

Recuperación de las causas materiales en la Educación Social: ontología de sujeto ante el ejercicio transformador en las sociedades neoliberales

Recovery of material causes in Social Education: conception of the subject in the transformation of neoliberal societies

208

Llosa, José Antonio, Dr. en Educación y Psicología. PDI Grado Educación Social, Universidad de Oviedo (Fac. P. Ossó)

Menéndez-Espina, Sara, Dra. en Educación y Psicología. PDI Universidad Isabel I (Fac. Cienc. Soc. y Humanidades)

Agulló-Tomás, Esteban, Dr. en Sociología y Ciencias Políticas. PDI Dpto. Psicología. Universidad de Oviedo (Fac. Psi.)

Rivero-Díaz, María Luz, Graduada en Psicología, Doctoranda en el programa de doctorado Educación y Psicología. Universidad de Oviedo

Resumen

Este artículo pretende un ejercicio ontológico desde el interaccionismo simbólico en el marco de la Educación Social, que permita una noción de sujeto necesaria para analizar el papel académico, interventivo y político de la disciplina. Con este objetivo, se presenta un análisis de la interpretación de desigualdades desde dos corrientes filosóficas pujantes: el análisis de las causas simbólicas y la política de reconocimiento, y el análisis de las causas materiales y la política redistributiva. Se considera que la educación social tiene la necesidad de abrir debate entre redistribución y reconocimiento en el seno de la disciplina, ya que determina, primero, la finalidad de su ejercicio profesional; segundo, porque la naturaleza pragmática de la Educación Social como disciplina académica puede generar una aportación importante al dilema presentado. A modo de conclusión, se expone la influencia de la globalización en el desarrollo teórico, político y técnico de la intervención social, y es por ello que desterrar nociones de sujeto de carácter esencialista es imprescindible para mantener el carácter transformador de la Educación Social.

Palabras clave: causas materiales, política de reconocimiento, interaccionismo simbólico, globalización, neoliberalismo, educación social.

Abstract

This article intends an ontological exercise from symbolic interactionism in the framework of Social Education, which allows a notion of subject necessary to analyze the academic, interventionist and political role of the discipline. With this objective, an analysis of the



interpretation of inequalities is presented from two thriving philosophical currents: the analysis of the symbolic causes and the politics of recognition, and the analysis of the material causes and the redistributive politics. It is considered that social education needs to open a debate between redistribution and recognition within the discipline, since it determines, first of all, the purpose of its professional practice; second, because the pragmatic nature of Social Education as an academic discipline can generate an important contribution to the dilemma presented. In conclusion, the influence of globalization on the theoretical, political and technical development of social intervention is exposed. For this reason, banishing essentialist notions of the subject is necessary to maintain the transforming character of Social Education.

Keywords: material causes, politics of recognition, symbolic interactionism, globalization, neoliberalism, social education.

Fecha de recepción: 07/03/2022

Fecha de aceptación: 02/05/2022

Introducción

En las últimas décadas la expansión de las políticas sociales, de los derechos, por lo tanto, han corrido del lado de las políticas de reconocimiento. Los derechos más notables en España, como los avances legislativos en cuestiones como la libertad de matrimonio entre personas del mismo género, el aborto, o igualdad de género, son muestra indudable de avances en derechos sociales. La obra de Axel Honneth (2011) crece en relevancia por inspirar un modelo que permite traducir la reivindicación social de reconocimiento a política pública, con un sentido en el que se le presupone la erradicación de la exclusión social. Estas conquistas no pueden más que continuar, ya que los movimientos sociales en pleno se colectivizan con más frecuencia y éxito en torno a las causas identitarias y la noción de libertad individual liberal, que ante cualquier otro modelo.

Al reflexionar sobre el papel que la Educación Social juega en estas conquistas. A priori, no queda más remedio que asumir que resulta nuclear. Freire elevó la Educación Social al estatus de herramienta de transformación (Freire, 1974, 2012), con el objetivo principal de dotar a los sujetos de una responsabilidad colectiva sobre sus entornos. Esta filosofía, que recorre la línea comunitaria -la más fuerte y asentada- de la Educación Social, se descubre como absoluta referencia en la progresión a las democracias participativas que della Porta (2017), y quien escribe este artículo, asumen como inevitables.



