Pedagogía social reflexiva

Prácticas, discursos y narraciones

Jordi Planella Ribera

UBe

Pedagogías UB

Pedagogía social reflexiva

Pedagogía social reflexiva

Prácticas, discursos y narraciones

Jordi Planella Ribera

Universitat de Barcelona
Edicions

Pedagogías UB

Director de la colección: Enric Prats

© Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 430
comercial.edicions@ub.edu
www.edicions.ub.edu

ISBN: 978-84-9168-989-8
Fecha de edición: 2023

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-No-Comercial-SinObraDerivada de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Para Martina, que ha visto en la Educación Social una forma de luchar, resistir y transformar el mundo.

Índice

Prólogo, por Diego Silva Balerio 11
Presentación 15
Introducción. Educar en un mundo pospandémico 17

Primera parte
Los procedimientos de la pedagogía social

Por una pedagogía adjetivada como social 29
Pretextos y contextos de la pedagogía social 49
Modelos y bases de la pedagogía social 63
La pedagogía social como forma de redención en J. H. Pestalozzi 71
Semánticas de la pedagogía social 77
Funciones y encargos de la pedagogía social 85

Segunda parte
Territorios de la pedagogía social

Espacios reales y simbólicos de la pedagogía social 93
Territorios de experiencia y pedagogía social 107
Delimitar (o abrir) el campo de la pedagogía social 117
Pedagogía comunitaria 127

Tercera parte
Diversidades y pedagogía social

Mapas cuerpos y pedagogía social en Fernand Deligny 143
Aprender a mirar la diversidad 155
Pedagogía social y diversidad funcional: de la rehabilitación
al acompañamiento 175

Cuerpos, educaciones y géneros. Reflexiones sobre la anestesia y lo sensible en pedagogía 189
La transmisión de pedagogías radicales en la universidad 203

Cuarta parte
Trayectorias por la pedagogía social

Actus educandi. ¡Educad, educadlos, malditos! 215
Cartografías de la alteridad 239
Notas curvilíneas sobre un itinerario formativo 251

Cierre 275
Epílogo. Tras-pasar las palabras, por Cristóbal Ruiz-Román 279
Bibliografía 281

Prólogo

Diego Silva Balerio
Instituto Académico de Educación Social (CFE),
Montevideo

Debemos reconocer que, cada vez más, un prólogo es un intento poco eficaz para promover la lectura de un libro. No sostengo que sea una especie literaria acabada, pero sí que las nuevas formas de lectura lo ubican como un recurso débil para entrar en clima con el libro. La impaciencia narcisista de la actualidad nos lleva a entrar directamente en ese capítulo o apartado que el índice nos señala porque tiene que ver con nuestros intereses o búsquedas particulares, una suerte de ejercicio confirmatorio de que el autor dice algunas cosas que nosotros ya pensamos.

Sin embargo, es un gran honor escribir el prólogo de un potente libro de Jordi Planella. Como todo exordio, pretende motivar al lector desprevenido sobre la relevancia de una producción como *Pedagogía social reflexiva,* que recupera parte de las investigaciones del autor. Un libro relevante dentro de su amplísima producción intelectual. Un hito significativo en su trayectoria profesional y académica en torno a su investigación: *acompañar, educar, estar presentes.* En ese conjunto de trabajos nos propone que un modo «de hacer Pedagogía hoy es hacerlo desde la interpretación de lo que pasa, de lo que nos pasa, de lo que les pasa a los educandos, es hacerlo desde lo que podemos denominar pedagogía reflexiva, y para ser más precisos "pedagogía social reflexiva". La interpretación posibilita, entre otros, situarse, dialogar y reflexionar sobre la educación».

Estamos ante un pedagogo que no rehúye de la ambigüedad como condición existencial y experiencial; por el contrario, la habita, como nos enseñó Souriau, y la transforma en un modo de existencia. Propone estar en medio, entre la teoría y la praxis, en tanto asume que la pedagogía social es «entendida como ciencia de la acción social más que como un modelo interpretativo, un marco teórico referencial o un campo disciplinar». Así, opta por una ruptura de «las barreras que separan estas categorías cada vez más artificiales y poco precisas (social/escolar o formal/no formal/informal)». En cierto sentido, nos lleva a pensar en una pedagogía social reflexiva, que es comunitaria y, a la vez,

una pedagogía *desinscripta* de lo institucional para situarse en un mundo comunitario y común que parece lejano. Nos conduce a una inmersión plácida en la diversidad, en lo heterogéneo, en lo mestizo y lo híbrido como modo de reconocimiento de una pluralidad de modos de existencia y, al mismo tiempo, rechaza las tramas discriminatorias de la clasificación de las personas.

El texto asume una responsabilidad ética, política y académica con relación a la formación de educadores sociales y la singular relación entre las prácticas de las instituciones formativas y el tipo de profesionales que forma. En tal sentido, el autor suscribe «lo que Sáez plantea al hablar de la teoría de las profesiones: "[...] desde los primeros años noventa ha sido una constante de mis intereses académicos la preocupación por el tipo de profesionales que contribuía a formar". Casi, desde un punto de vista ético, sería necesario que todos aquellos que nos dedicamos a la formación de profesionales de la educación social nos preocupáramos, también, por lo que significa la profesión y en qué consiste realmente. Pero es justamente la Pedagogía Social, hecha y transmitida desde posiciones "oficializadas", que ha optado por la construcción de un modelo hecho a espaldas del mundo profesional».

Es un error frecuente que la academia, que los formadores, asuman distancia del mundo profesional, que se posicionen con relación a la actividad profesional desde una actitud de supremacía que nace de la creencia de la superioridad del saber de la investigación y del saber teórico sobre el saber de las prácticas. Estas escisiones profundamente políticas, y que defienden posiciones, cargos y recursos económicos, padecen de una ilegitimidad de hecho, que se expresa en cierta indiferencia de los profesionales sobre los saberes académicos. Este libro nos propone una posición epistemológica que, desde mi perspectiva, sutura una herida que afecta sobre todo a las personas que son sujetos de la acción de los profesionales. Ya que la distancia entre lo académico y lo profesional pone en jaque las construcciones teóricas y metodológicas que pueden contribuir con prácticas socioeducativas que brinden más y mejores oportunidades de ejercicio de derecho y acceso a la cultura, lo que, sin duda, mejora la calidad de vida de los ciudadanos.

Jordi propone transversalizar la investigación como práctica de la educación social y la pedagogía social; de ese modo se destituye una concepción de que la investigación es un privilegio limitado a unos pocos, para pensarla como práctica profesional cotidiana que conoce en profundidad para transformar la realidad. Está asociado a la noción de transversalidad en Félix Guattari, para quien «es una dimensión que pretende superar los dos *impasses*, la de una pura verticalidad y la de una simple horizontalidad; tiende a realizarse cuando una comunicación máxima se efectúa entre los diferentes niveles y sobre todo en

los diferentes sentidos» (Guattari, 1976: 101) Así entendida, la investigación en pedagogía social se trasforma en una práctica cotidiana de educadores sociales, una práctica política que asume responsabilidad con los sujetos y colectivos con los que trabaja para saber cuáles son las acciones más pertinentes en el singular contexto de actuación.

La obra de Jordi Planella es imprescindible en el campo de la reflexión pedagógica. Asume una posición respetuosa de las personas en su diversidad que devienen sujetos de la educación, y una perspectiva crítica de la acción profesional e institucional. Esta diferencia se sustenta en la exigencia de sostener la reflexividad como motor de la acción. Porque sabe que cuando la rutina y el automatismo se ponen en acto, emergen prácticas violentas que dañan a las personas y denigran la profesión educativa.

Montevideo, julio de 2022

Presentación

> La inquietante experiencia de verse excluido, no solo de las opiniones sino de toda la experiencia vital de un gran número de nuestros contemporáneos, es una de las características y paradojas de las sociedades democráticas modernas.
>
> Hirschman (1991)

A pesar de que la redacción final de este texto no me ha ocupado más de dos años, su proceso de creación (es decir, desde la idea inicial hasta el proyecto de redacción final) ha implicado cerca de quince años. Pertenezco a una generación de profesores universitarios (profesores en un sentido amplio, y no investigadores tal y como en estos momentos pretenden designarnos) que no dan un paso atrás cuando deben enfrentarse a un trabajo de gran volumen y de larga duración. Mi iniciación y formación en el campo de la Pedagogía tuvo lugar con los estudios en Pedagogía (en la especialidad de Pedagogía Sistemática). Tal vez empecé la casa por el tejado (antes de llegar a la facultad ya había tenido experiencia profesional como educador social, aunque en esos momentos se adjetivara como «especializado» en lugar de como «social»). Pero es cierto que la vertebración de ambos enfoques —el teórico de la universidad y el de la praxis en el trabajo en los servicios socioeducativos— me sirvió para abrir horizontes, crear nuevas perspectivas y contextos, y pude leer el sector de la educación de forma más elaborada y a partir de amplios marcos interpretativos.

El trabajo que presento se organiza en cuatro partes, que pretenden ofrecer al lector una amplia perspectiva por temas actuales vinculados a la pedagogía social, y lo hacen desde su reflexividad. Estas partes que configuran el texto son: 1. Los procedimientos de la pedagogía social; 2. Territorios de la pedagogía social; 3. Diversidades y pedagogía social, y 4. Trayectorias por la pedagogía social. A partir de esta estructura intento ofrecer una mirada amplia, a través de los dieciocho capítulos que dan forma al libro, sobre temas que, de una u otra forma, están en desarrollo en el campo disciplinar de la pedagogía social. Posiblemente no he seguido un formato canónico en el proceso de construcción del texto ni en el despliegue de su contenido, siempre con la finalidad de poder ofrecer otras miradas a algunos temas que requerían cierto giro. Cabe situar el origen de esta forma de trabajo en algunas experiencias de acompañamiento de equipos de profesionales en procesos de reflexión (a través de forma-

ciones, seminarios, conversaciones informales, etc.), así como en la coordinación de distintas colecciones de libros (Manuales de Educación Social, Laboratorio de Educación Social, Pedagogías Contemporáneas y Atlántica de Educación), y en el hecho de dar la palabra a los profesionales de la educación social, abriendo el eje de producción del saber más allá de la universidad. Vincular la universidad con el contexto en que esta se encuentra se halla en la base de este texto.

No puedo dejar de dar las gracias a muchas personas que, en un momento u otro, se han cruzado en conversaciones, discusiones, formaciones, seminarios, escrituras, lecturas y experiencias vitales que han conformado ideas pedagógicas que se han vinculado con este texto. Con el riesgo de dejarme a muchas de ellas, quiero agradecer «este haberse cruzado conmigo» a Marc Pallarès, Henar Rodríguez, Òscar Martínez, Asun Pié, Segundo Moyano, Toni Almeida, Raquel Rico, Francisco Esteban, Sílvia García, Germán López, Marc Queralt, Pep Vallès, Vanessa Rodríguez, Diego Silva, Enric Prats, Conrad Vilanou, Jordi García, Raúl Castillo, Jordi Solé, Eva Bretones, Ricardo Fandiño, Andrea Francisco, Juan Diego Hernández, Carmen Alba, Joaquín Esteban, Carolina Alegre, Núria Castro, Esther Prados, Enric Benavent, Raquel Cercós, Jordi Feu, Òscar Chiva, Luz Elena Gallo, Ricardo Zapata, Txilally Flecha, Karla Chacón, Hector R. Chaparro, Claudia Guzmán, Laura Benavides, Adriana Thoma, María José Llorente, Betina Hillesheim, Armando Acuña y Sheyla Gómez.

Introducción.
Educar en un mundo pospandémico

> Hoy en día, sin embargo, a mitad de la epidemia de coronavirus, a todos se nos bombardea precisamente con llamamientos no solo a no tocar a los demás, sino a aislarnos, a mantener una distancia corporal adecuada. ¿Cuál es el significado de esta prohibición de «no me toques»? Las manos no pueden acercarse a la persona; solo desde el interior podemos acercarnos unos a otros, y la ventana hacia el «interior» son nuestros ojos. Durante estos días, cuando te encuentras con una persona cercana a ti (incluso con un desconocido) y mantienes la distancia adecuada, una profunda mirada a los ojos del otro puede revelar algo más que un contacto íntimo
>
> Žižek (2020: 10)

Habitar un territorio de pandemia

En mi imaginario personal, la palabra pandemia hace unos meses casi no existía, y si lo hacía, estaba relacionada con el término que yo hasta entonces conocía: epidemia. Hasta marzo de 2020 casi nadie distinguía los matices, las líneas difusas entre un vocablo y el otro, y mucho menos habíamos experimentado en nuestras carnes dicha diferencia. Es cierto que los imaginarios operan de tal forma que nos mueven a tener determinadas percepciones y visiones del mundo exterior (Wunemburger, 2005: 21). Al pensar en la idea de pandemia, a uno le resuena como algo fuerte: pandemia tiene una sonoridad que quien la pronuncia sabe que identifica algo muy potente contra lo cual no es fácil luchar y que, posiblemente, nos provoca un miedo terrible.

Al conocer el sentido profundo del término, no pude dejar de relacionarlo con algunos textos que había leído y trabajado hace ya muchos años. Ello me llevó a desempolvar el libro compilado por Ricardo Llamas en 1995, *Construyendo sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia*. En ese contexto, los trabajos que forman parte de la compilación se centran en presentar las problemáticas derivadas del VIH y las consecuencias sociales y personales. No puedo dejar de citar un texto de referencia sobre el asunto del impacto del VIH en las sociedades. Como nos dice Susan Sontag:

> Hablando con rigor, sida —*síndrome de inmunodeficiencia adquirida*— no es para nada su verdadero nombre. Sida es el nombre de un cuadro clínico cuyas consecuencias forman todo un espectro de enfermedades. Al contrario de la sífilis o el cáncer, que originaron los prototipos de casi todas las imágenes y metáforas vinculadas al sida, la definición misma de sida implica la existencia de otras enfermedades, las llamadas infecciones malignas oportunistas. Pero aunque en *ese* sentido el sida no es una única enfermedad, se presta a que así se le considere —en parte porque se le supone, como al cáncer y a la sífilis, una única causa (2003: 141).

Ello me sitúa en una pista que conecta conceptos como virus (virus de la COVID-19 y del sida), estigmatización, negacionismo, cuerpo infectado, vacunas, activismo, etc. A pesar de que los fenómenos son radicalmente distintos, los paralelismos no pueden dejar de sorprenderme y ponerme en alerta. En el mismo sentido habla el papa Francisco en el prólogo de un interesante libro (*Comunione e speranza. Testimoniare la fede al tempo del coronavirus*), donde dice que «la crisi da coronavirus ha sorpresa tutti noi come una tempesta improvvisa, cambiando tutt'a un tratto e ovunque nel mondo la nostra vita familiare, lavorativa e pubblica» (2020: 3).

Si nos acercamos al término pandemia desde un punto de vista lexicográfico, nos daremos cuenta de que proviene del griego πανδημία, constituido por παν, *pan*, 'todo', y δήμος, *demos*, 'pueblo'. En conjunto, el vocablo significa 'todo el pueblo'; es decir, que afecta al global. Eso plantea un giro de lo local a lo global, de involucrar a unos pocos a implicar a muchos. Al hablar de pandemia por COVID-19 nos encontramos, sin ninguna duda, ante una situación muy particular y con pocos precedentes en los que acogernos para tomar referencias (la pandemia de sida sería uno de ellos). Ya al inicio de la pandemia, el filósofo italiano Giorgio Agamben, propone lo siguiente: «Parecería que, habiendo agotado el terrorismo, como causa de las medidas excepcionales, la invención de una epidemia puede ofrecer el pretexto ideal para extenderlas más allá de todos los límites» (2020: 19).

Pero no, ni se trataba de una invención ni era un pretexto de nada. La pandemia llegó y sigue habitando, instalada en nuestras vidas, en nuestros cuerpos, en nuestras relaciones, en todo lo que de una u otra forma nos atraviesa. Resistimos a ello para hacer, precisamente, que nuestras vidas sean vividas de la forma más decente posible. Tal y como anuncia Innerarity, «el COVID-19 se convirtió en el intruso protagonista de nuestras vidas [...] y el causante de muchas muertes. Al desconcierto inicial y las medidas políticas titubeantes, siguió un confinamiento que todos recordaremos y valoraremos de muy distinta manera» (2020: 23). Esta situación (la del estado de alarma y sus formas de gobierno y

control biomédico de las poblaciones) condujo a prohibir la asistencia a clase en todos los niveles educativos durante meses y a la consiguiente adaptación repentina de las actividades docentes en formatos no presenciales que se han concretado de diferentes maneras. La evolución de las formas de ejercer el control sobre las poblaciones ha variado tras cada semana que se avanzaba en el estado de confinamiento.

Poco a poco, lo que empezó siendo algo excepcional (el encierro de los ciudadanos en sus casas, que en un principio debía durar solo quince días) se convirtió en la normalidad de excepción (De Sousa, 2020: 19), y ello ha requerido que dichos ciudadanos pasaran, de forma muy rápida, a reinventar sus vidas y las formas en que las experimentan y viven a diario.

Como afirma Macip, «el año 2020 va a ser histórico en muchos sentidos. Fue el año que aprendimos lo frágil que es nuestro estilo de vida. El año que nos encerraron en casa durante semanas, que nos lavamos las manos compulsivamente y que nos tapamos la cara para salir a la calle» (2021: 9).

Después de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretara, el día 11 de marzo de 2020, la situación de emergencia como pandemia internacional, en España se declaró el estado de alarma el día 14 de marzo de ese mismo año (según Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo).[1] Esta medida supuso la limitación de la libertad de circulación de las personas salvo por causas justificadas y de necesidad (Artículo 7 del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo) con el propósito de salvaguardar a la población de posibles contagios. El impacto de estas medidas, denominadas no farmacéuticas, puede haber evitado la muerte de millones de personas en todo el mundo.

Diferentes factores jugaron un papel fundamental, pero uno de ellos (tal vez el más significativo a la hora de ejercer el control real de las poblaciones) fue el del miedo. Para Agamben, en un trabajo publicado muy al inicio de la pandemia, «el estado de miedo [...] se ha extendido en los últimos años en las conciencias de los individuos y se traduce en una necesidad real de estados de pánico colectivo, a los que la epidemia vuelve a ofrecer el pretexto ideal» (2020: 19). Todo ello ha contribuido a abonar un terreno para pensar, diseñar y ejercitar un nuevo sistema de vida que ha tenido efectos directos en escenas de la vida tan relevantes como

1. «El primer paciente en España infectado por coronavirus se conoció el 31 de enero. Fue un turista alemán ingresado en la Gomera en estado leve. El hombre estaba vinculado a uno de los primeros brotes conocidos en Europa, el de unos empleados de una empresa de productos automovilísticos que participaron en un curso de formación en Múnich junto a una compañera china con familia en Wühan» (Heras, 2020: 28).

el trabajo (a través del ejercicio forzado del teletrabajo) y de la educación (con proyectos montados a toda prisa para reconvertir lo somático en digital).

