otras de carácter educativo. Lo mismo ocurre con la expresión "educador social". Es cierto que, en acuerdo común, sabemos la cobertura que dicha terminología encierra pero esto no es suficiente, epistemo-lógicamente hablando, aparte de que no se disminuye el nivel de confusión. Las expresiones anglosajonas "Community Education" (Educación comunitaria) o Pedagogía Comunitaria me parecen más adecuadas en tanto que reflejan con más diferenciación el espacio de intervención del que se ocupan.

2) Un conjunto de *métodos, estrategias y procedimientos* para crear y propiciar condiciones y entornos educativos:

- Desde el diseño de programas al desarrollo y evaluación de los mismos.
- Formación de profesionales, etc....

3) *Estrategias de investigación* para elaborar conocimientos propios.

Aparte de que, por supuesto, como tal disciplina debe estar abierta y relacionarse con otras disciplinas auxiliares (Teoría Curricular, Sociología, Antropología...).

¿Cumple estos requisitos la Pedagogía Social? Evidentemente como disciplina joven que es le queda mucho por andar aunque no hay que negar que va haciendo camino. Un camino que no pocas veces no está exento de errores, ambigüedades y contradicciones. Señalo algunos como los que a mi juicio, y argumentadamente, dificultan el desarrollo de la Pedagogía Social y su vocación profesionalizadora.

II. La Pedagogía Tecnológica no es Pedagogía Social.

No es mi intención hacer historia de la pedagogía española en los años que postceden a la transición. Lo que sí es evidente es que, por diversas razones (oposición al modelo metafísico de la educación imperante en etapas anteriores, rechazo de la vieja filosofía de carácter tomista, aceptación de los principios científicos que se reclaman de las ciencias naturales...), llega a tomar cuerpo en nuestro país el modelo cientifista y tecnológico de la educación justamente cuando este modelo comienza a ser revisado y puesto en cuestión internacionalmente. Algunas generaciones han sido "sociali-

zadas” de acuerdo con los principios que defiende (concepción conductista del hombre y del aprendizaje que sufre, racionalismo crítico en la pretensión metodológica para la obtención de conocimiento y construcción de teorías... en general, deseo de conducir las ciencias de la educación al mismo nivel de cientificidad -y por tanto de especialización- que otras ciencias naturales e incluso sociales...) y ello se patentiza en la literatura pedagógica publicada. Ahora bien, ¿qué es lo que sostiene el edificio tecnológico? Un análisis detenido de sus principios y supuestos permite ilustrar una fuerte contradicción: por una parte, la persistencia del modelo tecnocrático debido a las promesas de profesionalización (especialización que favorece la creación de expertos en educación) y por otra el soporte epistemológico que configura esta plataforma que imposibilita se aplicación. Argumentemos este punto progresivamente de modo tal que pueda entenderse tal contradicción.

II.1. Algunas caracterizaciones del modelo tecnológico.

Destaco las más significativas en relación al objeto de nuestro trabajo. Consideración de la realidad educativa como una *realidad natural y externa* al los sujetos que la protagonizan (GIROUX, 1980: 337) de modo tal que el estudio del fenómeno educativo puede lograr un tipo de conocimiento científico que se caracteriza por ser fundamentalmente *objetivo*, observable y cuantificable (GIROUX, 1980: 339); construcción de *proposiciones y enunciados* que expresan las relaciones existentes entre las distintas variables en los procesos educativos tal y como defienden las ciencias empírico-