La relación que la Educación Social mantiene con la política social de reconocimiento se presenta doble: como pragmática política, ante la capacidad de generar dialéctica que cataliza las reivindicaciones sociales traducidas en derecho; como praxis, en este caso profesional, ya que la legislación social delimita el campo de desarrollo técnico o profesionalizado de la disciplina.

Esta imperfecta pero saludable relación que la Educación Social mantiene con las políticas de reconocimiento, no se materializa en las políticas sociales redistributivas -derechos laborales o económicos, principalmente- (Fraser, 2003, 2009). Cuestiones como la fiscalidad o las conquistas laborales le son en buena medida ajenas a la Educación Social, y poco relevantes en los movimientos sociales posmodernos. Por ello, la problemática que se presenta parece evidente, y la necesidad de desarrollo de la Educación Social en este campo obvia. Este artículo pretende establecer una reflexión ontológica en la Educación Social, con el objetivo de analizar la relación entre Educación Social y la reivindicación de derechos vinculados a causas materiales.

Causas materiales y causas identitarias

La biopolítica foucaultiana (Foucault, 1988, 2013) encuentra una revisión en la psicopolítica de Han (2017). Mientras Foucault señala a las instituciones como herramienta de control de los cuerpos, control bio-, Han sostiene que la pérdida de relevancia del estado y sus instituciones como elemento social simbólico lleva a que la identidad y la hiperreflexión sea la nueva herramienta de control. El contraste entre ambos autores supone un recorrido a la evolución del modelo social. Con la caída del Muro de Berlín, el periodo de crisis del petróleo del 73', y el desarrollo de las tecnologías de la información, la noción de estado se transforma en el marco globalizado. Las certezas institucionales del estado nación se traducen en la fluidez (Bauman, 2007) de la era globalizada, donde las fronteras materiales, pero sobre todo las simbólicas, desaparecen. El desarrollo vital pierde estructura y linealidad, generando un marco de constante riesgo para la población, que autores como Heinz (2017) exponen que se articula en torno al miedo. El miedo como causa, desarrollo, y psicología de las personas.

En este contexto de posmodernidad, lo performativo supera a lo material, dando lugar a una marcada dualidad entre lo material y lo simbólico (Lyotard, 2006). El ejercicio filosófico materialista de las últimas décadas ha tratado de empastar estos dos polos desde diferentes



aproximaciones, mientras que el interaccionismo simbólico es una de las posturas más coherentes, si bien no perfecta para ello.

No obstante, más allá de la complejidad filosófica que impone este paradigma, sin duda, obliga la reevaluación de los modos de vida, muestra unívoca de que nos hallamos ante un modelo monolítico cualitativamente diferente al anterior. Las posturas nihilistas populares en los años 90' (Motato, 2020) reflejan una ausencia de alternativa ya señalada por Polanyi (2018) en sus análisis sobre la aceptación social del mercado como nuevo poder. Polanyi adelanta lo más relevante de la psicología posmoderna: en el centro de la racionalidad se ha naturalizado la lógica del mercado, en lugar de la del género humano; con lo cual, la racionalidad está más regida por el bienestar económico materializado en los sujetos que logran una acumulación capital mayor, que por el bienestar de las personas que habitan territorios. La psicología humana, en principios funcionales, se habría vuelto, por primera vez, en contra de los intereses adaptativos de la especie. Elster, en su cátedra dictada en el Collège de France (2009), sostiene la relevancia de delimitar razón de racionalidad, asumiendo que la racionalidad responde a la efectividad en un razonamiento para lograr la opción más ventajosa. La razón, sin embargo, responde a los principios, los valores, y en último término, a la justicia social. Elster y Polanyi se encuentran aquí, ya que la confusión que Elster trata de delimitar entre racionalidad y razón evidencia el común solapamiento que existe entre ambos puntos. Si la racionalidad, siguiendo a Polanyi, responde a la lógica del mercado por encima de la de la adaptación al entorno -y esta se encuentra comúnmente equiparada a la razón-, resulta sencillo comprender cómo progresivamente la competitividad y el individualismo se fraguan como hecho cultural definitorio. Como la razón en la era posmoderna.