Diferentes factores jugaron un papel fundamental para que los ciudadanos acabaran aceptando —con muy poca resistencia— este tipo de medidas. Lo que sucede, como sostiene Boaventura de Sousa, es que «el tiempo político y mediático condiciona cómo la sociedad contemporánea percibe los riesgos que corre» (2020: 63). Uno de los elementos que se pusieron en juego —tal vez el más significativo a la hora de ejercer el control efectivo y biopolítico sobre las poblaciones— fue el miedo caótico generalizado. Agamben, que desde el principio se mostró muy crítico con la gestión política de la pandemia, ya subrayaba con mirada hobbesiana, en uno de sus primeros trabajos publicados al inicio de las medidas de confinamiento, que «el estado de miedo [...] se ha extendido en los últimos años en las conciencias de los individuos y se traduce en una necesidad real de estados de pánico colectivo, a los que la epidemia vuelve a ofrecer el pretexto ideal» (2020a: 19). Nos hallamos, pues, ante una lógica de la gobernanza que se instala, a través del miedo y la extensión del caos, en el desorden y la confusión, en la excepción permanente como forma de gestión de la complejidad social, económica y política actual. La vida, y en especial su control, sigue siendo el centro de muchas de las operaciones a las cuales debemos someternos: pedagógicas, sanitarias, sociales, etc.

El impacto de la pandemia solo ha empeorado una situación de crisis a la que de forma reiterada se ha sometido la población mundial desde hace mucho tiempo, y por la que en muchas ocasiones hemos pasado casi sin darnos cuenta. Sin duda, la cuarentena obligatoria que se impuso a la población es más difícil para unos que para otros (mujeres, trabajadores informales y precarizados, discapacitados, ancianos, personas sin hogar, residentes de las periferias pobres de las ciudades, refugiados, desplazados e inmigrantes indocumentados, etc.). Lejos de ser una lista exhaustiva, no solo la cuarentena los hizo más visibles, «[...] sino que también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan» (De Sousa, 2020: 58-59). La emergencia sanitaria, pues, se combina con muchas otras emergencias (a veces ocultas y que van cuajando poco a poco), constituyendo, así, una nueva forma de normalidad.[2]

2. En palabras de Innerarity, «la crisis del coronavirus ha llegado a una Europa desprevenida, cacofónica, cuya principal preparación eran los recetarios típicos de cada una de las familias ideológicas y en la que estaban dispuestas las tensiones entre clásicos alineamientos de sus estados miembros, básicamente entre el norte y el sur. [...] Unas instituciones poco reactivas y divididas en cuanto a lo que debía hacerse, unos estados miembros que velan por sus propios intereses, sin entender lo que nos jugábamos en común» (2020: 95).

Mientras tanto, la gestión del confinamiento global ha permitido seguir abonando un terreno desde el que pensar, diseñar y ejercitar un sistema de vida que ya venía anunciándose desde hace mucho tiempo. Sus efectos son muy visibles en muchos planos, y tan solo se espera que la acción de los gobiernos, que seguirán sin atender las causas de fondo que provocaron la crisis actual, pero también la servidumbre adaptativa del conjunto de la sociedad creen las condiciones necesarias para seguir asumiendo, ante la supuesta falta de alternativas, los cambios que se avecinan. Para Innerarity:

> Desde el punto de vista de las personas, se habla de que las más afectadas por la crisis del coronavirus serán las más vulnerables, pero desde el punto de vista ideológico, lo más afectado va a ser el populismo. Hay tres cosas que los líderes populistas detestan y que en este tipo de crisis revaloriza: el saber experto, las instituciones y la comunidad global (2020: 49).

Calma, pánico y COVID-19

Los medios de comunicación no dejan de repetir de manera incesante la fórmula: «¡Que no cunda el pánico!», para después ofrecernos unos datos que no puedan sino provocar el pánico. La situación me recuerda a mi juventud en un país comunista, cuando los funcionarios gubernamentales de manera regular aseguraban a la opinión pública que no había ninguna razón para sentir pánico. Todos considerábamos esas palabras tranquilizadoras, claro signo de que ellos mismos ya eran presa del pánico. El pánico posee su propia lógica. El hecho que en el Reino Unido, debido al pánico generado por el coronavirus, incluso el papel higiénico desapareciera de las tiendas me recordó un extraño incidente de mi juventud en la Yugoslavia socialista relacionado con el papel higiénico. De repente, comenzó a circular el rumor de que no había suficiente papel higiénico disponible. Las autoridades no tardaron en asegurar que había el suficiente para el consumo normal, y, de manera sorprendente, no solo era cierto sino que casi todo el mundo creyó que era cierto. No obstante, un consumidor medio normal razonaba de la siguiente manera: sí que hay suficiente papel higiénico y que el rumor es falso, pero si algunos se toman este rumor en serio y, en un momento de pánico, comienzan a comprar reservas excesivas de papel higiénico, ¿podría eso provocar escasez? Así que más vale que yo también compre rollos de reserva. Ni siquiera es necesario creer que otros se toman el rumor en serio, sino que basta con suponer que otros creen que hay gente que se toma el rumor en serio: el efecto es el mismo, a saber, una auténtica escasez de papel higiénico en las tiendas. ¿No ocurre hoy en día algo parecido en el Reino Unido y California? (Žižek, 2020: 67-68).

Este momento, que parecía centrado únicamente en el inicio de la pandemia, aparece, reaparece y ha residido —instalado en nuestros territorios, en nuestros entornos familiares, en nuestras vidas— tres años después de ese 14 de marzo de 2020.

La educación (o lo que queda de ella) en tiempos de pandemia

La pandemia aterrizó en nuestras vidas sin avisar (o haciéndolo, pero en voz baja) a partir de mediados de marzo de 2020. De un día para otro, los dispositivos escolares tuvieron que mutar, inventarse o recrearse sin disponer de demasiados parámetros con los cuales poder reflejarse. Este giro radical en la forma de ejercer la educación escolar (y por escolar me refiero a la educación comprendida entre la educación infantil y la universitaria) cambió para lo bueno, pero sobre todo para lo malo. La educación ha sufrido numerosos cambios a partir de la crisis por el impacto que ha supuesto en sus estudiantes y también por la gestión que ha tenido que llevarse a cabo. Los centros educativos se han visto muy afectados de forma repentina por la situación de obligado confinamiento que se llevó a cabo en numerosos países del mundo. Esta situación se ha traducido en un cambio radical en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado la presencialidad física como base sustancial para los actos comunicativos (Crawford, Butler-Henderson, Rudolph, y Glowatz, 2020). Ello ha requerido adaptarse de forma rápida al nuevo panorama, que no pudo ser previsto por los distintos sistemas de organización escolar ni por las políticas educativas que los sustentan. Nadie imaginaba, al inicio de la pandemia, lo que supondría, porque «el coronavirus era algo tan mítico y lejano como el relato de la bestia oriental: un contratiempo que los chinos se disponían a resolver con el derroche de medios y esfuerzos» (Heras, 2020: 23). Hay que tener en cuenta que muchas publicaciones hablan de un cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje que pasará a ser permanente en muchas de sus características (Azorín, 2020), y aunque ello pueda parecer algo radical o exagerado, muchos elementos estudiados apuntan hacia esta dirección. Es así como nos sugiere Jorge Larrosa: «[...] el maestro trabaja con la presencia. No solo porque tiene que mantenerse presente, sino también porque tiene que producir, y responder, a la presencia de los alumnos. El maestro tiene que saber estar en el aula, en el lugar que le corresponde en el aula, y tiene que lograr que los alumnos también estén ahí, presentes, en el lugar que les es propio» (2019: 93). Y justo en la reclamación del «saber estar en el aula del maestro», la educación en tiempos de pandemia debe imagi-

nar, crear, pensar de nuevo el lugar y las formas de ser docente. Y ello abre ya desde el minuto cero una brecha, muchas veces insalvable. En palabras de Pozo:

> [...] desde el mismo momento en que profesores y alumnos tuvieron que encerrarse en sus casas, se supo que no todos los alumnos tenían acceso a los recursos tecnológicos necesarios para continuar con sus aprendizajes de forma virtual, ni tampoco todos los profesores y todos los centros podían ofrecer el mismo tipo de apoyo (2020: 25).

Pedagogías salvíficas para tiempos de pandemia

Poco después de que se declarara el «estado de emergencia» en los diferentes países, las actividades escolares se trasladaron a plataformas y aplicaciones *online*. Sin duda, antes de la situación a la que los sistemas educativos tuvieron que enfrentarse de forma forzosa, la tecnología, o lo que podemos convenir en denominar como cultura *tech*, ya contaba con un amplio desarrollo en las praxis pedagógicas de muchas escuelas. Sobre ello nos ilustra con claridad Neil Selwyn, catedrático de Educación de la Universidad de Monash:

> [...] la automatización digital de la enseñanza será uno de los retos educativos determinantes en los próximos veinte años. Mientras el despliegue de los robots con rasgos humanos en las aulas sigue siendo más un truco publicitario que una tendencia educativa seria, en muchos centros educativos y universidades alrededor del mundo se están implementando todo tipo de formas de automatización digital (2020: 9).

Pero el relato enunciativo, ubicado entre la utopía y la distopía pedagógicas, no es algo nuevo. El propio siglo xx ha pasado de forma constante por cambios que han hecho avanzar de forma rápida y radical a la sociedad. En ello insiste Lewis Mumford en su magnífico trabajo *El mito de la máquina. Técnicas y evolución humana*: «Todo el mundo reconoce que en el último siglo hemos sido testigos de transformaciones radicales en el entorno humano, debidas en no poca medida al impacto de las ciencias matemáticas y físicas sobre la tecnología» (2010: 9).

En este sentido, desde hace años se han realizado grandes esfuerzos para crear y mantener pedagogías que sostuvieran la dimensión tecnológica aplicada al trabajo educativo de las escuelas, si bien, al pensar la educación desde esta perspectiva, aparecen dibujadas distintas posiciones, a menudo contrapuestas, que hacen que no exista una línea clara y definida a la hora de integrar las tecnologías

en el campo educativo y evaluar de manera crítica su verdadero alcance (Pallarés *et al.*, 2018). Es probable que no pueda ser de otro modo, y es que la digitalización escolar no solo implica cambios metodológicos, sino también una transformación radical de la escuela y su fin educativo (Gobbi y Rovea, 2021). Para algunos autores estamos frente a un cambio radical de modelo, de forma de vida, de mundo. Las vidas, nuestras vidas docentes y pedagógicas, han pasado a ser vidas híbridas, entremezcladas entre las sensaciones corporales y las pantallas.

Todo ello cabe enmarcarlo en el desarrollo de lo que podemos convenir en denominar «pedagogía narrativa de salvación», que se vincula directamente con una posición pro *tech*. Por «pedagogía narrativa de salvación» hay que entender aquellas pedagogías que operan de forma privilegiada a través de la formulación enunciativa de «promesas» (materiales o simbólicas) que se les hace a los educandos. No siempre se trata de promesas enunciadas de forma clara, sino que muchas veces se encuentran implícitas en praxis y discursos. Se trata de proyecciones sobre las posibilidades reales o ficticias de pensar y ejercer la educación como ascensor social, como herramienta de transformación o como palanca inclusiva; en este caso, a través de las tecnologías digitales, destinadas a «revolucionar» la educación (Díez-Gutiérrez, 2021).

Antes de la situación a la que nos hemos tenido que enfrentar de forma forzosa, la tecnología, la cultura *tech,* había empezado a impactar en gran medida en nuestras vidas, así como en el desarrollo de las praxis pedagógicas en las escuelas. Así lo plantean Pallarès *et al.* al decir que «apenas hemos necesitado un par de décadas para observar cambios profundos en el uso (también en el abuso) de las nuevas tecnologías, hasta el punto de tener la sensación de que estamos entrando en una nueva era, una especie de "revolución tecnológica" sin precedentes y de consecuencias todavía imprevisibles para los modos de vida y comportamiento humano» (2018: 19).

Desde hace años se han realizado grandes esfuerzos para afianzar una pedagogía que sostuviera como real y válida la dimensión tecnológica aplicada al trabajo educativo de las escuelas. Pero al pensar la educación desde esta perspectiva, aparecen dibujadas distintas posiciones, a menudo contrapuestas, que hacen que no exista una línea directa tan clara y correspondiente. Una de las ideas-fuerza que en los últimos años ha ido surgiendo podemos denominarla pedagogía narrativa de salvación, y se vincula directamente con una posición *tech*. Cuando hablamos de pedagogías narrativas de salvación, hacemos referencia a aquellas pedagogías que operan de forma privilegiada a través de la formulación enunciativa de «promesas» (materiales o simbólicas) que se les hace a los educandos. Se trata de proyecciones sobre las posibilidades reales o ficticias de pensar y ejercer la educación como ascensor social, como herra-

mienta de transformación o como palanca inclusiva. Esta tipología de pedagogías se ha visto incrementada con la vivencia radical de la era *tech*. Lo *tech* (una visión realmente amplia de las tecnologías y de su impacto en nuestras vidas) ha llegado para quedarse, atravesando las facetas menos pensadas de nuestras biografías. Lo digital se ha convertido en un verdadero desafío. Para Selwyn, «un amplio rango de trabajos y profesiones se enfrentan a la posibilidad de un aumento de la automatización de la alta tecnología» (2020: 20). El impacto de la presencia tecnológica y de la robotización nace con la esperanza de generar y provocar un futuro mejor para la educación. Y a pesar de que durante muchos años los sistemas educativos se han ido preparando para recibir y acoger los cambios radicales, no siempre fluyen en la dirección deseada. Para Prats, «la tecnología aparece para ahorrar problemas, pero a la vez la peor tecnología es la que saca más trabajo al maestro» (2019: 139).

El relato de esta pedagogía narrativa vinculada a lo *tech* ha adquirido un nuevo impulso con la irrupción de la pandemia. El trauma que supuso el cierre de las escuelas se quiso compensar con la narración de la promesa que ofrecía un despliegue tecnológico dispuesto a mantener el mismo nivel formativo, anunciando que, en la medida de lo posible, no se notaría ni el corte (espacio-temporal) ni los métodos educativos. Un relato que, en un primer momento, no disimuló su carácter recriminatorio hacia el profesorado, al alimentar la sospecha en torno a su capacidad y lentitud a la hora de responder a la situación creada por los confinamientos y los protocolos sanitarios, así como a su falta de competencias digitales. Pero los relatos pospandémicos, que nos hablan de un futuro mejor, apuestan de forma directa por expresiones como «nueva normalidad» o «nueva forma de trabajar» (este sería el caso de la Universitat Oberta de Catalunya y su proyecto sobre las nuevas formas de trabajo). Para Mateos, existen tres escenarios posibles de pospandemia, pero el tercero es el más interesante para lo que nos ocupa: «[...] el tercer escenario es el de la respuesta emancipadora y el de construir alternativas que se enfrenten de forma directa a la magnitud de los retos que tenemos enfrente» (2021: 23). La pedagogía salvífica nos habla de un renacer, de vivir en una nueva normalidad, con unos nuevos valores, pero ¿estamos seguros de que podremos vivir de esta forma? O, por lo contrario, ¿todo seguirá siendo igual?

Primera parte
Los procedimientos de la pedagogía social

Por una pedagogía adjetivada como social

> Ningún hombre es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un trozo del continente, una parte del todo; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia; la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque soy parte de la humanidad; y, por consiguiente, nunca envíes a preguntar por quién doblan las campanas; doblan por ti.
>
> John Donne (1572-1631)

> La injusticia cometida es el peso que llevamos en las espadas, es algo que llevamos porque lo hemos cargado sobre nosotros. Dicho sea esto contra el concepto cristiano de pecado, según el cual la injusticia viene dentro de uno mismo, como si el pecado permaneciera dentro de nosotros y envenenara el organismo interno, ya afectado potencialmente, de modo que se requiera la gracia y el perdón, no para quitarnos el peso, sino para purificarnos.
>
> Arendt (2006: 3)

Pensar lo social, lo comunitario y lo pedagógico

Pensar la pedagogía adjetivada como social consiste, en realidad, en un ejercicio a medio camino entre la teoría y la praxis. Quiere ofrecer al lector un recorrido que lo invite a pensar, a conocer, a reflexionar y a practicar la pedagogía social entendida como ciencia de la acción social más que como un modelo interpretativo, un marco teórico referencial o un campo disciplinar al cual los profesores e investigadores de las universidades dedican proyectos de investigación y artículos de impacto en revistas indizadas (pero a menudo demasiado alejados de la realidad social). El hecho de que hablemos de acción —al referirnos a la pedagogía social— tiene que ver con la necesidad de hacer aterrizar la pedagogía (que en demasiadas ocasiones peca de quedarse en un plano situado entre lo metafísico y lo irreal), que pueda enraizarse en un terreno vinculado a la producción fértil de proyectos, acciones y reflexiones. Una forma de hacerlo es conectarla directamente con la comunidad, con ese espacio por el que transitan los sujetos (o deberían poder hacerlo) y en el cual la pedagogía social se desarrolla de forma persistente. En este contexto, la cuestión central es la idea misma de «comunidad», una idea que entiendo y comparto desde la

perspectiva de Roberto Esposito. Dice así en su trabajo *Comunidad, inmunidad y biopolítica*:

> Quisiera intentar una reflexión sobre la comunidad a partir de su originaria etimología latina. Aunque no está plenamente probado, el significado de comunidad que todos los diccionarios dan como probable es aquel que asocia *cum* y *munus* (o munia) (2003).

Dicho esto, avanzo que se trata de un texto que podría obviar citas como la de Esposito, y haberlo enfocado tan solo en un sentido práctico. Pero antes de adentrarnos en los distintos caminos que el libro ofrece, quiero reflexionar y ofrecer pistas claras para pensar en lo social, lo comunitario y lo pedagógico. En algunas ocasiones y en determinados contextos geográficos, se sigue utilizando la expresión educación «no formal». La expresión «no formal» se presta a excesivas confusiones, a temas que no nos dejan entrever con claridad la cuestión central de las praxis que en realidad se encuentran detrás o en el fondo de dicha expresión. Y se sigue empleando a pesar de los múltiples debates acaecidos en distintos espacios (en la praxis profesional, gracias a los congresos y jornadas organizados por los distintos colegios profesionales de educadores sociales, y en la academia también en congresos, pero sobre todo a través de publicaciones científicas, y, por último, en las administraciones que poseen departamentos vinculados al sector de la educación y los servicios sociales).[3] En este sentido lo expresa José Antonio Caride cuando nos dice que «no existe la educación no formal»:

> En el entretanto, al afirmar que «*no hay educación no formal*» pretendemos ir mucho más allá de una simple opinión testimonial. Si, como creemos, las palabras nunca son neutras, también en ellas laten opciones sugerentes para un cambio de perspectivas. De eso se trata: ¿imaginan cuánto cambiarían determinadas concepciones y prácticas educativas si a las llamadas actividades extraescolares, extracu-

3. La cuestión terminológica no se sitúa únicamente en nuestra geografía ni se relaciona solo con el alcance de los territorios de lengua española. Encontramos referencias en contextos angloparlantes (*non formal education*), francófonos (*éducation non formelle*), germanófonos (*non-formalen Bildung*) o lusoparlantes (*educaçâo nâo formal*). Así se define en el libro *Communiy-Based Rehabilitation: CBR Guideliness*: «Non-formal education refers to education that occurs outside the formal school system. Non-formal education is often used interchangeably with terms such as community education, adult education, lifelong education and second-chance education. It refers to a wide range of educational initiatives in the community, ranging from home-based learning to government schemes and community initiatives. It includes accredited courses run by well-established institutions as well as locally based operations with little funding» (Khasnabis, 2010: 43).