analíticas: ciencias que mantienen la creencia de que el mundo social existe como un sistema en el que las variables que lo componen se constituyen en partes, diversas y analíticamente separables, lo que permite que sean estudiadas, independientemente, las unas de las otras, lo que convierte a la educación en un sistema de variables específicas que pueden medirse independientemente de los otros elementos del sistema (BURRELL y MORGAN, 1979); lo *causal* es utilizado, en este sentido, para definir las relaciones entre las variables empíricas que pueden ser aplicadas o manipuladas para producir resultados que pueden predecirse bajo condiciones: es decir, los resultados disponibles tras la aplicación de una metodología precisa y positiva pueden ir configurando un tipo de explicaciones formuladas unas veces en asociación correlacional de variables (por ejemplo, la actitud del profesor en relación al *rendimiento* de los alumnos) y, en otros, estas explicaciones podrían establecer conexiones causales. Los encontramos con la noción de causalidad defendida por este modelo: “Si X acaece, entonces Y será el efecto resultante”. Esta tendencia a *formalizar el conocimiento educativo* tiene su correlato en la búsqueda de *leyes en educación* a través del desarrollo y aplicación de modelos axiomáticos en este terreno de conocimiento (SLACK, 1983; PUTNAM, 1983:42).

Algunas conclusiones se desprenden de esta argumentación.

1ª Las variables son unidades “comparables”, independiente y dependientemente, al objeto de identificar *cómo* unas influyen en las otras. Pero ¿esto es así?; ¿pueden compararse estas variables? En este contexto edu-

cativo este hecho procede de considerar, apriorísticamente, que la realidad educativa, por objetiva que es, también es *fragmentable* (SCHEUERL, 1984:85). ¿Pero cómo separar actitudes, emociones, sentimientos, motivaciones, autoestimas...?

2ª Se supone que la comparación y la manipulación de algunas de estas variables aisladas pueden producir efectos sobre las otras variables aisladas.

3ª La comprobación de estas relaciones entre variables tiene como fin último *confirmar o falsear* hipótesis en relación al desarrollo y crecimiento de la teoría. De este modo puede entenderse que el modelo científico en pedagogía organice y reorganice los conceptos sobre educación y enseñanza según las variables específicas para que puedan ser medidas de modo específico y concreto. ¿Su consecuencia? Se espera que la precisión en la definición de las variables y la fiabilidad de las medidas contribuya al esclarecimiento, la extensión y el crecimiento de la teoría educativa.

II.2. La teoría tecnológica en Pedagogía Social.

Preguntarse por el papel de la teoría en el modelo tecnológico de la educación es muy pertinente si se pretende, desde esta plataforma, hacer Pedagogía Social, habida cuenta la vocación profesionalizadora de esta disciplina: ello supone escrutar las relaciones existentes entre la teoría y la praxis tal y como es planteada en este modelo. Si se siguen los análisis anteriores podrá evidenciarse la imposibilidad del tecnocratismo para responsabilizarse con coherencia de una intervención en la praxis.

La teoría en el paradigma racional-tecnológico tiene que ser *universal* (POPKEWITZ, 1980:336) habida cuenta la metodología seguida para la obtención de conocimiento. La universalidad, la búsqueda de leyes, supone que dicha teoría no puede estar circunscrita:

- ni a un contexto específico
- ni a las circunstancias existentes en el momento en que se lleva a efecto la formulación de generalizaciones (PUTNAM, 1983:40).

La teoría tiene que ser aplicable a un amplio rango de circunstancias. El punto de referencia, en este sentido, es la creencia en que la axiomática es la teoría más desarrollada; es la plataforma más segura para la consecución de conocimiento verdadero y riguroso puesto que está provista de un conjunto de principios y reglas de inferencia a las que se puede llegar por deducción y, por tanto, facilitarán la descripción de las variables intervinientes en los procesos de educación (PÉREZ GÓMEZ, 1978).

Tal concepción de la teoría conlleva y proporciona:

- *conlleva* que estos principios básicos o axiomas sean abstractos y descontextualizados
- *proporciona* una predicción de la conducta bajo ciertas condiciones. La teoría educativa busca no solo describir sino también *prescribir*.