Obviamente esta situación no se puede comprender sin la globalización. Las instituciones del estado nación, recordemos, tenían la función de control social, con lo que determinaban los componentes de la razón aglutinando unos valores de justicia que en las democracias estaban consensuados. En su ausencia, se genera una nueva dinámica en la tensión de poderes que deliberadamente se arrastra por lo inespecífico del capitalismo financiero. En los gloriosos 30' era fácil determinar y delimitar las estructuras de poder en el control social (Fraser, 2003; Ovejero Bernal & Pastor Martín, 2001); en el nuevo milenio sólo podemos observar una maraña financiera inteligible, a la que autores como Beck (2002) señalan como estructuras



transnacionales. Estas condicionan, no sólo los límites del estado como institución de poder, sino también el marco social relacional.

La inespecificidad del poder figura la antesala de la denominada modernidad líquida, que genera las relaciones de gestión social psicopolíticas, indirectas pero férreas, como marco de las relaciones personales.

La psicopolítica explica que el control social se presenta discursivo y autorreflexivo, ya no institucional. Ante esta evidencia, Ovejero (2017) plantea una pregunta cruel respecto a las ciencias de intervención social: ¿a qué poderes responden? ¿tienen la misión del control, o del empoderamiento? Sobre esas preguntas necesariamente debe girar este artículo.

En esta dirección, y desde la óptica de la Educación Social, el desarrollo de la disciplina ha sido epistemológico, como disciplina pragmática, sin una reflexión entre el objeto de esta acción y la acción propia. Ha asimilado, con poca crítica, la dualidad entre causas materiales y causas culturales o simbólicas, en un posicionamiento tácito del lado las políticas de reconocimiento. Siguiendo la tesis de Honneth sobre la política de reconocimiento, y pese a los intentos del autor por evitarlo (Honneth, 2002), hay una tendencia a asumir una postura relativista en la cual lo real es exclusivamente lo performativo (Claassen, 2014); la construcción social de la diferencia resulta la propia diferencia. Se formula a priori en las relaciones de desigualdad, de tal modo que a través de la lucha cultural por el reconocimiento de esas diferencias generan un necesario marco de convivencia. En el polo opuesto, la visión materialista observa que las causas materiales son a priori necesario del plano simbólico, con lo que la diversidad no se debe comprender de otro modo que no sea la redistribución material (Garrett, 2010). Así, la desigualdad encuentra origen en las causas materiales, y, lo más importante, la política redistributiva igualitaria homogeneizaría a los sujetos dando lugar a que tales diferencias culturales no precisen de una política de reconocimiento. Los intentos de Fraser (Fraser, 2000; Fraser & Honneth, 2006) por encontrar estas dos posturas responden una contraposición filosófica extendida en las últimas décadas, sobre la que se impone la necesidad de establecer una postura desde la Educación Social. Fraser plantea dos puntos de partida que han de ser tomados en cuenta a tal empeño: el primero, las diferencias culturales no se pueden explicar sin un a priori de desigualdad material entre las personas. En segundo lugar, no cabe negar la relevancia de las diferencias simbólicas que asimilan y retroalimentan las desigualdades redistributivas.