> rriculares, *complementarias* [...] de pronto las catalogásemos como educación social? ¿Imaginan qué habría de sustantivamente distinto entre aquello que algunos conceptúan como *educación no formal* y lo que otros insistimos en nombrar como educación social? Sin duda, aunque con ellas comenzábamos, bastante más de lo que hasta ahora nos ha deparado la superficial e interesada disputa terminológica acerca de las formalidades que caracterizan —y, por lo que se oye, dignifican— a la escuela, en contraste con su *inexistencia* o *deformación* en otros espacios y tiempos educativo-sociales (2004).

Este libro quiere invitar al lector a pensar, a conocer, a reflexionar y a actuar sobre o desde lo que podemos convenir en denominar pedagogía social, entendida no como algo teórico, sino como «ciencia de la acción»; no como algo situado en la «educación no formal», sino rompiendo las barreras que separan estas categorías cada vez más artificiales y poco precisas (social / escolar, o formal / no formal / informal). De hecho, desde hace años vengo reflexionando en las conceptualizaciones que supuestamente marcan lo que define y separa lo formal, lo no formal y lo informal, y a pesar de que a lo largo del tiempo muchos teóricos de la educación le han dedicado tiempo y estudios, se termina dibujando con entornos poco reales. Desde esta perspectiva, creo que debemos ir bastante más allá y pensar en los puntos de encuentro entre dos profesionales que, por ahora, están unidos por poco más que la palabra que los define (educación): maestros y educadores sociales. Es posible que el futuro (por lo menos sería interesante para ambas partes buscar puntos de encuentro) nos depare esas interesantes vinculaciones a nivel de formación universitaria y de praxis profesionales.

Situada esta cuestión sobre lo «no formal» en pedagogía, me aventuro a afirmar que el lector se encuentra frente a un texto que podría tener un enfoque claramente práctico (tan solo centrado en el diseño y la ejecución de proyectos en los distintos sectores del campo de la educación social), pero creo que es necesario poder reflexionar sobre un conjunto amplio de saberes que configuran los ejes que vertebran y articulan lo social y lo comunitario, aspectos fundamentales para una adecuada comprensión de la pedagogía social. En realidad, nos encontramos a medio camino entre la pedagogía social en acción y la pedagogía social reflexiva.

En este mismo sentido, lo que propongo no va a consistir en un ejercicio basado en la simple transmisión de saberes, sino que será necesario desplegar otras estrategias. Comparto con Inmanuel Kant que «el estudiante no tiene que aprender pensamientos sino a pensar; no se le debe llevar sino guiar, si se quiere que en el futuro sea capaz de andar por sí mismo» (2003). Junto a lo dicho, tam-

bién advierto al lector de que será necesaria cierta dosis de imaginación (creadora), así como buscar y mantener un espíritu revolucionario para moverse por los terrenos por donde pretendamos que fructifique este trabajo. En ese sentido, hago mías las palabras de Saul Alinsky (uno de los grandes expertos históricos en el trabajo comunitario): «Recuerden que hablamos de revolución, no sobre revelación. Se puede errar el blanco con un tiro demasiado alto al igual que con uno demasiado bajo. Para empezar ya no hay reglas para el amor o para la felicidad, pero sí hay reglas para los activistas que quieren cambiar el mundo; en política existen algunos conceptos de acción que funcionan en todos los contextos» (2012: 33). Pero a pesar de movernos por un terreno que se encuentra en proceso de construcción, quiero desvelar y conectar este trabajo con otros que he realizado (trabajos profesionales de orientación sociocomunitaria, trabajos académicos, etc.) o que estoy desarrollando actualmente (formación, asesoramiento, escritura, divulgación, supervisión y acompañamiento de equipos profesionales, etc.). No los imagino como algo que se encuentre aislado, sino como algo que se conecta y retroalimenta, y que de forma espiral va evolucionando y creciendo.

Con lo planteado hasta el momento me atrevo a decir que lo comunitario, interpretado desde la pedagogía social, no es un campo de trabajo ni de pensamiento específico de la pedagogía social, sino que más bien se trata de un terreno pantanoso, pisado y atravesado por muchas voces, por distintas disciplinas, por saberes y por enfoques múltiples. Por ello, no debe extrañarle al lector de estos textos que muchas veces el enfoque utilizado sea de manera clara filosófico; otras, pedagógico, y en ciertas ocasiones, antropológico o sociológico. Todos ellos unidos configuran una perspectiva poliédrica que nos ofrece otra mirada, tal vez distinta, que para nada se trata de una perspectiva anclada en la cuestión puramente clínica de los problemas sociales.[4]

Y todo ello tiene lugar en espacios establecidos. La conformación de los espacios en las instituciones no es neutra, sino que responde a una disposición concreta de los cuerpos. Y de la misma manera, la ubicación de las instituciones en los distintos contextos geográficos responde a una determinada lógica, que no es otra que la del control de ciertas poblaciones. Para Sánchez-Casas, «toda institución es a la vez una totalidad y una totalización. Es una totalidad cuyos elementos son prácticas sociales» (2009: 32). Las instituciones, sus expresiones y formas, se encuentran en el núcleo de la pedagogía social. Ya avanzo que en mi forma particular de entenderla representan un doble eje vinculado

4. Con esta cuestión me refiero a la colonización del campo social por las profesiones y miradas «psy»: psicología, psiquiatría, pero también a todas las ciencias y profesionales que se sustenten en lo médico-clínico como formas de interpretar e intervenir.

a la emancipación de los sujetos, pero también a las formas de controlarlos y de ejercer la biopolítica.

Ello nos sitúa en una posición determinada, en una ideología de partida que define y marca lo que vendrá al ir avanzando en el camino trazado desde un inicio sobre un mapa. Pero incluso más que las ideologías, las metodologías terminan por marcar de forma clara el ritmo y los procesos que se seguirán. A lo largo del libro también nos preguntamos: ¿qué es la pedagogía?, ¿sigue existiendo por ella misma?, ¿subsiste en las cavernas de los usos tecnologizados con nombres confusos? Muchas veces, la escisión entre miradas tecnologizadas o psicologizadas a la educación choca de frente con posturas (o imposturas) que tienen la osadía de apoyarse en la antropología, la filosofía o la literatura para decir y pensar «algunas verdades» sobre la educación. En ese espacio de atrevimiento sitúo la perspectiva desde la que hemos construido este texto.

La pedagogía se ha movido por terrenos más o menos prefijados, más o menos alejados de las formas directas, y se ha involucrado, en muchas ocasiones, en los procesos y las dinámicas de transformación social. Rodríguez-Villasante insiste en ello al decir que «las metodologías del cambio nos pueden ayudar a estos ejercicios de apertura a otras posiciones más constructivas y creativas. No solo desde metodologías clásicas, o incluso mixtas o mezcladas, sino sobre todo las llamadas participativas o implicativas desde la vida común. [...] No se trata de negar las ideologías pero sus preguntas nos parece que deben ser contrastadas y de alguna manera sumar sus potencialidades» (2014: 18). Basándome en estos elementos, voy a recoger ideologías, metodologías, experiencias (encarnadas) y saberes para poner en juego y movilizar cuestiones que tengan que ver con una pedagogía social en acción.

Sobre el método con el que he trabajado

El trabajo que presento forma parte de mi trayectoria profesional y personal, y se engloba en un programa de investigación más amplio (que lleva por título *Acompañar, educar, estar presente*), que incluye un conjunto de proyectos previos que han abordado cuestiones vinculadas a la misma temática. Se trata de trabajos que, a lo largo de su proceso y redacción, han ido configurando un puzle que intenta abarcar distintas partes y segmentos de la disciplina.[5] El

5. *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social* (2006); *Los hijos de Zotikos. Una antropología de la educación social* (2006); *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo* (2009);

presente texto es una clara continuación de estos trabajos previos, y tiene la voluntad de situar algunas cuestiones que tienen que ver con la posibilidad de seguir pensando la pedagogía social en la contemporaneidad. Se trata de mecanismos y acciones que se han seguido y/o realizado con distintas finalidades, pero que han sido revisados, reagrupados, leídos y reescritos pensando en la globalidad y la perspectiva del proyecto de *La pedagogía social reflexiva*. Esto

Tabla 1: Acompañar, educar, estar presente

Categorías	**Momentos**	**Descripciones**
Caminos	2003	Pensar y analizar los caminos seguidos por la profesión socioeducativa, desde su nacimiento hasta el décimo aniversario de su llegada a la universidad.
Subjetividades	2004-2006	Estudio de los procesos de subjetivación a través de las praxis de acompañamiento social y educativo por parte de los educadores sociales.
Antropologías	2006-2007	Pensar la educación desde la perspectiva antropológica, tal vez como herencia del gesto de Zotikos al acoger a los enfermos de lepra en el siglo IV d. C.
Nomadismos	2009	La educación social se dibuja como un verdadero nomadismo (al estilo de la vida y del pensamiento de Fernand Deligny). No asentarse en saberes, verdades y praxis inamovibles.
Oficios	2014	Pensar la educación no como una profesión (estéril, tecnocrática y alejada de los sujetos), sino como un oficio, artesanal.
Acompañamientos	2016	Acompañar es uno de los verbos que cada vez se escucha con más fuerza en el sector socioeducativo. Pero ¿se trata únicamente de un giro terminológico?
Sensibilidades	2017	Lo sensible emerge con fuerza en las praxis socioeducativas. Resaltar el papel del cuerpo en la educación social.
Corpografías	2021	Las corpografías son las formas elaboradas por los sujetos de sus propios itinerarios corporales.

Fuente: Elaboración propia.

El oficio de educar (2014); *Acompañamiento social* (2016); *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación* (2017); *Corpografías de la discapacidad. ¿Puede la pedagogía escapar al cuerpo*? (2021).

me ha permitido disponer de una perspectiva más amplia al partir de las preguntas que han guiado todo el proceso de investigación, con el manejo de los distintos corpus textuales como fuentes de información y el posterior ejercicio hermenéutico que desvela sus claves interpretativas. Todo ello se ha desarrollado a partir de estructuras de selección de la información, de sistemas de registro categorial y a raíz de la selección de tipologías de fuentes documentales que responden a un paradigma participativo, que se estructura a partir de una ontología que percibe la realidad como resultado de la participación de las personas, que son quienes interactúan con la realidad desde sus (inter) subjetividades.

En consecuencia, el método de interpretación hermenéutica se sustenta en una realidad que se erige como cocreación entre lo *vivido* por las personas y el mundo en el que se integran. Esto facilita que «la comprensión de la riqueza mental, social, psicológica y lingüística que los individuos y los grupos sociales crean y recrean de modo constante da lugar [...] a campos infinitamente fértiles de indagación» (Guba y Lincoln, 2012: 56). En términos metodológicos, las fuentes de conocimiento aportadas desde este trabajo se despliegan a partir de una interpretación de la muestra en la que el uso de las narrativas adquiere la categoría de un conocimiento *vivo*, que, a través del análisis, deviene en un saber social y cultural en constante dinamismo.

Preguntas de investigación y objetivos

El trabajo de estudio e investigación realizado ha tenido como objetivo situar y analizar la pedagogía social que se desarrolla en la sociedad actual como forma de luchar y prevenir las situaciones de exclusión de determinados sujetos. Con dicho objetivo final, he trabajado a partir de un grupo de preguntas de investigación. De ahí aparecen preguntas que, en uno u otro sentido, nos guiarán a lo largo del libro:

- ¿Podemos seguir hablando de pedagogía social en el contexto de la sociedad red?
- ¿Podemos plantear una pedagogía sólida para una sociedad líquida?
- Si llegamos a estar viviendo en una sociedad gasificada o volátil, ¿la pedagogía seguirá teniendo sentido?
- ¿Están llegando a su fin las pedagogías narrativas de salvación?
- ¿Podemos dejar atrás las políticas sociales de control y adentrarnos en un contexto emancipador de los sujetos de la educación?

- ¿Podemos seguir negando la producción de saberes profanos en el contexto de la pedagogía social?

Fuentes de información y corpus textual

Para el desarrollo del trabajo de investigación he contado con diferentes fuentes documentales y experienciales. En el caso de la redacción de este libro, he tenido muy presente un importante conjunto de actividades que estoy desarrollando y que tienen que ver con mi rol de profesor e investigador. Esto se traduce en lecturas, seminarios, conversaciones, investigaciones, conferencias, textos, formaciones, entrevistas, narrativas personales, vídeos y documentos varios. Todo ello configura un universo simbólico que engloba distintos formatos de «documentos» que he manejado para realizar el trabajo.

Por documento, entiendo «la amplia gama de registros y símbolos, así como cualquier material y dato disponible» (Erlandson *et al.*, 1993: 99). En este sentido, me he servido del planteamiento de Riba cuando afirma que «la observación documental es una de las vías de actuación principales de la investigación cualitativa» (2007: 171).

Para llevar a cabo esa observación documental he trabajado con libros (monografías como fuentes primarias y secundarias), capítulos de libros y, finalmente, con declaraciones de estudiantes y profesionales que han participado en alguno de los seminarios de docencia e investigación (en forma de narrativas orales, textos, cartas o vídeos). Para ello, parto de lo que proponen Walter Giribuela y Facundo Nieto: «[...] las palabras dichas por otros, tanto aquellas que provienen de testimonios como las procedentes de la lecturas del profesional, suelen tener un espacio significativo en los informes sociales» (2010: 89).

Para este libro me parecía relevante la inclusión de otras voces, de estudiantes y de otros investigadores, testimonio de las pedagogías sociales que he estudiado. La cuestión de las narrativas de los propios sujetos se convirtió en algo fundamental, y de ello me interesaba «cómo cuentan sus historias los individuos —lo que enfatizan, lo que omiten, su postura como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el que cuenta y el auditorio—, todo ello moldea lo que un individuo puede afirmar sobre su propia vida» (Rosenwald y Ochberg, 1993: 2). Dichas informaciones se han recogido a partir de un proceso de investigación-acción en distintos espacios de seminario. En palabras de Don Finkel, «el seminario abierto permite que los estudiantes aprendan mediante la indagación mutua. Su forma de proceder, en un sentido amplio, es científica. Su esencia es formular hipótesis y contrastarlas con la

experiencia» (2008: 86), o, como propone Michel de Certeau, «un Seminario es un laboratorio común que permite a cada uno de los participantes articular sus prácticas y sus propios conocimientos» (2006: 43). Y a través de dicha forma de dar la palabra, se pudieron recopilar textos, cartas o palabras que eran, en realidad, formas de construcción de distintos saberes sobre la educación.

Análisis

El análisis de las informaciones se ha realizado desde la hermenéutica y situándolo en el campo disciplinar de la filosofía de la educación. Comparto con Bárcena que «teniendo en cuenta su dimensión filosófica, la filosofía de la educación es un campo de estudio, un saber teórico, pero por estar referida a la educación posee una vertiente más bien experiencial» (2010: 37). En la misma línea, para Barrio, «los saberes filosóficos de la educación pueden aportar, en fin, ese nivel de radicalidad del que naturalmente carecen otros saberes positivos, pero que igualmente les son necesarios» (1994: 143).

He llevado a cabo el análisis de las informaciones recogidas y segmentadas a partir del marco teórico-metodológico en el que he ubicado la investigación (hermenéutica educativa y narrativa pedagógica). La codificación de las informaciones se ha realizado a partir de las categorías analíticas siguientes: procedimientos (formas de concretar la pedagogía social), territorios (espacios, reales o simbólicos, en los que se desarrolla) y diversidades (cómo se gestiona y acompaña la diversidad desde la pedagogía social). Para ello, he trabajado con unidades de relato que designaban episodios sociales concretos de las narrativas recopiladas. Para la concreción de las categorías se ha tenido en cuenta lo que propone Maurice Duverger: «El trabajo material de examen del texto es casi secundario respecto de la formulación de las categorías que le sirven de marco» (1996: 181). Las tres categorías han servido para desarrollar un sistema de interrelación teórica de dichas formas pedagógicas que me ha permitido el ejercicio de la comprensión global de las narrativas y de los distintos textos estudiados.

Reconocer la experiencia, entender los saberes profanos

Vivimos, experimentamos en nuestras vidas y en nuestros cuerpos todas las acciones y los pensamientos. Nos atraviesan sin cesar, sin quererlo, sin ser casi conscientes de ello, pero lo hacen como profesionales y como personas (si es que alguien puede dicotomizar dichas categorías). Lo que propongo a lo largo

de los textos que siguen es exponer distintas cuestiones vinculadas con la pedagogía social en una de las materias que se ubican al final del proceso formativo, y hacerlo desde la experiencia y la reflexividad. No se trata propiamente de un proceso autoetnográfico o biográfico, pero es cierto que estas perspectivas se encuentran presentes en el texto. Dice José Ortega en sus recientes memorias (*Espiral de Otoño. Memorias menores*): «La verdad es que uno no sabe muy bien por qué pretende escribir o hacer literatura de su propia vida —se habla de literatura del yo—, si es por tratar de conocerse de una vez por todas, para justificar su vida, porque uno no tiene otros argumentos que tratar o vete a saber por qué. Yo creo que lo más relevante que he escrito, a mi entender, lo he hecho a partir de mí mismo, de lo que he realizado, de lo que siento e incluso cuando hacía o pretendía hacer ciencia» (2020: 65).[6] Desde esta perspectiva, me he lanzado a recorrer este camino, textual, corpográfico, narrativo y pedagógico.