La teoría, pues, es generadora de conocimiento prescriptivo relativo a lo que debería hacerse para ser eficaces. La teoría, en la racionalidad científico-tecnológica, formula, a través de enunciados y proposiciones, *propuestas* que han de ser llevadas a efecto por los profesores si quieren ser "eficaces" y "expertos", es decir tecnólogos de la educación.

Ahora bien, con la universalidad está asegurada una ciencia educativa neutra y desinteresada; pero ¿es posible una ciencia libre de valores?; ¿qué tipo de expertos se alcanzan siguiendo los presupuestos de este modelo?; ¿qué profesionales se preparan bajo los principios de la racionalidad técnica?

II.3. Algunas precisiones.

Los filósofos de la ciencia comienzan a interesarse por la educación extrapolando a este campo los supuestos y la metodología de la ciencia; el conocimiento es, en adelante, la fuente adecuada de la teoría de la educación y ésta ha de tener su basamento en la experimentación: sólo las cuestiones que pueden ser respondidas racionalmente siguiendo los métodos empíricos de verificación son aquellas dignas de ser consideradas. La lógica científica que pretendió superar a la añeja metafísica acabó convirtiéndose en la "forma laica de legitimación del Siglo XX" (VAN MAREN, 1986:74). Es decir, en otra metafísica.

Recojo a continuación dos contundentes argumentaciones en contra de la racionalidad científica en pedagogía.

Haciendo un análisis de los presupuestos de la plataforma científica SLACK piensa que la teoría educativa ha acabado "por ahogarse a sí misma". Y da sólidas razones en torno a esta afirmación. Su pretensión de ser científica, a través del control y la experimentación, la conduce a la universalidad y a la descontextualización por mucho que se afirme lo contrario. Pero si esta teoría es universal *no es de lo particular* y, por ende, no puede actuar sobre contextos concretos, sociales, de educación. Salvo que se "presione a la praxis"

(HABERMAS, 1982) o que se piense que tal teoría caracterizada por el rigor y la contradicción pueda "moldearse" y "adaptarse", como la colcha a la cama, al ámbito donde se pretende intervenir.

Pero el análisis va más lejos ya que si la teoría científica lograra tales leyes no podría pensarse en *otras teorías* de la educación ya que, a Juicio de SLACK (1983) se habría conseguido aquella que es única y posible, todavía no alcanzada: la teoría científica, universal, ¿GENERAL?, de la educación. Las teorías tecnológicas no pueden aplicar la práctica porque son universales y extrañas a ella: este planteamiento "explicaría, en gran medida, la imposibilidad de aterrizaje de este tipo de teorías" (1983:119).

Pero la educación no es una técnica, sino una práctica. Esta es, en el modelo tecnológico, el *objeto* de la teoría no su presupuesto. Por eso es más bien una teorización *sobre* la educación que una teorización *desde* la práctica (en donde se exige la participación y el compromiso). En tanto que la teoría pedagógica no se pregunte también por las condiciones histórico-sociales del conjunto de hechos educativos que estudiamos se incapacita para dar razón de la praxis aunque intervenga en ella. Es en este sentido en que la teoría científica se convierte en una *teoría instrumental*. En la medida en que en la ciencia de la educación no sólo existen hechos para describir sino que se trata también de una ciencia analítico-causal-teleológica o tecnológica, se patentiza la vocación prescriptiva de la teoría científica. Ahora bien ¿cómo pretender establecer una teoría científica generalizable sobre la educación cuando ésta se realiza en la praxis concreta y contextualizada?