El contexto globalizado posmoderno, y su impacto en la Educación Social

Para observar el modo en el que se ha llegado a esta discusión filosófica resulta necesario atender a la noción de sujeto posmoderno, y, en su caso, tratar de comprenderlo. Lipovetsky y Serroy plantean su concepto de la hipermodernidad (2010), definida en “*una constelación plantearía en la que se cruzan cultura tecnocientífica, cultura del mercado, cultura del individuo, mediática, de las redes, ecologistas: polos que articulan las estructuras elementales de la cultura-mundo*” (Lipovetsky & Serroy, 2010:33). En términos antropológicos, los autores dirían que se presenta una fragmentación cultural creciente, frente a la homogeneización del mundo. Es decir, a través de la desestabilización de estructuras en el neoliberalismo (Beck, 2002) se abre un abanico cultural múltiple, en ocasiones contrapuesto o irreconciliable entre sus partes, pero sin un correlato material, ya que la ciudadanía global se está homogeneizando en lo relativo a sus condiciones de vida cada vez más comprometidas.

El sujeto posmoderno articula su identidad en el contraste con otros, en lugar de en los puntos comunes; y en elementos performativos, en lugar de materiales (Dubet, 2020). Ha habido incansables intentos por recuperar la noción de clase como elemento de reivindicación de condiciones materiales, sin embargo, poco fructuosos (Standing, 2014). El individualismo *thatcheriano* aparece como la herramienta de poder más inteligente y determinante para comprender la globalización, ya que el sujeto posmoderno se define prioritariamente en la hiperreflexión (Beck, 2000; Jones, 2012; Llosa et al., 2019). Construye su identidad en hechos performativos, de tal modo que la militancia responde más a la génesis de la identidad individual, que al objetivo de transformación en torno al bien común. El psiquiatra Rendueles (2004) explica cómo sus pacientes se sentían más aliviados con el diagnóstico de una situación que con la posible intervención. Desde el momento en el que una persona era etiquetada lograba un marco de referencia para comprender y construir su identidad, de lo que previamente carecía. La identidad radicada en causas simbólicas en el posmodernismo esconde este carácter individual referencial (Agulló-Tomás, 1997), que, por tanto, no halla en el progreso común la referencia o fin. Así, no supone la necesidad de un reconocimiento mutuo con pares en favor del bien común, ya que la función autorreferencial identitaria emerge como lo relevante ante un mundo incierto (Agulló-Tomás, 1998). Esto explica fácilmente cómo las luchas culturales descritas por Lipovetsky y Serroy (2010) tienen un carácter más estético que dialéctico; más simbólico que material, y más individual que colectivo.



Por tanto, el único elemento descriptivo de la posmodernidad que nos resulta útil para comprender al sujeto posmoderno pasa por la desconexión entre causas materiales y causas simbólicas. Las causas materiales, poco autorreferenciales, pierden relevancia. Con ello, las ciencias sociales han focalizado su interés reciente en las causas simbólicas, sin lograr empastar con mucho éxito las causas materiales, ya que, como se mencionó antes, asumir esta dualidad tiende a suponer negar uno de los dos elementos que la componen.

La libertad y las causas materiales

214

Con ánimo de tratar de resolver este dilema desde la Educación Social, una vía de posible desarrollo consiste en reformular la noción de sujeto. Hacerlo en términos del interaccionismo simbólico (Mead, 1973). Es decir: el sujeto como mundo, y el mundo como sujeto. Mead parte del conductismo social para tratar de formular una noción de sujeto, de enorme influencia en el análisis de las ciencias sociales (Álvaro Estramiana & Torregrosa, 2018). El sujeto como acción, y su acción únicamente a través de la interacción con el objeto. Lo que aleja a Mead de los conductistas de su momento, consiste en asumir que el sujeto ejerce la capacidad de anticipación sobre el mundo, y que esa capacidad anticipatoria supone la guía su acción. Por tanto, la acción interactiva bidireccional que establece sujeto y mundo, impone la evidente ausencia de esta dualidad entre sujeto y mundo. El concepto de sujeto de Mead es la interacción en sí misma. De nuevo, el sujeto es el mundo.

Obviamente esta propuesta tiene una influencia clave en el construccionismo social, pero con una distancia muy importante respecto a las tesis de Honneth (Honneth, 2002): la construcción social de la realidad jamás puede negar la realidad material; ya que el simbolismo de Mead (1973) es fruto de la interacción de elementos materiales y simbólicos.