Si aceptamos que podemos producir saberes (y sabores), conocimientos varios desde fuera de los dispositivos universitarios, se abre un mar amplio e inalcanzable de posibilidades. Se trata de algo que en determinados contextos es relevante, pero que a la vez ha levantado algunas ampollas: la dialéctica entre el conocimiento experto y el conocimiento profano. ¿Quién está acreditado para producir saberes sobre un determinado campo? ¿Tan solo los investigadores? ¿Pueden escribir artículos científicos o libros los profesionales de la educación social? Y si lo hacen, ¿están transgrediendo un determinado tabú? En ello insiste de forma radicalmente clara Martín Correa en su trabajo doctoral *Radio Nikosia: La rebelión de los saberes profanos (otras prácticas, otros territorios para la locura)*: «Si he utilizado la categoría profano para analizar la realidad de ciertos saberes velados pero existentes en las subjetividades individuales de la locura, no es porque comparta la realidad de las circunstancias de negación y ocultamiento desde donde se desenvuelven, sino, quizás, porque de alguna manera entiendo que se constituyen como una dimensión del conocimiento que pone en evidencia el carácter, en ciertos aspectos religioso, del pensamiento científico» (2009: 286). Esta reflexión tiene una relevancia fundamental para el tema que nos ocupa al situar esta categoría emergente de lo profano como un campo real (y de una potencia imparable) de producción de saberes. Me gusta intentar

6. Y este magnífico autor sigue diciendo: «[...] ahora pretendo buscar en el decurso de mi vida y persona, para mí mismo, sobre todo. No estoy seguro de que lo que hay en mí pueda ser significativo para otros. Aunque creo a Javier Krahe, el cantautor, cuando le oí decir un día, que hablar de uno mismo es hablar de todo el mundo. Pienso que esto es realmente así, si se habla de sinceridad y verdad. Pero seguiré escribiendo y ya se verá tanto en el fondo como en la forma. Soy consciente de que todo aquel que escribe espera ser leído, de otro modo posiblemente no lo haría. Yo seré, en todo caso, el primero en leerlo, para mi propio conocimiento, curiosidad y, acaso, espanto» (Ortega, 2020: 66).

hacerlo más allá de las fuerzas reales o invisibles que mecen los campos del saber (como una especie de ejercicio de resistencia). Me amparo, me dejo atrapar por ese librito que hace años dábamos a leer a los estudiantes (hasta que alguien se entestó en decir que era, tal vez, demasiado radical): *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Para Robert Castel (uno de los autores del libro):

> Es preciso ser lo más claro posible, aun a riesgo de que esto nos lleve a constataciones que no sean de nuestro agrado. Me parece obvio que de la crítica teórica no se puede deducir directamente una transformación política práctica: para transformar el mundo debe haber fuerzas sociales que recojan la crítica (2006: 13).

Ello tiene que ver también con la propuesta del Comité Invisible de su libro *Ahora* (2017):

> No esperar más.
> No mantener ninguna esperanza.
> No dejarse ya distraer, confundir.
> Irrumpir.
> Mandar la mentira contra las cuerdas.
> Creer en lo que sentimos.
> Actuar en consecuencia.
> Forzar la puerta del presente.
> Probar. Fracasar. Probar de nuevo. Fracasar mejor.
> Obstinarse. Atacar. Construir.
> Tal vez vencer.
> En cualquier caso, sobreponerse.
> Seguir nuestro camino.
> Vivir, pues.
> Ahora.

Justamente, a partir de la experiencia, propongo llevar cabo el ejercicio de la pedagogía social reflexiva. La inspiración del título, salvando las distancias y sin ánimo de compararlo, procede del trabajo de Pierre Bourdieu y de Loïc Wacquant: *Una invitación a la sociología reflexiva*. Para estos autores, la reflexividad en el campo de la sociología es algo fundamental, y se trata de una operación que pone en juego otras formas de pensar y de producir conocimiento. En la parte final del libro se afirma:

> Sé que esta manera de experimentar el trabajo científico es algo desencantada y desencantadora, y que corro el riesgo de dañar la imagen de sí mismo que a mu-

> chos investigadores les gusta mantener. Pero es tal vez la mejor y la única de resguardarse de las decepciones mucho más graves que esperan al académico que cae desde lo alto de muchos años de mistificación durante los cuales gastó más energía tratando de conformarse la imagen glorificada que tiene de la investigación, es decir, de sí mismo como investigador, que haciendo simplemente su trabajo (2005: 306).

En la aproximación a la pedagogía social, no siempre se parte de un enfoque multidisciplinar ni de diferentes epistemologías, sino que en demasiadas ocasiones existe una visión monolítica basada en la objetivación de datos con resultados objetivos y bien demostrables.[7] En particular, me interesa clarificar, como sugiere Trilla, algunas de mis posiciones y alguna de mis elecciones, que nos recuerdan que

> [...] hacer Pedagogía no es hacer Filosofía, Psicología, Sociología, Antropología, Biología [...]; es, si acaso, hacer algo más con lo que estas disciplinas aportan. Y, no hay que decirlo, ese algo más a veces lo hacen —y lo hacen bien— los propios psicólogos, filósofos, sociólogos, etc.: es cuando estos se ponen a hacer Pedagogía, aunque no quieran reconocerlo o no quieran ponerse esta etiqueta» (2005: 287).

Y una de las formas de hacer pedagogía hoy es desde la interpretación de lo que pasa, de lo que nos pasa, de lo que les pasa a los educandos; es hacerlo desde lo que podemos denominar pedagogía reflexiva, y, para ser más precisos, «pedagogía social reflexiva». La interpretación posibilita, entre otros, situarse, dialogar y reflexionar sobre la educación. De los múltiples enfoques metodológicos posibles (empírico, etnográfico, narrativo, filosófico-educativo, etc.), me decanto por iniciar este trabajo desde la pedagogía social reflexiva.

Breves pero concisas, advertencias para navegantes

En este apartado me centraré en ofrecer «advertencias» de lectura, determinadas pistas o balizas de navegación que puedan servir al lector para entender la lógica que he seguido en la construcción del discurso y en los parámetros entre

7. Únicamente hace falta ver la tipología de artículos que se presenta en la mayoría de revistas indizadas (ya sea en SJR o en JCR), donde en muchas de ellas ya se indica que tan solo se publicarán trabajos que sean resultados de proyectos de investigación (y cuando se refieren a esto lo hacen pensando en dar objetivos cuantitativos).

los que me he movido (y me sigo moviendo). También quiero aprovechar para comentar que la idea de este espacio tiene que ver con la posibilidad de crear, generar, producir saberes de formas colectivas. En este trabajo, articularé elementos teóricos, prácticos y algunos principios que sirvan de punto de anclaje para ese proyecto y trayecto. Estos elementos de anclaje tienen que ver, en parte, con lo que propone Eduardo Restrepo al hablar de los agarres posibles para pensar los estudios culturales (2020):

1. Pensar el anclaje de la teoría, no como una ostentación (todo lo que yo conozco para mostrarlo) ni como una teoría de la pirotecnia (hacer fuegos artificiales con ella).
2. Entender la teoría como una caja de herramientas que nos sirva para comprender las prácticas socioeducativas y transformar de ese modo la realidad social.
3. Pensar la teoría como un desafío que vaya más allá de la teoría misma.
4. La teoría está siempre situada; nace en una práctica muy concreta.
5. La teoría no sirve para «plegarse» frente a posiciones políticamente correctas con los sujetos morales adecuados.
6. La teoría debería ser un asunto de «irreverencia» epistemológica: eclecticismo estratégico, juntando temas y autores que de entrada creemos que no se pueden unir. La teoría nos debe ayudar a «pensar».
7. Buscamos no operar a grandes niveles de abstracción, sino pensar desde el «barro» del mundo real.
8. No buscamos producir o acumular conocimiento y/o saberes, buscamos problematizar para mover el mundo.
9. Sin tripas, sin sangre en las venas, sin embarrarse, no hay posibilidad de acción. No nos podemos imaginar este trabajo sin sujetos, sin su visceralidad.
10. No podemos confundir cómo nos gustaría que fuera el mundo con lo que en realidad es; no podemos aparecer con ideas prefabricadas sobre el mundo.
11. No está de más movernos en una especie de anarquismo metodológico, en un antirreduccionismo de la pedagogía social.

He organizado esta parte de los textos desde esta perspectiva, algo que me ha servido para interrogar(me), cuestionar(me), sublevar(me) y remover(me) en relación a algunas de las cuestiones que se han ido asentando en el campo profesional y en el campo disciplinar académico que lo sostiene. Reconozco que una parte del trabajo que presentaré tiene su origen en la lectura reciente del breve libro de Sara Mesa *Silencio administrativo. La pobreza en el laberinto*

burocrático (2019). Fue una lectura que me marcó, a pesar de ser un libro no muy amplio pero sí muy directo. La autora —escritora y periodista— nos propone un viaje, a modo de etnografía, en la vida de Beatriz. Como afirma la escritora:

> Este libro surge del encuentro. Del día en que mi amiga Nuria y yo nos paramos a hablar con una mujer que mendigaba en una calle de Sevilla, y de todo lo que vino después. Es, ante todo, una crónica personal que relata un viaje hacia un mundo que desconocía: el de la extrema pobreza y el endemoniado laberinto burocrático por el que se hace pasar a los más necesitados» (2019: 9).

La lectura de lo que Mesa relata, lo confieso, me produjo rabia, indignación, algo que no podía aceptar en el contexto en el que nos movemos (y ello era previo al estado de pandemia en el que nuestro mundo se ha visto inmiscuido).

Sobre el procedimiento de construcción del texto

Este texto tiene como objetivo recopilar reflexiones y vivencias de mis años de experiencia profesional como educador social en el campo de protección a las infancias, el acompañamiento a personas adultas con diversidad funcional, la dinamización de proyectos comunitarios, la formación de profesionales de la educación social o distintos procesos de investigación. Estos son los campos o sectores laborales en los que me he movido desde que, en 1987, tuve mi primera experiencia «profesional» vinculada a este sector. Entiendo que el formato autoetnográfico, biográfico o narrativo tiene una potencia tan válida como otros formatos que, a menudo, se presentan como científicos y depurados. Es algo de lo que habla Escribano en un texto-resumen de su libro *Sujeto encarnado y expresión creadora*:

> El cuerpo que se descubre leyendo a Merleau-Ponty no es el cuerpo como conjunto de órganos y tejidos, conocido con sumo detalle y prolijas descripciones gracias al examen objetivo del científico. El cuerpo redescubierto por la mirada del filósofo es el cuerpo de la propia experiencia, el cuerpo viviente y actuante, el cuerpo gestual, cercano a la palabra (2005).

Desde esta perspectiva, se produce algo del orden de «estar encarnado», de vivir, en parte, desde la propia carne. Sé que este es un concepto que, o bien no gusta, o bien nos resulta muy extraño. Cuerpo, alma, carne, pensamiento, etc.

En griego, la palabra que se utiliza para denominar la carne es *sarx* [σάρξ], de una sonoridad muy bella. En determinadas culturas, su sentido se relaciona con la idea de oposición al espíritu: lo carnal (o encarnado) y lo espiritual. De ello nos habla Henry:

> Para el Logo griego, hacerse carne —entendamos bien: devenir en sí mismo carne— significaría no hacerse hombre, sino todo lo contrario, deshacerse de su esencia propia, tachar la condición humana, no ser más que un animal. [...] Con la definición de hombre como carne se descubre en nosotros una nueva implicación (2018: 17).

En el contexto, por ejemplo, neotestamentario (que es donde podemos ubicar el origen de este término entendido de esta forma), la expresión *katà sárka* ('según la carne') se puede interpretar como vivir fiándose de los criterios humanos o de los intereses mundanos, y hacerlo separados de los criterios divinos (Eastman, 2017). La carne, o vivir desde una posición carnal (o, si se prefiere, desde una posición encarnada), nos da autonomía a los seres humanos, nos emancipa y nos permite salir de ciertos esquemas y lógicas paternalistas.

Dicho esto, me parece que esta situación de estar «encarnado», o de hablar desde la propia carne, tiene una potencia relevante para entender un sector como el socioeducativo, en el cual se requiere estar plenamente implicado. Quiero insistir, entonces, en la idea de la autoetnografía, ya que forma parte de lo que podemos designar como un acto de resistencia personal elaborado y vivido desde la carne. Como sugiere Mantegazza: «La resistenza non si giustifica da se stessa: si installa dentro campi di forze che ne constituiscono i presupposti, senza i quali essa non esisterebbe e senza un discorzo sui quali essa sarebbe simplicemente una pasione inutile» (2003: 25). Resistir(nos) desde dentro hacia fuera, de los cuerpos a las «instituciones», de los sujetos a los objetos, de la vida a la muerte, del placer al dolor. Algo parecido explica Sílvia Navarro al arrancar con la escritura de un precioso libro, *Redes sociales y construcción comunitaria. Creando (con)textos para la acción social ecológica*:

> Escribir la propia experiencia como trabajadores sociales es un ejercicio de crear y/o renovar los vínculos con nuestra comunidad profesional. Al enfrentarnos al ejercicio de narrar, inevitablemente, nos asaltan múltiples interrogantes: ¿quién nos leerá?, ¿qué pensará?, ¿cuáles de nuestras aportaciones serán capaces de hacer resonar en ese lector presuntamente cómplice sus propias vivencias y experiencias? Son estas preguntas las que nos remiten al sentido profundo que tiene crear historias para poder compartirlas luego (2004: 18-19).

Narrarse (o, en nuestro caso, autoetnografiarse) puede formar y posibilitar dicha acción de «lucha política» de los cuerpos en las sociedades contemporáneas, de enfrentarse desde lo carnal a las estructuras reales o simbólicas que nos mantienen con «el agua al cuello». En la etnografía que nos ocupa, se trata de revelar lo cultural en el espacio de las anatomías (no dejar únicamente manipularse las carnes por los «otros», sino decir, decirnos y decir(les) para poder ser de otra forma, tal vez mucho más activa y presente de lo que ellos pretendían).

Pensar el oficio desde las «miradas inquietas»

Hace quince años, Josep Manel Barbero, Montse Feu y Alain Vilbrod realizaron una investigación por encargo del Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, *La identidad inquieta de los trabajadores sociales.* Conocedor del texto antes de su publicación en 2007 por la amistad que me une con uno de los autores, siempre pensé que existían claras similitudes entre este libro y el contexto de la educación social en el que yo me manejaba. Tenía mucho sentido que el tema crítico de la identidad fuera estudiado también en el colectivo de educadores sociales. Es cierto que tenemos y vivimos la profesión con una identidad inquieta, viva, nómada, «trans», y creo que eso es bueno. Una identidad no estática permite adaptarse, moverse, implicarse en lo que aparece sin que estuviese previsto (de esto realmente sabemos mucho, tal vez demasiado).

Si analizáramos los distintos elementos que pudieron llegar a configurar la educación social de los últimos treinta años (pero, en especial, desde que entró en el Espacio Europeo de Educación Superior con el paso de la diplomatura a grado), nos daríamos cuenta de algunos de los cambios relevantes que han sucedido. En algunas ocasiones se trata de cambios sutiles que el observador de las profesiones debe atinar en su enfoque para percibirlos con cierto detalle; en otros casos, en cambio, son cuestiones más visibles y desbordantes de la profesión misma. Así, para Barbero, Feu y Vilbrod (al referirse a los trabajadores sociales), «la débil consideración que del trabajo social creen percibir los trabajadores sociales se ve confirmada cuando los entrevistados exponen situaciones en las que existe reconocimiento: la valoración adecuada del profesional se afirma como una situación singular, no generalizable» (2007: 26).

Suscribo lo que Sáez plantea al hablar de la teoría de las profesiones: «[...] desde los primeros años noventa ha sido una constante de mis intereses académicos la preocupación por el tipo de profesionales que contribuía a formar»

(2004b: 66). Desde un punto de vista ético, casi sería necesario que todos aquellos que nos dedicamos a la formación de profesionales de la educación social nos preocupáramos también por lo que significa la profesión y en qué consiste en realidad. Pero la pedagogía social, forjada y transmitida desde posiciones «oficializadas», ha optado por la construcción de un modelo configurado a espaldas del mundo profesional. Esta cuestión no es banal, ya que las demandas actuales —fruto de la puesta en marcha del EEES— de la oferta universitaria se sustentan en torno a la capacidad real y al requerimiento de profesionalización de aquella. Como suscriben Bas, Campillo y Sáez, «será necesario que el profesorado conozca las profesiones a las que van a dedicar gran parte de su tiempo para obtener alumnado competente en sus respectivos campos profesionales» (2010: 21-22). En el caso de la educación social, consideramos que se reabre una vieja herida. El concepto de profesionalización en un campo construido en gran parte desde el empuje del sector profesional cobra un significado diferente al promovido a partir del denominado comúnmente como Plan Bolonia.

Todo ello tiene o puede tener determinadas implicaciones en la forma de pensar y entender la educación social, por lo menos en mi manera de pensarla y entenderla. Las implicaciones y coherencia de nuestra forma de estar, pensar, ser y actuar en el mundo de lo social van a marcar con seguridad nuestro trabajo como profesionales. En palabras de Barbero, Feu y Vilbrod:

> [...] las ideas no son independientes de la vida social, ni de las condiciones en que se desarrolla. Esa proposición de sociología del conocimiento nos sugiere que las representaciones que los trabajadores sociales se hacen de la profesión y de las circunstancias que la envuelven dependen de la posición que como agentes ocupan en el seno de diversos espacios sociales (2007: 21).

Sin la implicación directa de los ciudadanos, pero también de los profesionales (a pesar de que es difícil marcar esa línea imposible, ficticia, irreal, difusa y gris que separa a unos de otros), no será posible oponerse a determinados modos de ejercer el poder y la política en el mundo. Tal vez podríamos decir, de forma rápida y directa, que ya no se trata de dar la palabra, sino que tal vez, en estos momentos, haya que tomarla, y no tomarla prestada, sino arrebatarla de manera definitiva al poder a aquellos que lo sustentan (y que tienen nuestras palabras secuestradas). Podríamos hablar de algo semejante a una pedagogía social de la resistencia, de una comunidad de solidaridad que implicaría un desplazamiento desde las zonas de confort en las que nos encontramos instalados hacia territorios vulnerables, inestables o peligrosos.

Seguramente será necesario que aprendamos a surfear y a mantener el equilibrio frente a las olas movidas que el contexto actual ya nos depara (y que, visto lo visto, no sabemos hasta dónde podremos llegar). Lo hemos vivido ya este último año: aprender a ejercer la educación social en tiempos de pandemia. La crisis sanitaria derivada de la pandemia de la COVID-19 ha tenido repercusión en todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos y ha generado numerosas situaciones que han obligado a cambios sustanciales en cualquier esfera de la vida. Pero ahora habita entre nosotros; tal vez podamos atrevernos a lanzar la idea de que se ha «hecho carne» y nos ha infectado y afectado. Se trata de una verdadera convulsión.