La teoría científica de la educación intenta describir fenómenos que intervienen en este contexto. Pero estos fenómenos y elementos tienen historia, no son asepticos. Este presupuesto si que es recogido por las teorías críticas de la educación: es precisamente desde esta plataforma donde surge el fuerte reproche contra la teoría científica ya que ésta "no consigue reflejar la base social de la formación de teorías pedagógicas" (LATHER, 1986a). De ahí que la racionalidad científica fundamenta la tecnología pero no la praxis. Este es el punto fuerte del reproche. A poco que se reflexione sobre la Pedagogía Social como campo de conocimiento teórico y práctica educativa: si la teoría es producto de la exigencia social, la sociedad no debe verse como su objeto, sino como su *presupuesto*. En la relación teoría-praxis no debe ser la ciencia la que determine la praxis. La *pedagogía tecnológica no es ni puede ser una pedagogía social*. O con otro lenguaje, la Pedagogía Social no puede ser una tecnología social como se pretende (ETXEBERRIA, 1989:14-15) salvo que se quiera abocar a situaciones de intolerancia y rigidez.

II.4. El concepto de intervención.

Como hemos visto no es fácil legitimar profesiones pedagógicas desde la plataforma tecnológica aún reconociendo la fuerza del corporatismo existente capaz de presionar la situación para responder a determinados intereses (YRUELA y GINER, 1988). Abordemos otro punto conflictivo en el mismo marco teórico que estamos profundizando: el concepto de intervención, punto de inflexión entre la teoría y la práctica en Pedagogía Social. Seguimos la argu-

mentación planteada por Ernest HOUSE y Sandra MATHISON en su *Educational Intervention* (1983).

Nuestros autores distinguen tres tipos de intervención: la tecnológica, la política y la cultural. Así escriben:

«No hay ninguna teoría general, sólida y sistemática sobre como tiene lugar el cambio. Más bien lo que sucede es que el estado de la investigación sobre procesos de intervención social está representado por las tres perspectivas que hemos presentado -la tecnológica, la política y la cultural.

Durante las últimas décadas, ha predominado más la perspectiva política y cultural que la tecnológica. Las consideraciones políticas y culturales parecen responder mejor del por qué del fracaso de las actividades de intervención.» (HOUSE y MATHISON, 1983:313).

Y es que la intervención no es lineal, ni mecánica, ni pura o instrumental. A fuerza de centrarse sobre el propio proceso de intervención, la racionalidad tecnológica ha olvidado que las intervenciones educativas son intervenciones sociales y que, como tales, no son actos puramente técnicos, como la cirugía vascular o la aplicación de un fertilizante. Para HOUSE y MATHISON la posibilidad de aplicar las intervenciones puramente tecnológicas no existe más que en teoría. Falsas, aunque se pretendan científicas, no lo son por mucho que se tienda a tratarlas de esa manera; no es difícil observar, en este sentido, el peligro que supone pasar por alto factores sociales importantes resultado de un claro apresuramiento por generalizar lo que las intervenciones y las estrategias de intervención son y pueden ser. La intervención es un acto fundamentalmente político.

"Se define la intervención como la interferencia que puede afectar los intereses de los demás. Esta definición capta correctamente la naturaleza política de la intervención social. La intervención es un acto intrínsecamente político en la que los intereses de la gente se ven afectados, positiva o negativamente, siempre que tal intervención no sea insignificante". (1983:323).

Ello quiere decir varias cosas que merecen un breve comentario:

En primer lugar, las intervenciones constituyen y configuran una empresa confusa difícil de determinar. Esto es, parten de circunstancias históricas particulares y van tomando forma a partir de fuerzas y factores sociales específicos.

En segundo lugar, como tales empresas confusas y complejas resultado del contexto social específico donde nacen y de compromisos particularmente adquiridos, las intervenciones no son conceptualmente claras como una operación de corazón. Las llamadas intervenciones educativas son sucesos amplios y desordenados más que acotaciones precisas y delineadas en todas sus dimensiones y pasos.