Así, el análisis de la desigualdad necesita entender como un todo causas materiales y simbólicas, pero debe observar, necesariamente, que las causas materiales son origen y retroalimentación de la interacción que representa la persona. Por eso, la capacidad de anticipación es clave para comprender el sujeto de Mead.

Con esta noción de sujeto, no queda otra alternativa que asumir una noción de libertad republicana aristotélica, que niega cualquier posibilidad de libertad que no parta la cobertura de necesidades materiales (Casassas, 2018). Al mismo tiempo, niega cualquier noción de libertad que no asuma los elementos simbólicos que, en última instancia definen la identidad de sujeto. Dicho de otro modo, toda lucha cultural que no parta de una aproximación material



de bien común (C. Rendueles & Subirats, 2016) únicamente puede ser comprendida como pragmática de gestión social neoliberal. Mientras que toda lucha emancipadora necesita un fundamento material.

Emerge aquí la paradoja que da inicio a este artículo: si la educación social se entiende como una disciplina pragmática, aun partiendo filosóficamente de una idea de justicia social, cuando esta idea no cuenta con el componente material se convierte en un instrumento de poder que perpetúa las desigualdades neoliberales fragmentarias. Da en consecuencia lo que Dubet (2020) formula como resentimiento y frustración, la antesala a la desarticulación de cualquier mundo común.

Políticas sociales y causas materiales

Como se expuso, la reivindicación social ha sido profundamente guiada por la reivindicación cultural en el desarrollo posmoderno del estado. El reconocimiento ha articulado las políticas sociales de las últimas décadas, desatendiendo las cuestiones materiales, y, en conclusión, la desigualdad ha crecido intensamente. El marco de convivencia de las sociedades neoliberales ha ganado progresivamente en inestabilidad (Beck, 2000), a pesar de que el incremento en el reconocimiento ha crecido no a menor ritmo. Pudiera parecer que la reivindicación de reconocimiento es lo que se propone la sociedad posmoderna -lo que ansía-. Sin embargo, más bien parece que este ejercicio resulta de la ausencia de cualquier otra posibilidad de acción distinta.

El proyecto de la globalización responde a una tautología: se formula y explica en los mismos elementos, y sólo se comprende su posibilidad por su ejercicio. La globalización es, sobre todo, un proceso de desarticulación de las estructuras propias del estado nación que dé posibilidad de desarrollo económico desregulado; para que la desarticulación del estado keynesiano sea posible, resulta necesario que no existan resistencias sociales. La eliminación de estas resistencias sociales se comprende a través de un proceso de individualización progresiva, que, a su vez, se posibilita por la desaparición y desregulación de estructuras. El proyecto posmoderno globalizado se define, formula y comprende como un ciclo de retroalimentación, que en el momento que se escriben estas líneas continúa.

Sennet (2001) en *La corrosión del carácter* recorre el cambio generacional que marca la bisagra al nuevo milenio. La conquista del estado del bienestar se fraguaba en la posibilidad de estructuras, prioritariamente para la ordenación laboral, que permitía la creación de

proyectos de vida estables. La desregulación progresiva de las relaciones laborales genera tres efectos: un conflicto, que en España se materializa en las protestas vinculadas a la reconversión industrial (Imaz Montes, 2018), concluyendo con fuerte represión y escaso éxito; las trayectorias vitales dejan de ser estables, para pasar a móviles o líquidas, lo que desarrolla Bauman (2001, 2007) a lo largo de su fructífera carrera, y un marco de competitividad que desarticula cualquier posibilidad para que germine una razón del bien común. Esto es, aparece el individualismo como elemento definitorio.

A medida que este marco de incertidumbre se asienta, la posibilidad de desregulación de instituciones se vuelve más viable, y en ello se explica el contexto neoliberal.