El shock pandémico

La crisis de la COVID-19, sin embargo, no debe entenderse como un punto de inflexión, sino como un fenómeno ciertamente extraordinario que profundiza y acelera unas dinámicas y unas transformaciones que ya venían configurándose desde los años ochenta con el despegue globalizador en su versión neoliberal, y que, desde la crisis financiera de 2008, se habían manifestado con una mayor virulencia. La pandemia pone de manifiesto una doble dificultad que ya veníamos experimentando: la dificultad de interpretar el presente y la dificultad de imaginar un futuro esperanzador. Por un lado, lo que hoy para muchos cabe entender como un cisne negro (algo imposible de predecir) se inserta en un contexto de «transición paradigmática», aludiendo a la idea de Boaventura de Sousa Santos, en la que multitud de elementos señalaban ya el deceso de un mundo a la espera del alumbramiento de otro. En ese tránsito adquiría valor la frase de Mario Benedetti: «Cuando creíamos tener todas las respuestas, de pronto cambiaron todas las preguntas». El problema, seguramente, en ese mundo pre-COVID-19 estaba en que la mayoría de los liderazgos políticos y económicos seguían insistiendo en ofrecer respuestas caducas e inservibles, incapaces de ver o de reconocer que muchos interrogantes habían cambiado.

Los interrogantes, en efecto, apuntaban a un mundo de enorme riqueza y desarrollo tecnocientífico, y a la vez obscenamente desigual, precario e incierto para millones de personas; un mundo sacudido por un creciente y compartido malestar global con democracias incapaces de ofrecer cambios reales; y, sobre todo, señalaban la existencia de una crisis ecológica inexorable, con un cronómetro que advertía de la necesidad de adoptar políticas valientes y ambiciosas antes de que los efectos del cambio climático fueran del todo irreversibles. Un mundo roto, de ganadores y perdedores, y enormemente convulso, por la rapidez y la simultaneidad de múltiples transformaciones globales (Mateos, 2021).

Está claro que en este contexto debemos innovar, hacer funcionar la imaginación, tal vez abandonar nuestro territorio seguro. Solo con recordar la crítica de Fernand Deligny cuando hablaba de los educadores como «aquellos recién salidos de sus caparazones de niños burgueses» (2015), nos daremos cuenta del camino que todavía nos queda por recorrer. Años de bienestar y de bonanza, de crecimientos descontrolados, de una loca apertura de servicios —algunos de ellos sin planificar ni pensarlos con profundidad— sin evaluar las acciones sociales realizadas han llevado también a muchos profesionales del campo de la acción social y educativa al borde de una crisis extrema. Allí convergen las dos crisis recientes que, como ciudadanos y profesionales, hemos vivido: la crisis económica bancaria del año 2008 y la reciente crisis en la cual todavía estamos inmersos por la pandemia a causa de la COVID-19. En palabras de Žižek:

> Hegel escribió que lo único que podemos aprender de la historia es que no aprendemos nada de la historia, así que dudo que la epidemia nos haga más sabios. Lo único que está claro es que el virus destruirá los mismísimos cimientos de nuestras vidas, provocando no solo una enorme cantidad de sufrimiento, sino también un desastre económico posiblemente peor que la Gran Recesión. No habrá ningún regreso a la normalidad, la nueva «normalidad» tendrá que constituirse sobre las ruinas de nuestras antiguas vidas, o nos encontraremos en una nueva barbarie cuyos signos ya se pueden distinguir. No será suficiente considerar la epidemia un accidente desafortunado, librarnos de sus consecuencias y regresar al modo en que hacíamos las cosas antes, realizando quizá algunos ajustes a nuestro sistema de salud pública. Tendremos que plantear la siguiente pregunta: ¿qué ha fallado en nuestro sistema para que la catástrofe nos haya cogido completamente desprevenidos a pesar de las advertencias de los científicos? (2020: 12).

Llegados a este punto, no pretendo hacer apología del estado de bienestar, ni tampoco criticar los fundamentos que lo han construido y lo han llevado hasta donde nos encontramos en la actualidad. Lo que propongo es invitar a analizar y diseccionar una parte relevante de la educación social y de sus prácticas para, de esa forma, aventurarnos a hacer prospectiva, mirando al futuro para pensar el lugar hacia dónde podemos navegar y el puerto al cual podríamos llegar. No se trata de un destino final, sino que creo que la educación misma consiste en un viaje, en un transitar, tal vez como un proyecto compartido de acompañados y acompañantes. Concluyo esta primera parte con un pequeño texto que en muchas ocasiones me ha ayudado a pensar y a entender el momento crítico actual:

No hacer pedagogía para la escuela
no hacer arte para el museo
no hacer activismo para la política
no hacer performances para el espectáculo
no hacer escrituras para el aplauso
no hacer memorias para el monumento
no hacer canon para la disidencia
no hacer nombre propio para el pensamiento colectivo
no hacer identidad para el estado
no hacer rebaños para los ídolos
no hacer romances para el amor
no hacer cuerpo para el capital
no hacer animales para la humanidad
no hacer comunidad para lealtades serviles
no hacer saberes para administrar destinos
no hacer yo tú él nosotros ustedes ellos para organizar fronteras
no hacer sur para una galería de víctimas
no hacer es un programa revolucionario.

Con estas palabras, Fernanda Guaglionone y Val Flores nos invitan, a través de un proceso deconstructivo basado en una filosofía y una pedagogía de la inacción (es decir, del no hacer), a dejar fluir otras formas contrastivas de pensar en las prácticas sociales y educativas (2006). Este es un texto hermano de muchas de las ideas planteadas también por Fernand Deligny (confieso que es mi autor de cabecera).

Pretextos y contextos de la pedagogía social

> La Pedagogia Sociale è —per un verso—, cioè, una pedagogia dell'ambiente sociale e storico-culturale, delle sue influenze e condizionamenti, delle sue problematiche, fondata in una sociologia e in prospettiva di socialità educativa e pedagogica, e —per altro verso— una pedagogia intesa a definire i compiti educativi di una società ed i modi di soddisfarvi.
>
> Porcarelli (2009: 43)

La educación social está viviendo unos momentos de cambio relevantes, impulsados por la situación de un relevo generacional de los profesores que imparten dicha formación en las universidades, así como por otros no tan jóvenes que han creído en la necesidad de transformar prácticas y discursos de los distintos sectores profesionales. A ello cabe añadir un giro importante en las formas de hacer pedagogía social, mucho más vertebrada en la sociedad y su problemática (actual y emergente), no construida de espaldas a los sujetos y sus problemáticas y especialmente interesada en contribuir a la mejora y transformación de la sociedad.

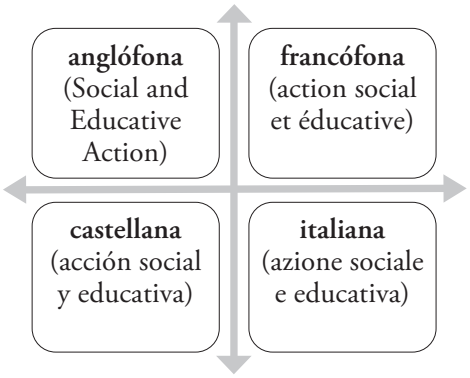
Primer pretexto sociopedagógico: la acción social y educativa

El sector profesional de la acción social y educativa acoge bajo su paraguas semántico a un amplio abanico de profesiones y enfoques que tienen como objetivo el trabajo a favor del bienestar de los ciudadanos frente a determinadas problemáticas sociales que los afectan e interpelan.[8]

8. En el caso de nuestro país no está muy desarrollada la trama de profesiones vinculadas al campo de la acción social y educativa. Pongo como ejemplo las profesiones que se computan bajo esa denominación en Francia: *assistant de service social, conseiller en économie sociale familiale, technicien de l'intervention sociale et familiale, aide à domicile et auxiliaire de vie, éducateur des jeunes enfants, éducateur spécialisée, moniteur éducateur, aide médico-psychologique, éducateur technique spécialisé, éducateur technique, moniteur d'atelier, animateur socio-culturel, assistante maternelle,* etc.

Profesionales como los educadores sociales, los trabajadores sociales, los psicólogos, los pedagogos, los integradores sociales, etc., desarrollan sus funciones desde servicios, instituciones, proyectos y dispositivos de todo tipo con el objetivo de dar respuestas a los problemas sociales que dificultan la vida de muchas personas. Si bien se trata de profesiones distintas, con formaciones diferentes y tradiciones diversas vinculadas al amplio campo de las ciencias sociales, se da un quehacer transversal que queda recogido bajo el apelativo de acción social y educativa. Este nombre, que podemos hallar con diferentes variantes, está presente en la terminología de distintos países:

Figura 1: Terminología poliédrica



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, podemos entender esta expresión como una unidad léxica que engloba distintas perspectivas y profesiones vinculadas a los servicios sociales, el tercer sector, la educación social, el trabajo social, la psicología social, la pedagogía social, etc. Aunque no exista una definición consensuada, ya desde el año 2000 hallamos trabajos que hacen referencia a la formación de educadores sociales y trabajadores sociales, y que intentan ofrecer marcos amplios de análisis y comprensión de proyectos y prácticas profesionales en torno a la acción social y educativa. Justo en esos años aparecieron proyectos formativos que ofrecían dobles titulaciones en el campo del trabajo social y la educación social en España (Universidad Pablo de Olavide en Sevilla y Universitat Ramon Llull en Barcelona). Más recientemente, empezamos a hallar proyectos formativos interdisciplinares que apuestan por el encuentro teórico, metodológico y práctico, para abordar, desde diferentes perspectivas y respetando las particularidades de cada disciplina, la complejidad de las problemáticas sociales emergentes. A su vez, desde la academia, pero también

desde las administraciones públicas y las organizaciones del tercer sector, entre otras, se utiliza de forma habitual la expresión «acción social y educativa» para referirse a las funciones y las prácticas profesionales que se llevan a cabo desde programas y dispositivos sociales complementarios a las prestaciones asistenciales que brinda el Estado.

A tenor de esta tradición, y tomando como referencia las perspectivas recogidas a lo largo de los últimos años, así como el uso habitual del término en diferentes espacios profesionales, hemos optado por emplear la expresión «acción social y educativa» en este apartado.

Para Diego Silva, existen distintas tendencias que, de forma paralela, articulan los modelos que permiten operar en el sector de la acción educativa. La tabla siguiente recoge, de forma resumida, dichos modelos.

Tabla 2: Acción educativa y dispositivos

Tendencias de la acción educativa en los dispositivos				
	Tutelar	**Represiva**	**Moralista-crítica**	**Estructural**
Lugar del sujeto	Incapaz	Reincidente Peligroso No se espera nada de él	Víctima Todo lo puede	Sujeto de la educación
Función del educador	Afecto, acompañamiento	Contener Entretener Reprimir	Libera Acompaña decisiones de los sujetos	Transmisión, mediación
Contenidos de la relación educativa	Vínculo	Encierro Ruptura de vínculos sociales Aislamiento social	Vínculo	Cultura
Objetivos	Adaptación pasiva	Prevención Represión	Cambio social	Participación crítica, mejora de la calidad de vida
Trayecto	Desculturización Circulación social endogámica	Desculturización Circulación social endogámica	Circulación social amplia	Circulación social amplia

Fuente: Silva (2016b: 37).

Para este autor:

> [...] las prácticas educativas en el campo que nos ocupa están interpeladas explícita o implícitamente por otras funciones sociales que aparecen con mayor relevancia. Las dimensiones de asistencia, prevención y control ocupan mayor espacio. Por tanto, pensar y ejercer lo pedagógico requiere de un proceso de instalación práctico y teórico (Silva, 2016a: 63).

La acción educativa requiere esa interconexión directa entre praxis y teoría, a menudo de un alto nivel de complejidad. Este análisis previo de la nomenclatura nos permite contribuir a la formación de especialistas, profesionales e investigadores con la finalidad de dar salida a determinadas demandas del propio sector de la acción social y educativa. Son muchos los profesionales que no solo buscan respuestas para comprender las necesidades y el malestar social actual, sino que también requieren herramientas para afrontar sus propias dificultades ante situaciones complejas a las que deben hacer frente en el ejercicio de su profesión.

A nivel general, podemos hablar de necesidades y problemáticas sociales emergentes que requieren un nivel más alto y específico de formación que el que se ofrece en la formación inicial de grado a fin de promover una perspectiva amplia de gestión de la complejidad social a la que día a día se enfrentan los distintos profesionales del sector de la acción social y educativa. No se trata de ofrecer fórmulas que puedan aplicarse a dichos problemas de forma mecánica y que, con ello, se obtengan soluciones rápidas, sino que, desde posiciones no basadas ni en la urgencia ni en la inmediatez, sino en la reflexividad, el análisis, el uso de herramientas conceptuales y metodológicas, etc., se trabaje para actuar frente a dichas problemáticas y en el malestar de los profesionales que se ha ido generando con el tiempo. Ello es relevante porque en el campo social los cambios se suceden de forma vertiginosa, tanto en el seno de las instituciones como en el entorno sociocomunitario que las acoge.

Existen múltiples orientaciones, líneas de trabajo y modelos teóricos que han guiado las prácticas de los profesionales de la acción social y educativa; sin embargo, su formación inicial presenta determinadas limitaciones (precisamente por ser inicial) que requieren un nivel más alto de profundización y especialización en las formas de actuación y en los campos de acción. Queremos desarrollar el enfoque de la vertebración de modelos teóricos con perspectivas metodológicas arraigadas en las prácticas. Ello se traduce en una relación dinámica entre la teoría y la praxis, basada en el estudio de casos y mediada por el impulso de una investigación situada en la realidad social como forma de

comprender y actuar. El objetivo es proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas para dar respuesta a los retos y problemas sociales contemporáneos, conectando los ámbitos social y educativo, entendidos en un sentido amplio, con las metodologías de investigación de la ciencia social aplicada y el ejercicio de la práctica profesional. Por este motivo, la cuestión de la investigación nos parece fundamental, teniendo en cuenta que no se plantea como algo que la academia realiza al margen de las realidades vividas por el mundo profesional. Por el contrario, proponemos la investigación como una tarea permanente de estudio, una competencia profesional arraigada en la praxis a fin de mejorar y transformar la realidad social y los modelos de trabajo a partir de los cuales se concreta la acción social y educativa. En los fundamentos de este proyecto entendemos la investigación como una forma de «acción social y educativa». Así, no podemos concebir la acción social y educativa misma sin que esta incorpore procesos de investigación desde sus múltiples concreciones y perspectivas.

Todo ello proporciona respuestas a algunas de las demandas y constataciones sobre la situación de los profesionales del campo de la acción social y educativa. En este sentido, uno de los autores relevantes de la acción social y educativa de nuestro país, Manuel Barbero (2008: 23), plantea que «la situación actual de las profesiones sociales, en nuestro país, es problemática» al sufrir ritmos vitales minorizados.

Segundo pretexto sociopedagógico: necesidades y problemas sociales emergentes

Parto de la realidad de distintos fenómenos sociales que en los últimos años se han situado en el centro de los análisis sociales. Se trata de problemas sociales emergentes que necesitan un abordaje global donde formarse, reflexionar e investigar sobre ellos. Para ello se ha realizado un ejercicio analítico a partir de bases de datos, informes, portales de información sobre temáticas sociales, líneas de investigación de grupos y cátedras vinculadas a nuestra universidad, etc.[9]

9. Para esta acción se ha escogido la base de datos CAIRN. Se trata de una base de datos francófona que recoge cerca de quinientas revistas, muchas de ellas vinculadas a la acción social y educativa a través de las categorías de ciencias de la educación, sociología y sociedad, psicología y ciencias políticas. De entre estas áreas se han elegido veinte revistas centradas, de forma exclusiva, en la acción social y educativa.

La situación de vulnerabilidad del sujeto

Como apuntan Pié y Solé, «en las condiciones actuales, donde el neoliberalismo produce sufrimiento y precariedad como forma de regulación social y política, la vida se enfrenta a su propia negación, pero también al desarrollo de las potencialidades humanas como forma de resistencia para hacer la vida posible y deseable» (2018:17). La vulnerabilidad tiene diferentes funciones en la sociedad contemporánea, además de categorizar a determinados colectivos como «vulnerables» con el objetivo de desplegar un modelo de gestión de la desigualdad social en términos asistenciales o de control social. Así, frente a esta dimensión antropológica de la vulnerabilidad del ser humano, emergen las prácticas del «cuidado», en las que participan los profesionales del campo social, que a menudo aparecen como el último sostén de los derechos sociales.[10]

Sobre la vulnerabilidad

La historia de la persecución, discriminación y olvido que han vivido algunos colectivos, sobre todo las personas categorizadas como discapacitadas, está relacionada con un rechazo casi ancestral en torno a la vulnerabilidad. Ahora bien, lo que se ha puesto especialmente de manifiesto con la crisis económica y social (que es una crisis de fundamento de Occidente) es que la vulnerabilidad y la dependencia, asociada a los «otros», nos pertenece a todos. No existe la autosuficiencia y la autonomía del sujeto soberano, sino la continuidad en los cuerpos (con o sin discapacidad) (Pié y Solé, 2018: 9).

Vulnerabilidad y cuidado son dos polos que se atraen, la Escila y la Caribdis donde los profesionales de la acción social sitúan sus prácticas. Por este motivo, su trabajo requiere un análisis complejo de todos los elementos que configuran los problemas sociales y las formas de abordarlos. Desde una perspectiva histórica, la sociedad ha desarrollado políticas y praxis diversas para

10. Para Asun Pié, «la vulnerabilidad me pone a caminar por distintas razones, pero la mayor parte de ellas comparte un carácter encarnado. Me aterra la vulnerabilidad, y a la vez sé que estamos hechos de ella. Intento negarla, pero reaparece con contundencia cada día de la existencia. Esto significa que este ensayo es producto de la vida misma, de la condición humana que emerge incansablemente. La vulnerabilidad me preocupa, me ocupa y me atraviesa hasta el sufrimiento, pero también es cierto que ilumina otra comprensión de lo humano y permite cuestionar con convicción la distancia entre los saberes lego y experto. La vulnerabilidad permite construir un pensamiento que solo puede producirse desde las entrañas» (2019: 15).

«atender» a los sujetos considerados «vulnerables», pero no siempre lo ha hecho de la mejor manera posible. Algunas de estas prácticas se han traducido en aislar a los sujetos en instituciones. En otras ocasiones, estos mismos sujetos acaban siendo víctimas de la deriva por múltiples servicios y equipamientos o, en última instancia, directamente abandonados. Apostar por una política de la vulnerabilidad supone también promover los cuidados como un pilar de la protección social y reorganizar la sociedad sobre otras bases, más justas e igualitarias (Vega, Martínez y Paredes, 2018).