La mayoría de los programas de intervención, en *tercer lugar*, no pueden ser considerados como programas breves coyunturales. La plataforma tecnológica que reclama el control y la experimentación, incluso en la evaluación de dichos programas, encuentra un serio obstáculo más en la racionalización y coherencia de sus presupuestos. Un programa de estas características, diseñado a priori según intervenciones prescriptivas, no cuenta a su favor con el factor tiempo que distorsiona cualquier tipo de interés u objetivo predeterminado. Porque ¿cuales

serán, en realidad, los efectos producidos por el programa?; ¿los que previamente se planificaron de acuerdo con la racionalidad de la intervención?; ¿pero esto no supondría, acaso, tener que controlar el programa en todos sus pasos y tal control reclamaría otro grupo con el cual poder medir los resultados de la variable independiente?; además, ¿cómo evitar las intersecciones, interacciones, intervenciones... extrañas al programa que los sujetos recibirán fuera de él?

En este sentido los enfoques hermenéuticos y críticos nos recuerdan que:

- lo que caracteriza a la intervención no es que esté diseñada científica y tecnológicamente sino que sea personal y socialmente significativa para los sujetos que la reciben;
- si la intervención es significativa para estos sujetos se abunda en la idea de que los consumidores de los programas no son clientes pasivos, sino que por ser constructores de significados se verán afectados o no por tal programa. La universalidad de los programas potenciales de intervención tecnológica no se aviene muy bien con la particularidad de los sujetos probables a los que puede dirigirse;
- si los sujetos no son meros receptores e intervienen, a su vez, en el desarrollo del programa según les vaya afectando en sus intereses y preocupaciones es evidente que los efectos serán diversos y distintos, y en gran medida, imprevistos.

III. La investigación y el conocimiento.

Este es otro de los elementos fundamentales que define el marco epistemológico de una disciplina. Cómo ésta va

creciendo obteniendo conocimiento a través de las adecuadas estrategias de investigación es una de las cuestiones claves a tener en cuenta. En los apartados anteriores hemos ido apuntando algunos de los pasos procesuales que seguía la tradición científica en educación. Se ha pretendido que esta vía no es la más adecuada para construir Pedagogía Social. ¿En dónde, pues, encontrar la plataforma más coherente con los presupuestos hasta ahora comentados? Nos encontramos en una era de fervor metodológico, en donde nuevas estrategias, nuevos modelos de investigación más de acuerdo con la naturaleza del objeto a investigar (el hombre en situaciones sociales específicas) han puesto en entredicho el reduccionismo metodológico (panmetodología) de la orientación cientísta (BERSTEIN, 1983: 12). Según LATHER hemos entrado en una época, en ciencias sociales, caracterizada por un post-positivismo crítico y significativo (1986) enmarcado en coordenadas muy distintas al modelo clásico de investigación (ilusión del objetivismo, formalización del conocimiento, consideración de un sujeto/objeto fragmentado en partes/variables...). Resumo algunas de las características más relevantes del modelo clásico investigador en educación:

- a. Definición de la investigación como una actividad intelectual que procura un conocimiento positivo, objetivo y certero de la educación.
- b. Visión de la educación como un objeto, fenómeno natural que puede ser controlado, analizado y observado de forma rigurosa.
- c. Tendencia a formular teorías científicas cuyas proposiciones sean capaces de establecer relaciones de depen-

dencia entre ciertas variables referidas a la educación: profesor, medios, actividades,...

- d. Investigación empeñada en el logro de leyes "eficaces" sobre la educación y la escuela.
- e. Concepción investigadora con escaso impacto en la práctica debido a las exigencias teóricas que imponen los cánones del método científico-natural adoptado.

La Pedagogía Social necesita un tipo de investigación "orientada a la praxis" (LATHER, 1986 b:64), comprometida con ella, con el objeto de elaborar un discurso en y desde la práctica de modo tal que posibilite no sólo la comprensión del mismo sino también la toma de conciencia de las condiciones que favorecen o deforman la práctica educativa en orden a mejorarla y emanciparla. Una investigación que sea también acción cuyo punto de partida no sean los problemas teóricos que a priori se planteen sino los problemas reales educativos y sociales que surjan. Es una investigación participativa (HALL, 1981) no sólo porque se lleva adelante, de modo colaborativo, entre los científicos o investigadores de tal realidad y los afectados por la necesidad y los problemas sino porque, en general, asume una visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración (REASON y ROWAN, 1981). Esta actividad participativa y colaborativa se lleva adelante en:

- la definición conjunta de los problemas que hay que atender,
- el diseño de los instrumentos y técnicas que hay que utilizar para resolverlos,
- los fines (puesto que atañe a los propios implicados) que se pretenden

lograr con tal investigación (ESCU-DERO, 1987).