La política social, que cuenta con su desarrollo más profuso en el nuevo milenio, está lejos de cambiar esta tendencia, en buena medida porque forma parte intrínseca de ella (Dalton, 2017). Las políticas sociales tienen un carácter individualista y simbólico, pero no observan las causas materiales. Se asientan en nociones esencialistas liberales, que asumen la libertad como potencial en cada sujeto para lograr aquello que se proponga (Casassas, 2018). Llamamos comúnmente al resultado de esta idea meritocracia (C. Rendueles, 2020), pero lo que nos debe ocupar ahora mismo es que la meritocracia esconde una noción de sujeto esencial o intrínseca (Han, 2017). Siendo este principio que ordena la política social neoliberal, todo su desarrollo se fragua en dotar al marco social de las condiciones adecuadas para que cada persona desarrolle esta potencialidad intrínseca en su totalidad. Al mismo tiempo, queda fuera de toda posibilidad en la ordenación de la política social la posibilidad de generar un modelo material alternativo. Ello implica que aquellas formulaciones políticas que tienen un componente material únicamente suponen una asistencia económica mínima, que nunca debe igualar las condiciones sociales de la ciudadanía, sino posibilitar el desarrollo esencial de cada sujeto.

Rodríguez Fernández (2016) propone un análisis pormenorizado de las dinámicas de las políticas sociales formuladas en esta lógica, y llega a una conclusión clara: la política social responde más a la necesidad de paliar la incomodidad moral para un sistema social que necesariamente crea desigualdades, que al cometido de erradicar estas desigualdades propiamente. De este modo, la política social -y la precariedad vital que genera- se materializa en herramienta de disciplina (Crespo et al., 2009). En un sentido práctico, ordena el discurso de que las personas en los estratos más desfavorecidos o vulnerables lo son bajo su responsabilidad. Discurso asumido, cabe decir, por todos los estratos (Llosa et al., 2022).



Ante ello, las políticas de reconocimiento se han desarrollado -en contraposición a las políticas que responden a causas materiales-, por una motivación ideológica; y con la finalidad de sostener esa ideología. Por eso, el resultado de las políticas sociales no se debe medir en términos de capacidad de reducir la desigualdad; sino en términos de interiorizar la pobreza. Este hecho explica la controvertida situación por la cual no existen movilizaciones planetarias masivas en un contexto de pobreza planetaria masiva.

Entre el empoderamiento y las causas materiales. La educación social como agente de cambio

217

Tal situación nos enfrenta a un dilema importante -el presentado por Ovejero (2017) y que viene sirviendo de hilo conductor a esta exposición-, ¿qué papel juega la Educación Social, y otras disciplinas de intervención social, ante esta relación? Este artículo mantiene la tesis de que se trata una reflexión en buena medida pendiente.

El desarrollo pragmático de la Educación Social, como disciplina, requiere volver a reflexionar sobre su ontología, para identificar la noción de sujeto objeto de análisis. Sin esta reflexión, existe el riesgo obvio de delimitar la disciplina al marco de la política social establecido, y resulta complejo que así se alcance la transformación social que se presupone.

Freire (2012) instala una lógica emancipatoria en el papel de la educación, que responde a la contraposición entre opresores – oprimidos. Revisando esta postura en un contexto de globalización neoliberal, sin atender a la relación tratada entre política de causas materiales y de reconocimiento, supone una enorme dificultad asimilar el contexto actual en el eje opresores-oprimidos. El riesgo en este empeño se encuentra el esencialismo en el que buena parte de las ciencias sociales -en especial las educativas y la psicología- han caído. Así, cabe reflexionar sobre las implicaciones de lo expuesto.

Una Educación Social que no atiende a las causas materiales es una Educación Social asistencialista en términos directos, o indirectos (Llosa et al., 2021). Asistencialista en términos directos cuando presta servicios, y en términos indirectos cuando tiene una noción de sujeto esencial: uno que en su *interior* esconde la potencialidad de desarrollo. La Educación Social que tiene un ánimo transformador no tiene más remedio que estar centrada en el contexto. No basta con ello, sino que necesita una noción de sujeto que permita comprender la imbricada relación entre las causas materiales y simbólicas, como se puede desarrollar desde el interaccionismo simbólico.