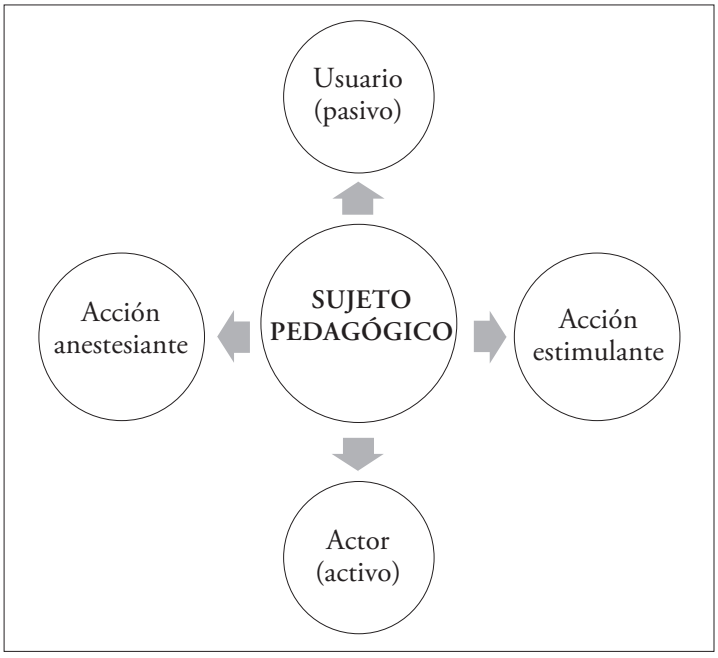
La deseada (y obsesiva) autonomía del sujeto

Una de las expresiones más utilizadas al redactar proyectos de servicios o proyectos individuales es promover la autonomía del sujeto. Es cierto que «ser autónomo» (en especial a partir del advenimiento de la modernidad y de los enclaves filosóficos que la sustentan) ha sido uno de los grandes deseos de las poblaciones, primero, y, más tarde, de los profesionales vinculados con las políticas del estado del bienestar. Poner en el centro una política de los «cuidados» y la vulnerabilidad supone hacer frente a un discurso social en el que impera la imagen de un sujeto soberano y autónomo. La defensa de un *sujeto autónomo* se encuentra en la base de una ideología neoliberal que solo agudiza la atomización social típica del capitalismo avanzado. Las profesiones del campo social y educativo se hallan en medio de esta disputa, alimentada por un neofundamentalismo ideológico y político que solo promueve pasiones negativas como el resentimiento, el odio y el cinismo entre la población. Todo ello puede y debe ser repensado, afrontando las paradojas que generan modelos de trabajo tendentes a un asistencialismo inhabilitador, ya anunciado sobradamente por Iván Illich.

Y todo ello, o por lo menos en parte, apunta a la necesidad de que, desde la pedagogía social, la noción imperativa de autonomía pueda ser para no caer de nuevo en las redes de «una vida fascista» (Rago y Veiga-Neto, 2009). Aunque es bien cierto que no todas las personas tienen el deseo de independencia, de existencia autónoma; algunas prefieren vivir de lo que se ha denominado la asistencia social, que no ha hecho más que crecer en los últimos años ante el aumento de las desigualdades sociales. Se trata de lo que en países como Francia se ha denominado los asistidos sociales. Así es como los asistidos sociales se transforman, en cierta medida, en sujetos que tal vez deciden vivir (como *modus vivendi*) en una amplia red que los atrapa, pero que a la vez los protege y los deja existir. De acuerdo con el pensamiento decolonial aplicado

al campo de la acción social, esta forma de existencia lleva a pensar en los efectos de las políticas colonialistas, ya que en cierta forma se trata de colonizar al otro.

Figura 2: El sujeto pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

Desde mi perspectiva, deberíamos hablar de acompañamiento intersubjetivo; se trataría de una perspectiva amplia que englobaría ambas dimensiones (interdependencia y acompañamiento). Si partimos de la idea fundamental de que el hombre no es un ser que vive aislado, en una isla desierta, comprendemos que la intersubjetividad despliega múltiples posibilidades. En el campo de la acción social y educativa, supone una apuesta en torno a las prácticas profesionales relacionadas con la ética del cuidado y la interdependencia. Proponemos abordar esta cuestión desde la acción social colectiva (intersubjetividades comunitarias), desde el vínculo en dispositivos educativos, desde el análisis institucional, entre otros, para ofrecer determinadas miradas críticas al sobredimensionado objetivo de la autonomía.

La in/exclusión social

Muchos proyectos sociales y educativos incurren en múltiples paradojas y contrasentidos. En la propia misión de los dispositivos —en relación al trato de la diferencia—, estos no siempre han producido las acciones deseadas por los sujetos, los profesionales, las instituciones y las políticas públicas. A menudo, los procesos de inclusión se han entendido como *reclusión* en instituciones que excluyen, mientras que muchos proyectos de *integración* se llevan a cabo desde espacios alejados del entorno social más próximo o la comunidad.

Paralelamente, la *inclusión* concebida como un *derecho* puede devenir también en *imperativo de estado,* ejerciendo así un control social que niega la diferencia y la diversidad de formas de vida. Ninguno de estos paradigmas, pues, puede ser entendido de forma finalista o esencialista, ni puede contener todas las prácticas que pretenden *incluir* a las personas en situación de clara vulnerabilidad. La reflexión profesional sobre las prácticas sociales, educativas, culturales, de salud, etc., dirigidas, en cierto modo, a disciplinar a las poblaciones diana de los proyectos, debe convertirse en parte de los mismos procesos de acción social y educativa. La dialéctica entre inclusión y exclusión, o en su forma contractual de in-exclusión, puede servir para ayudar a desvelar cómo determinadas políticas públicas tienen ese doble juego de incluir para excluir o de excluir para acabar incluyendo. Para Larrosa, este asunto se puede conectar con la perspectiva de la «basura», de los desechos. Para este autor:

> Nuestra sociedad produce gente utilizable tanto desde el punto de vista de producción, como del consumo, produce productores y consumidores y, al mismo tiempo, produce gente descartable, desechable, gente basura, gente residual, gente que no tiene un lugar en relación con la mercancía, ni con la producción de mercancías ni con el consumo de mercancías, gente que no está en el mundo de la producción ni en el mundo del consumo, gente que hay que reciclar, que hay que reinsertar, o incluir —entendiendo inclusión como reubicación en el mundo de la producción y en el mundo del consumo, en el mundo de la mercancía en suma—, o gente que hay que fijar y mantener en una serie de vertederos sociales como cárceles, manicomios, asilos para indigentes, etcétera (2018: 76).

A lo largo de los distintos apartados del libro, abordaré el análisis de las políticas públicas que se plantean actuar frente a los problemas sociales, así como los modelos sociales y educativos que las sostienen. Con ello es posible armar una estructura analítica y de acción que permita afrontar las situaciones paradójicas de in/exclusión social, y darse cuenta de las acciones que se produ-

cen con los sujetos que pueden encajar en la categoría que Larrosa denuncia como «desechos humanos».

Contextos sociopedagógicos: las necesidades formativas de los profesionales de la acción social y educativa

Para este apartado se ha realizado el mismo ejercicio que en el apartado anterior. Así pues, se ha revisado la base de datos CAIRN, pero también algunas de las revistas del campo de la acción social y educativa más relevantes del Estado español. De forma paralela, se ha consultado a profesionales del sector, así como informes y/o demandas de colectivos profesionales. A continuación señalamos dichas necesidades. En palabras de Bossé y Solé:

> [...] todo lo que viven hoy en día los profesionales del campo social forma parte del impacto que está teniendo la transformación de la acción pública bajo la razón neoliberal [...] capaz de movilizar instrumentos de poder nuevos con los que se reestructuran las relaciones en el seno de las instituciones (2017: 20).

La inclusión de los receptores de la acción social y educativa como actores de la pedagogía social

En las II Jornadas Estatales de Servicios Sociales celebradas en Madrid en septiembre de 2018, una de las cuestiones discutidas fueron las estrategias de participación de los sujetos que reciben prestaciones sociales. Planteado desde esta perspectiva, esto tiene que ver con la idea de coproducción de la acción pública. Los sujetos, en la perspectiva del paradigma de la participación, dejan de ser receptores pasivos de servicios para pasar a ocupar un rol activo en la producción de las políticas públicas. Mary Richmond, a principios del siglo XX, afirmaba:

> Los seres humanos se adaptan mal a un papel pasivo: cualquiera que sea su tipo de existencia, degeneran con semejante régimen. El éxito de cualquier tratamiento social tiene, como piedra de toque, la parte activa que tome cada uno de los interesados, en la medida de sus capacidades, para el cumplimento del resultado deseado (1995).

De esa manera tiene lugar un giro relacionado con los modos de entender la Assessed and Supported Year in Employment (ASYE), pero también los mecanismos a través de los cuales se denomina, clasifica y categoriza a los sujetos que acaban siendo objeto de las políticas sociales. De paciente, usuario u otras terminologías estigmatizadoras (dependiente, drogadicto, delincuente, enfermo mental, etc.) se pasa a denominaciones que tienen que ver con la posición de ser «actor» de un proceso social y educativo, de tomar parte en los diagnósticos, los procesos, la toma de decisiones, la gestión de sus expedientes, la planificación de los proyectos o de las actividades.

Algunas experiencias desarrolladas con éxito en Canadá y vinculadas al campo de la salud mental se despliegan como «políticas de la presencia» y una descentralización en los modos de producción de saberes (saberes expertos y saberes legos). Otras experiencias de nuestro entorno geográfico nos permiten darnos cuenta de cómo los saberes sobre las «problemáticas» que definen las necesidades y realidades de los sujetos, así como las soluciones buscadas, son repensados y redefinidos por los colectivos que les conciernen. Un claro ejemplo es, en España, el ejercicio realizado por el Foro de Vida Independiente y Divertad, y la revisión del concepto «discapacidad», que dio paso a la propuesta de la expresión «diversidad funcional». Un cambio terminológico-conceptual que ha generado, a su vez, un nuevo paradigma interpretativo capaz de resituar las formas de concebir y llevar a cabo la acción social y educativa en este sector. La participación activa de los sujetos tiene que ver con lo político, e interroga al núcleo mismo de la ASYE. Se trata de una redistribución de las formas de actuar, pero también del rol que se espera de los sujetos de la acción social y educativa.

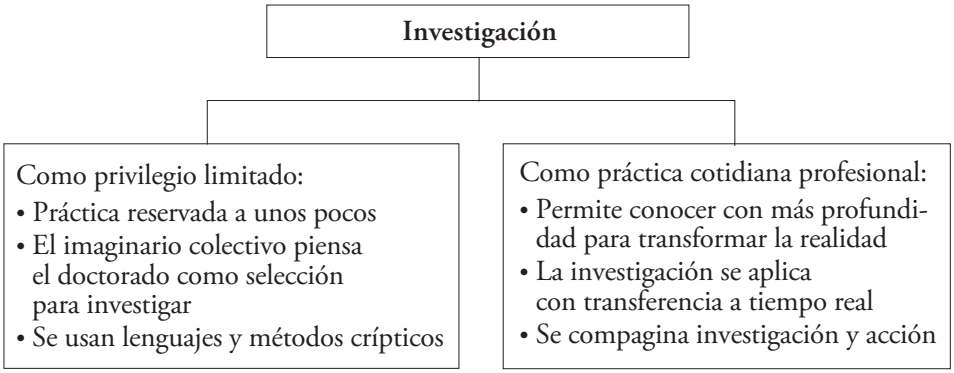
La acción – reflexión – acción

Una de las cuestiones habituales de los profesionales de la acción social y educativa tiene que ver con la necesidad de trabajar desde la urgencia. Actuar sin disponer de los espacios necesarios para detenerse a realizar procesos de reflexión, análisis o evaluación de las propias prácticas rige una parte de las dinámicas profesionales. Lo plantea Ubieto al hacerse esta pregunta: «¿Cómo podemos ocuparnos de eso tan importante como es pensar los casos, analizarlos, discutirlos, construirlos, en suma, si debemos estar pendientes de lo que es más urgente?» (2009: 124). Esa dificultad de poder detenerse para reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo a menudo causa malestar. Sin embargo, y a pesar de las tensiones generadas por «lo urgente», algunas organizaciones han puesto en marcha espacios de supervisión o de análisis de las prácticas profesionales.

La cultura de la investigación

Está claro que la función del profesor universitario es doble: dedicación a la docencia y a la investigación. Esta doble faceta se simplifica cuando se encuentra conectada. De manera especial, es relevante conectar la *praxis* y la *studiositas*, dos formas que se vinculan a la perfección. Investigación y estudio son dos posibilidades genuinas de acercarse al saber. Pero también es necesario recalcar que las posiciones oficiales invitan a la investigación y menosprecian el estudio, el amor al saber y a la verdad. En esa vinculación entre la investigación y las formas de entender y actuar en el mundo, no podemos imaginarnos una universidad construida de espaldas a la sociedad y una investigación centrada en la pedagogía social que no incorpore a los sujetos de la educación.

Figura 3. Modelos investigativos



Fuente: Elaboración propia.

Existen algunas experiencias internacionales que vehiculan la metodología de la investigación como forma cotidiana de trabajo en determinados proyectos sociales. Un ejemplo de ello son los CLSC (Centros Locales de Servicios Comunitarios) en Quebec (Canadá). De forma coordinada con distintas universidades, los CLSC han incorporado lo que puede denominarse «cultura de la investigación» en sus praxis cotidianas de trabajo. Desde una perspectiva organizativa, se trata de vehicular e incorporar los métodos de investigación y que los profesionales los acepten como algo que ayuda en el desarrollo de sus funciones.

En cierta forma, la investigación no sería algo opcional, sino algo nuclear para innovar y mejorar determinadas formas de ejercer la acción social y edu-

cativa. En ello insistía la Generalitat de Catalunya en el Pla Director de la Recerca i la Innovació en Serveis Socials (PDRISS) 2010-2013 cuando se planteaba la necesidad urgente de desarrollar programas de investigación en el campo de los servicios sociales para reconducir determinadas problemáticas, así como para plantear estrategias innovadoras frente a problemas sociales emergentes. Dicha cultura de la investigación puede adquirir distintas formas, como la sistematización de las experiencias, el análisis crítico de proyectos desarrollados, la evolución de diferentes acciones y procesos de acompañamiento, etc. A ello pueden añadirse, entre muchas otras, cuestiones como la circulación de dichos saberes en forma de ponencias en jornadas o congresos, artículos en revistas científicas o profesionales, o determinadas colaboraciones como docentes en la universidad. Para introducir una cultura de la investigación en las organizaciones del sector de la acción social y educativa es necesario el dominio de determinadas competencias lingüísticas para la redacción de informes, proyectos, artículos, etc. Se trata de poder adquirir competencias relacionadas con la escritura en el ámbito profesional a fin de promover la cultura de la investigación en los espacios profesionales.

Modelos y bases de la pedagogía social

> En cada modelo de educación social entran en juego concepciones de sociedad y de cultura, de política y de ética, de qué se entiende por sujeto y qué por acción educativa.
>
> Violeta Núñez (2010: 33)

De pedagogías y modelos

Parece evidente que la pedagogía social (*Sozialpädagogik* en su expresión original y genuina en lengua alemana), siguiendo la propuesta de Trilla (1996), consistiría en un conjunto de conocimientos —teóricos, técnicos, descriptivos o normativos— que tratan sobre una práctica que llamamos educación social. Así pues, la pedagogía social se encontraría en el orden del conocimiento (teoría), mientras que la educación social se hallaría en el de lo pragmático (praxis). Esta perspectiva, que para mí es tan evidente, no es compartida por todos los sectores que se dedican a reflexionar o trabajar en estos contextos. Existen diferentes perspectivas en el intento de aproximarse a lo que entendemos por pedagogía social.

La importancia de la pedagogía social respecto a la educación social reside en que esta se convierte en un marco teórico de referencia, un constructo que permite ubicar las intervenciones que se llevan a cabo desde la educación social (y estas se sitúan, a su vez, en un contexto distinto de su praxis habitual). Y poder situar en un marco de referencia (*framework*) las intervenciones que se llevan a cabo desde la educación social me parece algo fundamental, algo sin lo cual se pierde y se desdibuja de muchas formas el sentido del trabajo socioeducativo.

La pedagogía social como matriz de las diferentes praxis ofrece la posibilidad de actuar desde la reflexión sin caer en los reduccionismos de la acción – acción – acción (que demasiado a menudo imperan en el contexto socioeducativo y que consisten simplemente en actuar por actuar, en llevar a cabo un alto nivel de activismo sin pensar muy bien en el sentido y la amplitud de dichas acciones). Demasiado a menudo asistimos a quejas que manifiestan que los profesionales del campo de la acción social son excesivamente intervencionistas y/o actuadores, y mucho menos reflexivos de lo que sería necesario en nuestro tiempo. La teoría permite jugar este rol de base para la intervención.

Hace unos años, en un congreso organizado por ASEDES en Madrid (2003), un educador social —con bastantes años de experiencia (en trabajos como educador de calle en el barrio de la Ventilla en Madrid) en proyectos comunitarios— reclamaba la pedagogía social como marco de referencia.[11] Si tenemos en cuenta su demanda (no compartida por todos, por lo menos con la misma intensidad), es posible aproximarnos a la pedagogía social con otra perspectiva. Y ello no es una cuestión fugaz o baladí; con demasiada frecuencia, desde la praxis, se ha obviado de forma radical todo lo relacionado con la teoría, con el mundo de la academia. Podríamos plantear la idea de que existen dos niveles diferenciados en la producción de saberes en el campo sociocomunitario. Un primer nivel es el que busca la inmediatez, la resolución de problemas que normalmente son urgentes. El otro nivel se centra en la construcción de las prácticas vinculadas a las profesiones del campo social (educadores, trabajadores sociales, pedagogos, psicopedagogos, etc.). Creemos que se trata de un potente campo de acción psicopedagógica que consiste en un proceso de acompañamiento de profesionales (en especial de educadores sociales) en sus procesos de escritura (proyectos, textos varios, diarios, artículos científicos o de difusión de proyectos en revistas profesionales, libros, etc.).