El investigador es un teórico, un observador y un *educador*. Ya que el campo de investigación no es solo observado sino *intencionadamente modificado*.

"Ya que las personas, como seres humanos y autónomos que son, tienen derecho moral a participar en las decisiones que pretenden generar conocimiento acerca de ellas. Semejante derecho...las protege de ser dirigidas y manipuladas. El principio moral de respeto a las personas es mucho más honesto cuando se comparte el poder no sólo en la aplicación sino también en la generación de conocimiento. El investigador contrae con las personas un importante compromiso educativo: el proporcionar las condiciones bajo las cuales los sujetos pueden aumentar su capacidad de autodeterminación a la hora de adquirir conocimiento acerca de la condición humana". (HERON, 1981:155).

Se trata, pues, de una investigación construida desde la práctica y no desde la teoría, comprometida con la transformación de esa práctica, en busca de la emancipación de los sujetos implicados en ellas. Las posibilidades de esta metodología de investigación educativa como metodología de acción pedagógica abre nuevos horizontes para la Pedagogía Social.

IV. El educador social como intelectual.

Con estos presupuestos se defiende aquí un profesional distinto del que ofrece la tecnología social. O con otras palabras: ¿qué tipo de experto puede ser el que profesionalice la Pedagogía Social y se extienda gracias a su cobertura? Desde luego no es un tecnólogo. La racionalidad

científica había separado la teoría científica (lo que es) de la teoría moral (lo que debe ser) con el objeto de convertir el experto en un profesional aséptico, desinteresado, libre de valores (POPKEWITZ, 1984) que actúa aplicando los conocimientos rigurosos obtenidos. El experto en Pedagogía Social debe ser un profesional comprometido con la realidad que ha reclamado su intervención. Este aserto parece muy idealista cuando se ha sido socializado en el lenguaje y la doctrina racionalista técnica en donde el experto accede a una cultura-técnica y a un lenguaje utilizable para lograr una posición y una aureola de especialistas. El educador social no puede ser un gerencialista de la educación cuya práctica solo es racional si está siguiendo procedimientos que estén justificados por el conocimiento científico. El corporativismo puede facilitar esta dirección (YRUELA y GINER, 1988) pero entran en juego un buen número de factores personales y sociales (emotivos, expresivos...) en educación que se oponen a ello. El modelo profesional en Pedagogía Social no puede ser un modelo médico, el educador social no es un curandero. La idea de SHÖN (1983), la del *práctico reflexivo* para definir al profesional pedagógico, puede proporcionar un modelo mejor para abordar las problemas persistentes en la educación que preste atención a los valores y propósitos conflictivos y aborden las dificultades inherentes al desarrollo personal. "La educación como profesión representa un espacio asociado con el desarrollo de una carrera moral (OLSON, 1987:108). GIROUX, ARANOWITZ, APPLE, McLAREN... y otros muchos teóricos de la educación anglosajona están defendiendo la idea del

educador como intelectual. GIROUX ha dedicado bastante atención al papel del educador como un *intelectual transformador*.

"Con toda claridad, como intelectual transformativo, el educador debe comprometerse en las siguientes tareas (como dice GIROUX): la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de espacios educativos como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos y el fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social. Al contrario que los intelectuales hegemónicos o acomodaticios, cuyo trabajo se desarrolla a la orden de quienes detentan el poder y cuyas intuiciones críticas se mantienen al servicio del status quo, los intelectuales transformativos se toman en serio la primacía de la ética y la política en su compromiso crítico con los estudiantes, las autoridades y la comunidad correspondiente». (Mc LAREN, 1990:20).