Además, una transformación social no dirigida se topa con el nihilismo, con la destrucción. Por ende, si la Educación Social se presenta como agente de cambio social transformador, debe responder a la justicia social material y simbólica (Bauman, 2000). En un sentido práctico, ello supone que la Educación Social se desarrolle como disciplina de intencionalidad política a través de las herramientas que están a su alcance.

Cabe preguntarse, a modo de conclusión, ¿qué es la política social? La Educación Social comprende la política como acción (Arendt, 1997), como una praxis. Inevitablemente, la Educación Social es agente político activo. La política social entendida en el marco institucional europeo, la hemos descrito como una herramienta con fines difícilmente armonizables a los de la disciplina, con lo que la única visión posible para la Educación Social responde a la máxima de que toda política es política social. Así, la Educación Social no debe ser ajena a la acción en torno a cuestiones laborales, fiscales o económicas. Esto es, centrar el foco en la política redistributiva.

Conclusiones

En última instancia, este artículo únicamente pretende exponer e identificar una ontología para la Educación Social, en base a la noción de sujeto del interaccionismo simbólico. La pregunta que emergía como punto de partida a este trabajo era, ¿qué sentido tiene una causa de reconocimiento si no va necesariamente vinculada a una desigualdad material? (Fraser, 2000). La respuesta nos parecía obvia, ningún sentido posible. Sin embargo, hemos relatado una dualidad filosófica, con un correlato en la política institucional. Lo que llamamos comúnmente política social está prácticamente focalizado sobre políticas de reconocimiento, y las causas materiales le son ajenas (Rodríguez Fernández, 2016). La noción de sujeto interaccionista nos permite armonizar la relación entre causas materiales y simbólicas como un todo (Álvaro Estramiana & Torregrosa, 2018). No hay ninguna construcción social que no sea resultado de una interacción con elementos materiales, con lo que cualquier reivindicación de reconocimiento simbólica sin un correlato de desigualdad material previa es artificiosa.

El educador y la educadora social que trabaje y reflexione con esta lógica de sujeto -la lógica interaccionista-, está en disposición de lograr la transformación social dirigida a la justicia social. Parece claro: no hay libertad posible sin las necesidades materiales cubiertas (Raventós, 2005). En caso opuesto surge una problemática importante, ya que la acción



socioeducativa, lejos de estar dotada un carácter transformador en términos sociales, corre el riesgo de ser herramienta de sostén para las desigualdades existentes.

Todo ello abre el debate que enfrenta asistencialismo y transformación, al que recurrentemente se enfrenta la Educación Social como disciplina práctica y académica (Llosa et al., 2021). Este artículo llega a una conclusión esperamos que obvia: la transformación social no es tal si no atiende al hecho de que las desigualdades materiales son un a priori de cualquier desigualdad que se pueda observar. El asistencialismo, necesariamente deudor de perspectivas esencialistas de sujeto, tiende a oponerse a la transformación. No son, la vía asistencialista y transformadora, dos perspectivas que corran en paralelo, sino que necesariamente establecen una relación dialéctica que resulta necesario abordar.

Referencias

- Agulló-Tomás, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Agulló-Tomás, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: Una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10(1), 153-165.
- Álvaro Estramiana, J. L., & Torregrosa, J. R. (2018). *La interacción social: Escritos en homenaje a José Ramón Torregrosa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Planeta de libros.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. México DF: Tusquets Editores.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory Culture & Society*, 19(1-2), 17-44. <https://doi.org/10.1177/026327602128931206>
- Casassas, D. (2018). *Libertad incondicional: La renta básica en la revolución democrática*. Barcelona: Paidós.
- Claassen, R. (2014). Social Freedom and the Demands of Justice: A Study of Honneth's Recht Der Freiheit. *Constellations*, 21(1), 67-82. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12068>
- Crespo, E., Prieto Rodríguez, C., & Serrano Pascual, A. (Eds.). (2009). *Trabajo, subjetividad y ciudadanía: Paradojas del empleo en una sociedad en transformación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Dalton, R. J. (2017). The Participation Gap: Social Status and Political Inequality. En *The Participation Gap*. Oxford: Oxford University Press.
- della Porta, D. (2017). *Democracias: Participación, deliberación y movimientos sociales*. Buenos



Aires: Prometeo libros.

- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI.
- Elster, J. (2009). *Reason and Rationality*. New Jersey: Princeton University Press.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (2013). *Vigilar Y Castigar. Nacimiento De La Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». *New left review*, 0, 126-155. Recuperado de: <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>
- Fraser, N. (2003). ¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 7(187), 15-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/421/42118702.pdf>
- Fraser, N. (2009). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo Nueva Época*, 4, 83-102. Recuperado de: https://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garrett, P. M. (2010). Recognizing the Limitations of the Political Theory of Recognition: Axel Honneth, Nancy Fraser and Social Work. *British Journal of Social Work*, 40(5), 1517-1533. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp044>
- Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and New Technologies of Power*. New York: Verso Books.
- Heinz, B. (2017). *Society of Fear*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2002). Grounding Recognition: A Rejoinder to Critical Questions. *Inquiry*, 45(4), 499-519. <https://doi.org/10.1080/002017402320947577>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Imaz Montes, M. del M. (2018). *La reconversión industrial española: Desarrollo e impacto. El caso de Asturias* [Trabajo fin de estudios]. Universidad Complutense de Madrid.
- Jones, O. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo: Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Llosa, J. A., Agulló-Tomás, E., Menéndez-Espina, S., Rivero-Díaz, M. L., & Iglesias-Martínez, E. (2022). Self-Criticism in In-Work Poverty: The Mediating Role of Social Support in the Era of Flexibility. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 609. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010609>
- Llosa, J. A., Agulló-Tomás, E., Ventosa Verona, L., & Colunga Cabaleiro, H. (2021). Respuesta multinivel a la emergencia social COVID-19: Experiencia de la articulación en la respuesta de Tercer Sector y Administración Pública. *Revista Prisma Social*, 33, 19-47. Recuperado de: <https://revistaprismasocial.es/article/view/4256>
- Llosa, J. A., Menéndez-Espina, S., Agulló-Tomás, E., Rodríguez-Suárez, J., Lasheras-Díez, H., & Saiz-Villar, R. (2019). La psicopatologización del trabajo: El estado de malestar del sujeto responsable. *Aposta, revista de ciencias sociales*, 80, 82-97. Recuperado de: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jallosa.pdf>
- Lyotard, J.-F. (2006). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.



- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Motato, M. F. (2020). Nihilism: A logic of the decadence that affects human live. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 121-134. <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.09>
- Ovejero Bernal, A. (2017). *Autogestión para tiempos de crisis: Utilidad de las colectividades libertarias*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero Bernal, A., & Pastor Martín, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, 77, 99-110. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/67768>
- Polanyi, K. (2018). *Nuestra obsoleta mentalidad de mercado*. Barcelona: Virus Editorial.
- Raventós, D. (2005). Propiedad, libertad republicana y Renta Básica de Ciudadanía. *Polis. Revista Latinoamericana*, 10.
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades: Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.
- Rendueles, C., & Subirats, J. (2016). *Los (bienes) comunes: ¿oportunidad o espejismo?* Barcelona: Icaria Editorial.
- Rendueles, G. (2004). *Egotatría*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Rodríguez Fernández, J. R. (2016). *Entreteniendo a los pobres: Una crítica político ideológica de las medidas de lucha contra la exclusión social*. Albacete: Bomarzo.
- Sennett, R. (2001). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Standing, G. (2014). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury Academic.

Para contactar:

Llosa, José Antonio, email: joseallosa@facultadpadreosso.es ; llosajose@uniovi.es Tlf: 985 21 65 53 (ext. 52). Dirección: Prado Picón, S/N, 33008 Oviedo, Asturias.