11. Hago referencia a la I Jornada de ASEDES que tuvo lugar en Madrid los días 6 y 7 de junio del año 2003 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y a la que tuve la suerte de asistir. La jornada llevaba por título: La Educación Social. Escenarios de Futuro. En el interesante y creativo texto de presentación del folleto se proponía lo siguiente: «HAY QUE TENER MEMORIA de futuro, decía un filósofo decimonónico que hubiera sido educador social de haber estado definido el concepto en aquella época. De hecho, aunque se ignora, muchos grandes personajes de siglos pasados quisieron ser educadores sociales y no pudieron. Se dice que Valle Inclán, H. G Wells y Nostradamus siempre soñaron con dedicarse a la educación social. Lástima que no vivan ahora en Madrid, porque disfrutarían, seguro, con este encuentro nuestro. Valle Inclán gozaría con el teatro social, que no es solo una actividad lúdica de las Jornadas, sino esa obsesión por salirnos de las escenas que protagonizamos los educadores para convertirnos también en público, o las más de las veces, en críticos. H. G. Wells, con o sin su máquina del tiempo, quedaría rendido ante ese eduso.net, un lugar, que no es un lugar, donde sin estar ninguno, podemos estar todos. Es bueno que nos veamos las caras antes de que nuestros alias electrónicos se vean los cuerpos de letra. Y, finalmente, Nostradamus se haría optimista irredento si lo pusiéramos ante los escenarios de futuro que nos planteamos ahora. Futuro con memoria del pasado. Futuro que se va haciendo al definirnos, al darnos un código ético, al marcarnos calendarios como buenos alumnos de los nuevos colegios que forman parte de nosotros. Ninguno de ellos ha podido venir, ni Valle, ni Wells, ni Nostradamus. Tampoco Kafka, afortunadamente. Pero aquí están otros que acompañan a esta ASEDES en ese camino hacia la Educación Social que todos queremos y que, incluso, intentamos practicar». Acudid y disfrutad el encuentro. http://www.eduso.net/red/interiorfolleto.pdf

Situar la pedagogía social: una primera aproximación

Este apartado se centrará en discutir algunos aspectos epistemológicos que nos deben permitir situarnos en el contexto preciso de la pedagogía social. Para poder reflexionar y comprender este conjunto de perspectivas, hemos organizado la aproximación a la pedagogía social a partir de tres grandes vías o posibilidades, que se basan en la clasificación ya histórica y reconocida que nos ofrece Sáez (1997).

La vía histórica de la pedagogía social

La primera vía, denominada histórica, nos ofrece una visión de la pedagogía social desde la perspectiva histórica. ¿Cómo se ha construido el saber pedagógico-social desde una perspectiva histórica? ¿Cuáles son los motivos que llevaron al nacimiento de una dimensión claramente social en el saber pedagógico? A menudo abandonamos la dimensión histórica que hace que podamos ejercer nuestra subjetividad desde la condición de historicidad (es decir, teniendo conciencia de quiénes somos a partir de nuestro pasado, presente y futuro). Este aspecto, como puede comprobarse en los textos de referencia de varios autores (Vilanou, 2001; Sáez, 1997; Quintana, 1984, y Pérez, 2003), es de los puntos de clarificación de la conceptualización de la pedagogía que ha sido más trabajado por los investigadores. Hay que partir de la idea de que hay un primer movimiento (aunque no denominado pedagogía social) en el siglo XVIII que toma ideas de la pedagogía de Pestalozzi.

Aproximación al concepto de pedagogía social: vía práctica

Después de situar los orígenes de la pedagogía social a lo largo de la historia, entra en debate el proceso lógico y habitual sobre la construcción del conocimiento. En este punto habrá que preguntarse qué va antes: ¿la construcción del conocimiento en pedagogía social se lleva a cabo desde la pureza teórica? O, por el contrario, ¿se parte de la praxis socioeducativa para producir este conocimiento? Del mismo modo que la vía anterior se ha estudiado de manera exhaustiva, la vía práctica es, de las tres vías propuestas, la menos desarrollada. Se trata de pensar y articular las relaciones existentes entre teoría y práctica. Uno de los temas que sale sobradamente en las conversaciones entre educadores sociales es si la educación se mantiene en la categoría de saberes de transmi-

sión oral. Con el fin de iniciar el estudio de esta vía, partiremos de nuestro trabajo (Planella, 2000), donde hemos estudiado las dificultades en la transmisión del saber de los educadores sociales.

Tras este marco de referencia sobre la producción o no producción de saber, pasaremos a estudiar las relaciones entre teoría y praxis. En esta tarea será fundamental el trabajo de Trilla. Y en este sentido nos resultará de ayuda partir de su matización sobre qué entiende por pedagogía social y qué por educación social: «[...] la pedagogía social es pues un conjunto de conocimientos que tratan sobre un objeto determinado». Mientras que «la educación social pertenece al orden de las prácticas; de la realidad educativa». Sin adentrarnos a una definición de pedagogía, que ya hemos anunciado antes como complicada y difícil, seguiremos su propuesta para captar ese «cierto aire de familia de la pedagogía social». Trilla habla de la pedagogía social desde tres acepciones, que simplemente anunciamos:

1. Pedagogía social y desarrollo de la sociabilidad.
2. Pedagogía social e individuos en situación de conflicto social.
3. Pedagogía social y educación no formal.

Aproximación al concepto de pedagogía social: vía analítica

Esta tercera vía es la que recoge las aportaciones de las vías histórica y práctica. Son muchos más los trabajos que se dedican a explorar esta vía de aproximación a la pedagogía social y, por lo tanto, muchos más los matices que deberemos tener en cuenta. Se trata de una perspectiva más filosófica o teórica que pone en juego los criterios que han de determinar el carácter científico de la pedagogía social (la PS como ciencia, la PS como ciencia social, la PS en el contexto de las ciencias de la educación y la PS como modelo de intervención socioeducativa) y los articula con los paradigmas que sustentan este saber (tecnológico, hermenéutico, crítico).

Entender el estatuto científico de la pedagogía social, junto con aquellos paradigmas que le dan cobertura, se convierte en un ejercicio obligatorio si lo que queremos (como afirmaba el educador social del barrio de la Ventilla de Madrid) es que los educadores tengan un marco teórico de referencia. El debate sobre los paradigmas teóricos que fundamentan la práctica social se encuentra todavía en proceso.

Esta afirmación no es gratuita, ni tampoco es nuestra intención hacer apología de la pedagogía social como guía de sus praxis (actuales para el que ya tra-

baja o futuras para los que están a punto de hacerlo). Y no es gratuita porque, partiendo de la concepción que tengamos de la función socioeducativa, se desprenderá lo que hagamos con los sujetos que acompañamos. De hecho, analizar las praxis para ir construyendo el conocimiento, haciendo metateoría, debería ser una de las funciones mismas de la práctica profesional de los educadores sociales. Se trata de un ejercicio claro al que pueden contribuir los psicopedagogos a través del asesoramiento, de las supervisiones de equipo, de formación y diagnósticos, etc.

El ejercicio de la profesión médica, por ejemplo, resulta difícil de entender sin que el colectivo de profesionales que lo constituyen haga aportaciones a su profesión. Aquellos médicos que han descubierto nuevas formas de intervenir las cardiopatías tienen prisa para socializar su conocimiento. ¿Pasa lo mismo en el campo social? ¿Quién publica y crea conocimiento? ¿Los educadores? ¿Los profesores de universidad, algunos de ellos con pocos o nulos conocimientos de la praxis educativa? Es por ello que afirmamos que no se trata de una cuestión banal y que hay que tener muy en cuenta el mundo de las «ideas» en la perspectiva particular de la tarea del educador social.

La pedagogía social y la profesionalización de la educación social

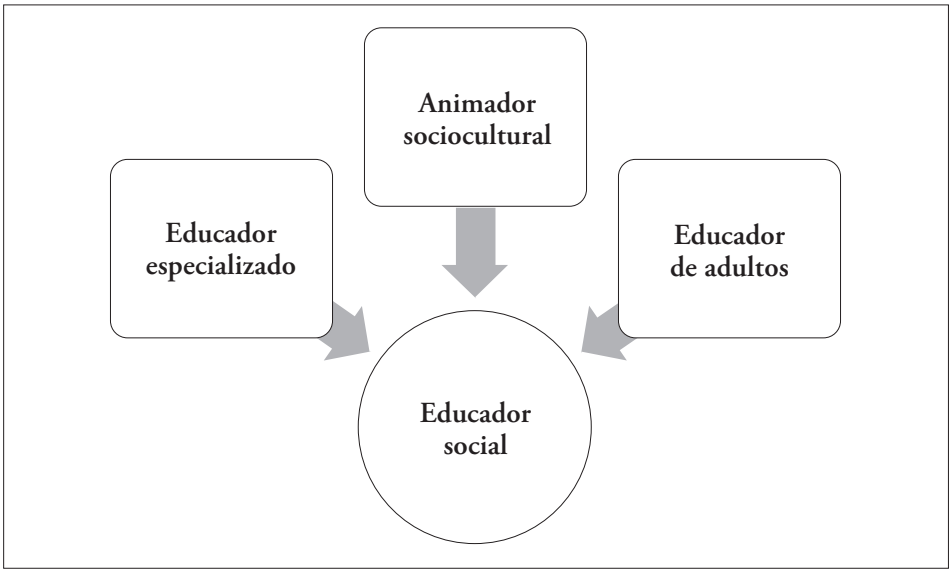
Hemos visto el encuadramiento general de los aspectos epistemológicos que se vinculan con el objeto de estudio de la asignatura que nos ocupa. Este apartado estará centrado en mostrar el estado actual de la pedagogía social. Si en el apartado anterior nos hemos centrado exclusivamente en aquellos aspectos que configuran la pedagogía social como ciencia, ahora estudiaremos el objetivo de la pedagogía social, que no es otro que la praxis misma de la educación social. En este sentido, siguiendo la propuesta de Pérez (2003), estructuraremos este apartado en:

1. Problemas conceptuales en torno a la educación social.
2. Perspectivas de la educación social.
3. Controversias y realidades entre el educador social y el pedagogo social.

Cuando se pasa de hablar de educadores especializados (*éducateurs spécialisées* en el caso de Francia) a educadores sociales, el término educador social es más amplio, pues se incluye al educador especializado, al animador sociocultural y a los educadores de adultos. Pero a pesar de esta inclusión de figuras

profesionales, dicho movimiento no se encuentra libre de problemas. Más allá de los aspectos comentados, este apartado se centrará en reflexionar y exponer lo que diferentes autores entienden por educación social.

Figura 4: Los tres orígenes del educador social



Fuente: Elaboración propia.

También han existido algunos intentos de promover otras nomenclaturas, algunas veces complejas (a pesar de estar bien justificadas). Un ejemplo claro es el libro coordinado por Pere Ortega en 1999, *Educación social especializada*. Allí, su autor planteaba «la educación social especializada, que incluiría la educación en ámbitos de y con personas con problemas de desamparo, de maltrato, de exclusión social, de marginación, en fin, en dificultad y conflicto social» (1999: 19). Pero más allá de este texto, la denominación no prosperó, y los tres orígenes de la educación social se incluyeron plenamente en su denominación.

Por ello, no es posible entender los objetivos de la educación sin tener en cuenta las perspectivas de la educación social. ¿Qué significa hablar de las perspectivas de la educación social? Si analizamos el texto de la reforma de las enseñanzas universitarias para el diseño del título de Diplomado en Educación Social es posible apuntar algunas de estas perspectivas:

1. Intervención desde los ámbitos socioeducativos.
2. Correcciones de la concepción clásica de la institucionalización.
3. Mediación en la socialización de los individuos.
4. Acciones más allá del simple asistencialismo.
5. Integración en la comunidad.

A partir de estas perspectivas podemos relacionar la educación con otras materias y/o disciplinas que se aproximan a la educación social: educación moral, educación cívica, educación política, etc.

La pedagogía social como forma de redención en J. H. Pestalozzi

> Es para mí un hecho experimentado que niños que han perdido la salud, las fuerzas y el ánimo en una existencia de holgazanería y de mendicidad recobran prontamente su alegría, su vivacidad, su buen aspecto, y se desarrollan de un modo asombroso, solo en el cambio de su situación.
>
> J. H. Pestalozzi,
> *Efémerides de la humanidad* (1766)

Introducción

Este capítulo pretende indagar en la vinculación que existe entre la pedagogía social y las aportaciones que realizó el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi. Si analizamos las configuraciones geográficas de lo que podemos convenir en denominar educación social, así como del campo disciplinar mayoritario que la sostiene (la pedagogía social), nos daremos cuenta de que aparecen, *grosso modo*, dos grandes vertientes: la germanófila y la francófona (Planella, 2014). Dicha organización no siempre es aceptada, especialmente por la incorporación (desde nuestro punto de vista forzada) de la *social pedagogy* en el contexto anglosajón.[12] Pero más allá de estas vicisitudes, creemos que el tema

12. Solo a modo de ejemplo, cito algunos de los libros que desde esta perspectiva han proliferado en los últimos años. Algunos de los textos bajo el epígrafe de *social pedagogy* se han publicado en los países nórdicos, y su anclaje a la temática proviene de la tradición germánica. Si analizamos el artículo publicado por Juha Hämäläinen (2013), «The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work». *Journal of Social Work*, 3 (1), pp. 69-80, veremos con claridad lo que comento. De la bibliografía citada en su trabajo, la mayor parte de autores mencionados son los que podemos calificar como clásicos alemanes de la pedagogía social: Natorp, Mollenhauer, Nohl, Wollenweber, Tuggener o Böttcher. El único trabajo publicado en inglés es del propio Hämäläinen, de 1989, en *International Journal of Social Work*. Resalta que este autor finlandés también maneje bibliografía de autores de habla castellana que podemos considerar como clásicos de la pedagogía social en nuestro país: José María Quintana (su trabajo original de 1984, *Pedagogía Social*) y Paciano Fermoso (con su libro editado en 1994). En ese texto dice Fermoso: «Así se explica mi situación intelectual presente, en la que estoy atento a los cambios sociales, sin escuchar halagadoras sirenas, que pregonan utopías por doquier. Desde la tolerancia y el equilibro mental contemplo la pugna de los agresivos que buscan inclinar a su favor los sentimientos universales, hechos

que nos ocupa nos permite afirmar con cierta seguridad que el nacimiento e impulso de la pedagogía social (como la conocemos) es fundamentalmente germánico (*Sozialpädagogik* en lengua alemana).

Se trata de una perspectiva pedagógica pensada y escrita en lengua alemana (con todo lo que a nivel lingüístico y estructural conlleva) y a la cual el pedagogo suizo Johan Heinrich Pestalozzi ha hecho aportaciones muy importantes. En palabras de Quintana, nuestro autor «ocupa un lugar destacado como escritor político, social y cultural, pero su nombre se ha hecho famoso más bien como pedagogo teórico y práctico» (1994). Algunos autores presentan a este pedagogo como el «padre» de la pedagogía social (Quintana, 1984; Tröhler, 2016). Para este último, Pestalozzi «es el mascarón de proa, el intensificador, el catalizador y el abanderado incuestionable de un movimiento de cambio cultural que abarcó el norte y el oeste de Europa, así como los Estados Unidos entre mediados del siglo XVIII y el primer tercio del siglo XIX» (2016: 14-15).

Para otros autores, se trata de alguien que no influyó de forma determinante en el curso de la historia del pensamiento socioeducativo, o lo hizo en una dirección que no sería la más conveniente (Núñez, 2003). Desde mi punto de vista, es necesario situar de forma contextualizada las críticas y las aportaciones. Eso quiere decir poder ubicarlo a nivel contextual para comprender el alcance real de sus aportaciones teóricas y prácticas al campo disciplinar que nos ocupa. Es justo poder encontrar una tercera vía en la interpretación de una pedagogía social que lo sitúe de forma más calibrada. Como afirmación de la centralidad que propongo de Pestalozzi en el origen e impulso de la pedagogía social, sirvan las palabras del profesor Vilanou: «Igualmente se detecta en la Pedagogía Social de Natorp el influjo de la filosofía de la religión de Pestalozzi» (2001: 27).

Pestalozzi, ¿un pedagogo social?

Creo que la pregunta no ofrece demasiadas dudas, ya que una parte muy importante de los proyectos, de las experiencias y de las ideas propuestas por Pestalozzi se sitúan en lo que podemos denominar «educación más allá de la escuela», es decir, educación social. El adjetivo que utilizo para calificar, acompañar y concretar el campo de lo pedagógico (social) ha ido siempre de la

documento e historia en tantas declaraciones, pactos y convenios, en los que los derechos humanos se extienden a todos, sin excepción» (1994: 12).

mano de nuestro autor. Lo cierto es que la influencia del protestantismo en la transformación de determinadas partes de Europa fue algo muy relevante.[13]

Tabla 3: Obras más significativas de Pestalozzi

- *Vigilia de un solitario* (1780)
- *Una hoja suiza*. Es una revista compuesta y editada por Pestalozzi.
- *Mis indagaciones sobre el proceso de la Naturaleza en el desarrollo de la Humanidad* (1797)
- *Libro de las madres* (1803)
- *Carta a un amigo sobre mi estancia en Stans* (1807)
- *Al buen talante, la seriedad y la hidalguía de mi época y de mi patria* (1815)
- *Cartas sobre educación infantil* (1819)
- *El canto del cisne y Los destinos de mi vida* (1826)
- *Epístola a Friné sobre la amistad* (1782)

Fuente: Elaboración propia.

Lo social, el trabajo en lo social, el interés por los problemas sociales (en especial, por la cuestión de la pobreza) fue siempre algo fundamental en su forma pedagógica de pensar. Nos propone una premisa, tal vez dura y poco comprendida en el siglo xxi, «educar al pobre para (ser) pobre, pero feliz». Dicha perspectiva podría parecernos derrotista, una sentencia para enseñar al otro a aceptar sin resistencia el destino que la vida le depara. Creo que pensar o interpretar esta idea de esta forma no es del todo justo con su pensamiento y sus proyectos. Desde mi perspectiva se trata, evidentemente, de un reformista social, de alguien que pretende modificar la sociedad (en especial con los graves problemas que la configuran) para facilitar la vida a los sujetos que habitan en ella. Para Quintana, nuestro autor puede ser considerado un verdadero educador social porque «ha sido promotor de la educación en cuanto medio de animar las desigualdades sociales, y como fundador de instituciones educativas destinadas a acoger a niños marginados y procurar su inserción social» (1994: 12).

13. Para Tröhler, «la idea que los ciudadanos de Zúrich tenían de sí mismos después de 1750 era claramente la del patriota, es decir, la del virtuoso en el sentido del republicanismo clásico. Se reunían en multitud de sociedades morales, patrioticoeconómicas y eticopolíticas, y organizaban la vida política como había previsto la constitución republicana: unos hombres electores que tenían que jurar públicamente que elegirían para el parlamento a los hombres más virtuosos, no a los más ricos. Muchos de ellos participaban de estas tradiciones y colaboraban en las actividades culturales sin cuestionar demasiado el modo de vida del momento, que, al fin y al cabo, era bastante cómodo, pero algunos no se limitaron a dejar pasar los efectos manifiestos del comercio después de 1750 y que habían desencadenado el movimiento radical juvenil en torno a 1760» (2013: 57).

Núñez se manifiesta contra esta idea de la educación del pobre al decir que «abrir el mundo es lo propio de la educación, más aún en este momento en que se pretende devaluarla a mera técnica de control social. Abrir los guetos conectando a los sujetos con el vasto mundo, antes de dar por hecho que ese mundo les está negado. Dejar atrás la desafortunada frase de Pestalozzi: educar al pobre para pobre, pero feliz» (2010: 151-152).