Para GIROUX la pedagogía es una praxis ética, una construcción condicionada social e históricamente. El conocimiento es liberador; porque el conocimiento no es el fin del pensamiento; no se transmite con independencia de valores, intereses... El conocimiento es una forma de praxis, una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia. Los funcionarios te enseñan a ser un libro, no te enseñan a ser tú mismo con los demás. La categoría de intelectual transformativo es opuesta a la de educador como funcionario ya que éste olvida la relación

dialéctica de pensamiento y acción embotellando el conocimiento y colocándolo en un anaquel. El intelectual transformativo es un profesional de la reflexión y éste no es un simple ejecutor de procedimientos y contenidos predeterminados. La tarea de los educadores es intelectual no técnica.

«Es en ese punto donde nosotros introducimos la noción del intelectual transformativo como concepto educativo necesario para devolver a los académicos su papel de intelectuales. Los apartados siguientes esbozan algunas de las implicaciones de nuestra propuesta: el abandono por parte de los intelectuales de los departamentos para volver a la esfera pública, y el cambio de sentido de la investigación, que debe dejar de ser individualista y esotérica para convertirse en tarea colectiva y centrarse en los males sociales» (GIROUX, 1990:195).

V. Bibliografía.

- BERSTEIN, R. J.: *The restructuring of Social and Political Theory*. University of Pensilvania Press, 1978. (Trad. F.C.E., México, 1983).
- BURRELL, G. y MORGAN, G.: *Sociological Paradigms and organizational analysis*. Heineman, London, 1979.
- ESCUADERO, J. M.: *Tendencias actuales en la investigación educativa*. Policopiado. Murcia, 1987.
- ETXEBARRIA, F.: "Introducción~ a Pedagogía Social y educación no escolar. Universidad del País Vasco, 1989.
- GIROUX, H.: "Critical Theory and Rationality in Citizenship Education", en *Curriculum Inquiry*, nº 10, 1980; pp.329-366.
- GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales*. Ed.Paidós, Buenos Aires, 1990.

- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*. Ed. Taurus, Madrid, 1982.
- HALL, B.: *The democratization of research in adult and non-formal Education*. Wiley and Sons, New York, 1981.
- HERON, J.: "Experimental Research Methods" (pp. 153-166), en REASON y ROWAN *Human Inquiry*. Wiley and Sons, New York, 1981.
- HOUSE, E y MATHISON, S.: *Educational Intervention*. Sage Publications, Beverly Hills, 1983.
- LATHER, P.: "Research as praxis", en *Harvard Educational Review*, nº 56, 1986a; pp. 257-277.
- LATHER, p "In Openly Ideological Research", en *Interchange*, nº 17, 1986b; pp. 63-84.
- Mc LAREN, P.: "Prefacio" a *Los profesores como intelectuales*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1990.
- OLSON, J.: "¿Por qué persiste todavía la racionalidad técnica?", en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, nº 3, 1987; pp. 1031-10.
- PUTNAM, L.M.: *The Interpretative perspective*. Sage Publications, London, 1983.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: *Las fronteras de la educación*. Ed. Zero. Madrid, 1978.
- SAEZ, J.: "La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión", en *Revista de Pedagogía Social*, nº 1, 1976; pp. 7-22.
- SCHÖN, D.: *The reflective practitioner*. Ed. Basic Books, New York, 1983. SLACK, J.D.: *Communication technologies and society*. Noorwod, Ablex, 1983.
- SCHEVERL, H.: "Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas", en *Educación*, nº 30, 1984; 78-94.
- YRUELA, T. y GINER, S.: *El corporatismo en España*. Ed. Ariel, Barcelona, 1988.