Situar una forma de entender la educación, y más en concreto lo que ahora entendemos como educación social, en el siglo XVIII nos habla de una determinada manera de entender el mundo, de cierta regeneración de la sociedad por la vía educativa. Se trata de una determinada hermenéutica. Así lo propone el artículo firmado por Julián Besteiro publicado en 1927 en *El Socialista*: «Desde su primer ensayo educativo en Neuhof, hasta el año 1826 en que publicó su escrito *El destino de mi vida como director del Instituto de Educación en Burgdof y en Iferten*, la existencia de Pestalozzi es una serie interrumpida de trabajos y de contrariedades, de esfuerzos por vencer obstáculos con frecuencia insuperables, de perseverancia y tenacidad en la acción para abrir brecha en la muralla de los prejuicios de las pasiones humanas» (1927). Podemos interpretar su aportación a la creación de una pedagogía centrada en lo social a partir de la idea central de «abrir brecha». Lo confirma Messer cuando afirma con contundencia que la pedagogía pestalozziana es social frente a otras pedagogías, que son mucho más individualistas (Locke o Rousseau, por ejemplo) (1927: 322).

Pero lo cierto es que Pestalozzi puede y debe ser considerado un pedagogo social (a pesar de que la enseñanza de esta materia en pensamiento pedagógico y su historia ha dejado de tener presencia). Quintana, sin embargo, insiste en la idea de Pestalozzi como reformador social (algo que para él va mucho más allá de su condición de pedagogo social): «[...] sorprenderá si decimos que Pestalozzi no es un educador nato (siendo así que por tal lo tiene todo el mundo, hasta constituir un prototipo del mismo). Pero lo que era Pestalozzi "de nacimiento" (es decir, por naturaleza, por vocación) era un reformador social, un revolucionario» (1994: 11).

Redención y pedagogía pestalozzianas

Aunque podría parecer que el uso del verbo redimir no se ajusta a determinadas realidades, lo he escogido en lugar de proponer otros más habituales en nuestros días, porque creo que me permite conectar con la realidad de las prácticas socioeducativas del cambio de siglo (del XVIII al XIX). No cabe duda de que en el sustrato de la pedagogía de nuestro autor (como en muchas otras)

encontramos la esencia de la religión. Podemos aceptar la idea de que la pedagogía no pretende curar (no trabaja con enfermos ni enfermedades, a pesar de que en determinados momentos históricos la pobreza se concibió como una «enfermedad moral» de la sociedad), sino que sus objetivos están más relacionados con la idea de transformar la sociedad (en sentido amplio y múltiple) y de abrir caminos para que los sujetos transiten por ellos.

La pedagogía social entendida de forma global pretende abrir surcos en la trayectoria de los sujetos para que puedan circular por la sociedad. Para avanzar en esta cuestión, que me parece central en Pestalozzi, centraré mi trabajo en la disección de algunos conceptos y algunas representaciones que son centrales en su pensamiento.

Súplica a filántropos y bienhechores

Me dirijo a filántropos y a bienhechores para pedirles que den apoyo a una institución que no podría ahora seguir llevando si me veo abandonado a mis solas fuerzas. Desde hace ya tiempo vislumbré la posibilidad de que los niños pequeños, haciendo algún trabajito en circunstancias ventajosas, podrían ganar su propio sustento pronto y por sí mismos; unas contribuciones económicas vendrían a sufragar las instalaciones y la pérdida de tiempo escolar, y por lo que respeta a los edificios y su mantenimiento se encontraría ya un sistema barato. Me pareció que el llevar adelante cuidadosamente ese proyecto e intentar su experiencia sería cosa muy importante para la humanidad (Quintana, 1994: 15).

Existe un claro paralelismo entre nuestro autor y otro pedagogo del siglo XX, Fernand Deligny. Ambos optaron por alejarse de las administraciones, por trabajar educativamente de forma independiente (o lo máximo que nos permitan aquellas). Y esto siempre conlleva determinadas consecuencias. Para Pestalozzi significó poder crear determinados proyectos, inventar nuevas formas de ejercer la pedagogía sin el corsé que pueden conllevar las condiciones actuales de contratación de los servicios sociales por parte de la administración (y, de forma especial, por el interés en la cuantificación y la burocratización del trabajo socioeducativo). Es claro el inicio de su trayectoria, cuando, por su cuenta, adquiere la propiedad de Neuhof a principios de 1768 y empieza a acoger a los niños pobres de los alrededores. Pero entre el mundo de las ideas y el de la praxis, a menudo, existe un abismo. En 1780 (cinco años después de poner en marcha su proyecto), se vio obligado a cerrar la institución al encontrarse frente a una situación económica desastrosa. Y en ese momento es cuando escribe

una carta fechada el 9 de diciembre de 1775, en la que Pestalozzi se dirige a posibles benefactores privados que permitan mantener a flote su proyecto: «Voy a suplicar humildemente a los bondadosos bienhechores de esa institución [...] a todos los amigos y bienhechores dirigiré anualmente un breve estado de la misma, del número y situación de los niños y del mayor o menor grado que he logrado mis esperanzas y propósitos» (*Súplica a filántropos y bienhechores para el establecimiento de una alquería donde dar educación y trabajo a niños pobres*, Quintana, 1994: 18). Todo ello me lleva a entender una parte relevante de sus proyectos como «redención» a través de la educación. Como afirma Meylan, en el origen de la pedagogía de Pestalozzi se halla un encuentro directo con una situación degradante para la infancia de su época:

> Conmovido por la degradación física y moral de los niños que veía vagar por los caminos, mendigando y merodeando; indignado por la dureza de los campesinos hacia los niños que vivían entre ellos; y no pudiendo admitir que los preciosos valores que él advertía en esos desheredados o descaminados se perdieran del todo para la Sociedad y para Dios, Pestalozzi acogió unos quince de ellos en su casa, y poco después hasta cuarenta. Se proponía, reeducándolos, procurarles los conocimientos indispensables y un oficio del que pudieran vivir (1959: 206).

Para nuestro autor, con el ejercicio repetitivo de determinados hábitos y una buena formación de orientación «profesional», es posible redimir la pobreza. Para él únicamente se puede luchar contra la pobreza con una formación del niño, del joven pobre que lo capacite para ejercer un oficio (en los inicios vinculados a la manufacturación de hilados y tejidos de algodón). En palabras de Messer, «durante el verano los niños trabajaban en el campo, en el invierno se dedicaban a hilar y tejer, y en las horas libres se les daba la oportuna enseñanza. La idea de Pestalozzi era, por consiguiente, una especie de escuela de producción» (1927: 318).

La redención y la transformación por el trabajo no es original de Pestalozzi (la creación de las Workhouse inglesas hunde sus raíces a principios del siglo XVII), pero él le da un giro más pedagógico, vinculando trabajo y educación como una propuesta para intentar superar determinadas situaciones sociales que permitan la evolución, el desarrollo y la superación de los sujetos que acompaña.

Semánticas de la pedagogía social

> Sabed que los problemas de la ciencia social, cuando se formulan adecuadamente, deben comprender inquietudes personales y cuestiones públicas, biografía e historia, y el ámbito de sus intrincadas relaciones. Dentro de ese ámbito ocurren la vida del individuo y la actividad de las sociedades; y dentro de ese ámbito tiene la imaginación sociológica su oportunidad para diferenciar la calidad de la vida humana en nuestro tiempo.
>
> C. Wright Mills, *La imaginación sociológica*

Relecturas del verbo «educar»

Educar es un término muy utilizado y muy difícil de comprender, tratado y maltratado por todos aquellos que escriben y hablan de sus características y realidades. Y también a menudo, demasiado a menudo, olvidado en el interior de proyectos redactados de forma precisa y bella, pero que no dejan de ser solo eso: proyectos en papel o en formato digital, guardados en estantes u ordenadores, y que no sirven para orientar la pedagogía diaria de los centros educativos. Por eso, ante esta perspectiva, me gusta pensar la educación en el sentido en que la vive José Luis Corzo:

> Sé que no educamos, ni nos educan. Nos educamos con los otros, sin más remedio. Surgimos con ellos. Sumar sí es transitivo; enseñar, también. Educar, no. Se doma a alguno, se enseña esto o lo otro, pero «educamos», es decir, salimos, crecemos, afloramos, fructificamos. Junto a los otros, claro. Con los demás. Bien o mal es ya otra cosa, pero «educar» (surgir) es inevitable (1995: 13).

La mayoría de autores que reflexionan y escriben sobre la acción que llevan a cabo los educadores emplean de manera global el término profesión.[14] Desde los nombres de los colegios profesionales hasta el título de muchas publicacio-

14. Entre otros, son destacables los trabajos del profesor Juan Sáez, catedrático de Pedagogía Social en la Universidad de Murcia. En un texto de 2004, dice en relación al tema de la profesión: «Las consideraciones que en esta sintética contribución trato de sistematizar tiene como parte de su objetivo aclarar qué es el profesionalismo y en qué consisten los procesos de profesionalización» (2004: 43). No se trata (nuestra apuesta y el enfoque de Sáez) de perspectivas contrarias, sino totalmente complementarias.

nes que hacen referencia directa a ello, el término profesión aparece como nuclear.[15] En la ley de creación del CEESC[16] se decía lo siguiente:

> La educación social es una profesión que responde a determinadas necesidades sociales a las cuales da solución con actuaciones específicas. El reconocimiento académico y formativo de la educación social se articuló a partir de la aprobación, en 1991, del Real decreto 1420/1991, del 30 de agosto, el cual hacía el diseño curricular de las formaciones para la diplomatura universitaria de educación social. La sociedad catalana se ha ido planteando actuaciones y servicios educativos cada vez más amplios en el campo social. Este hecho corresponde a la aplicación de los principios constitucionales de un estado democrático, social y solidario, en la cual ha sobresalido la voluntad política de la Administración de la Generalitat (de Catalunya) de incidir y de actuar en los problemas sociales. Es en este contexto que la sociedad reclama la incorporación de nuevas profesiones y en el campo de la educación se han generado reflexiones conceptuales y nuevas prácticas como respuestas a los nuevos problemas de la sociedad contemporánea. La sociedad ha hecho un encargo social a los y las profesionales de la educación, la presencia de los cuales reclama en el ámbito de servicios y proyectos que van más allá del sistema educativo formal y de la escolarización básica. Así, pues, en virtud de las competencias exclusivas que en materia de colegios profesionales reconoce el apartado 23 del artículo 9 del Estatuto de autonomía de Cataluña y en conformidad con el que establece el artículo 3.1 de la Ley 13/1982, del 17 de diciembre, de colegios profesionales de Cataluña, que regula la extensión de la organización colegial mediante ley a las profesiones que están faltas, se considera oportuna y necesaria la creación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña, para integrar a todos los profesionales que, con la titulación universitaria específica de educación social, ejerzan las funciones que les son propias. La disposición transitoria cuarta prevé la posibilidad de habilitación de los educadores y las educadoras sociales con una titulación universitaria no específica o con una titulación no universitaria específica, y exige para ambos casos una experiencia práctica, y la habilitación de los educadores y las educadoras que, sin titulación, tienen una larga experiencia y una capacidad profesional acreditadas debidamente.[17]

La dimensión de la profesión que expongo queda muy clara en la organización que agrupa a los «profesionales» de la educación social. Pero esto no quiere decir que no se pueda discutir, para, de esta forma, entrar en determi-

15. En el caso del CEESC, no aparece la palabra «profesional», pero de forma constitutiva se resaltaba (y se sigue haciendo) la profesión de educador social.

16. Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya.

17. Ley de creación del CEESC (1996).

nados matices que nos permitan tener una perspectiva mucho más amplia. Reconozco que es una visión particular, y el lector no tiene por qué compartirla, pero para mí tiene más sentido hablar de la educación como un *arte* (y, sobre todo, como una tarea de artesanía) que como una *tecnificación* (que yo considero más cercana a la dimensión del concepto de profesión). Pero reconozco que en las praxis (y las mentes) de muchos educadores existe el deseo de poseer una determinada tecnología, algo que (a nivel de recetario) sirva para actuar justo en el lugar y el momento donde afloran los problemas con los educandos, con la sociedad, etc. Es lo que algunos denominamos las recetas, las fórmulas para ejercer de educador.

Otras miradas a la educación

Pero a pesar de estos deseos (a veces enmascarados de necesidad) del colectivo educativo, a mí personalmente me gusta más pensar la educación desde el arte y entenderla como un oficio vinculado al «tacto». El educador social debe tener «tacto» en la relación que mantiene con las personas que acompaña a través de diferentes trayectos. Sobre esta perspectiva habla Yannick Drouard (1999: 26-27), educador en un centro residencial para personas con diversidad funcional. En relación a las posibles funciones (para él mal definidas), afirma que son:

- Cuidar, junto con los residentes, de su higiene personal.
- Hacer un seguimiento de la compra de su ropa.
- Cuidar el contexto de vida individual y colectivo.
- Asegurar la gestión de su presupuesto.
- Proponer y organizar actividades diversas y estimulantes.
- Integrar a las personas, dentro de lo posible, en su entorno cercano.
- Responsabilizar a los residentes, dentro de lo posible, de sus vidas.
- Escuchar y comprender las necesidades verbales y no verbales.
- Responder a sus preguntas.
- Comprender su vida afectiva.
- Asegurar su protección.
- Preparar las comidas.
- Organizar las vacaciones.
- Coordinar el trabajo (con los colegas y especialistas), definir y hacer el seguimiento de los proyectos individuales.
- Ser el nexo entre el centro residencial y el taller.
- Preparar las reuniones de coordinación.

- Ser el nexo con la familia, organizar el tiempo de encuentro con la familia (cuando existe).
- Acompañar a la persona en el momento del fallecimiento de los padres.
- Anticipar el envejecimiento de los residentes y acompañarlos en el tramo final de sus vida, etc.

La mayor parte son funciones muy concretas y específicas que pueden compartir muchos educadores que trabajan en otros contextos y/o con otros colectivos (centros de protección a la infancia, centros de justicia juvenil, residencias de personas mayores, pisos de apoyo para personas con una enfermedad mental, pisos de mayores de dieciocho años, etc.). Pero lo que sucede en el fondo (y para mí es lo que da sentido a esta tarea socioeducativa) es que en realidad el trabajo del educador social está poco definido, es flojo, blando, intuitivo; es algo que, sin límites ni limitaciones, ha ido creciendo y desarrollándose a través de los años y de los diferentes contextos, de las voces y los gestos de los distintos educadores que han vivido el oficio. Es justamente esta dimensión la que hace que sea una profesión muy interesante, abierta, sin límites demasiado preestablecidos (aspecto que no gusta a todo el mundo) y con grandes posibilidades de crecer como comunidad. La mirada poco definida de la educación hace tiempo que intenta ser modificada.

Ya hace años que la perspectiva epistemológica de la educación pasó (de forma mayoritaria) a ser pensada desde las ciencias de la educación (con esta visión más técnica) y se abandonó la perspectiva de la pedagogía (más humanista, más como un arte; en definitiva, más filosófica).[18] A ello se refiere Conrad Vilanou al hablar de la pedagogía y las ciencias de la educación:

18. En esta dirección me parece relevante la aportación de José María Quintana: «Toda pedagogía se basa en una concepción del hombre, de su posición en el mundo, de sus fines y de sus deberes. La Pedagogía empírica procede en esto según la mirada realista del ser humano, considerando su existencia en parámetros de experiencia, de sentido común y mirándola a través de diversas ciencias. La Pedagogía trascendental, en cambio, mira al hombre y su vida de un modo idealista, y entonces aparece de ellos otra perspectiva. Es en este nuevo punto de vista donde se funda y desarrolla la Pedagogía trascendental. Considera al hombre y a sus fines a la luz de unos principios trascendentes, con lo cual la educación cobra un sentido y unas funciones también trascendentes» (Quintana, 2013: LXXXVIII). En relación a este tema, remito al lector a algunos de los trabajos de pedagogos alemanes publicados en castellano en la revista *Educación*: Schulze, T. (1993). «Pedagogía de orientación biográfica», *Educación*, 48, 78-100; Wünsche, K. (1991). «La terminación del movimiento pedagógico», *Educación*, 43, 103-119; Marotzi, W. (1993). «Actualidad de la teoría de Wilhem Flitner sobre Formación», *Educación*, 47, 84-95; Lenhart, V. (1987). «La formación general y especializada en Max Weber», *Educación*, 36, 66-80; Bollnow, O. (1984). «Antropología filosófica», *Educación*, 30, 7-23; Wigger, L. (1987). «El concepto de escuela en los discursos gimnasiales de Hegel», *Educación*, 36, 25-39; Petersen, J.; Reinert, G. B. (1993). «Pedagogía de orientación empírica», *Educación*, 48, 22-39; Becker, G. (1998). «La Odenwaldschule, una precursora de la educación integral», *Educación,* 37, 110-127.

> La Pedagogía fue una disciplina que, si bien se institucionalizó universitariamente en el siglo XIX, no alcanzó su máximo apogeo hasta después de la Primera Guerra Mundial. Sólo fue entonces cuando las cátedras de Pedagogía penetraron con fuerza en las universidades alemanas y, por extensión, españolas, siempre atentas —bajo la influencia de la filosofía orteguiana— a todo cuanto acontecía en Alemania. No en balde los primeros pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios —como Fernando de los Ríos (1910)— se desplazaron a Alemania para estudiar Pedagogía en su doble corriente herbartiana y neokantiana. La Pedagogía —en aquellos años de posguerra— era una cuestión disputada que movilizaba una gran cantidad de literatura deseosa de conferirle una base epistemológica rigurosa que, en Alemania, después de las oleadas de positivismo decimonónico, se buscó en la tradición hermenéutica de las ciencias del espíritu. En efecto, después de la crisis de la pedagogía herbartiana —acentuada todavía más al finalizar la Primera Guerra Mundial en 1918—, la Pedagogía oscilaba entre dos posibilidades tan polarizadas como la pedagogía científico-experimental y el idealismo pedagógico neokantiano. El planteamiento de una pedagogía científico-espiritual procuraba solventar esta antinomia a manera de síntesis en la que se unían los datos suministrados por el empirismo pedagógico y las normas derivadas del idealismo pedagógico, a la vez que deseaba entroncar con la tradición hermenéutica (Schleiermacher, Droysen). De hecho, tal proceso institucionalizador ha sido estudiado por Jürgen Schriewer en su estudio comparado entre Francia y Alemania en el que indica que la pedagogía contemporánea siguió en Europa continental dos caminos bien dispares: el del empirismo científico-social francés y el de hermenéutica de las ciencias del espíritu (Dilthey, Flitner) (2003: 279).

Esta dimensión más espiritual (en el sentido que da Dilthey a las ciencias del espíritu) se vio desplazada por una nueva perspectiva, mucho más científica y muy alejada de las humanidades.[19] Esta nueva mirada se convirtió en el marco de referencia, y era mucho más cercana a la perspectiva empirista de determinadas ciencias. Sigue diciendo Vilanou, en relación a las ciencias de la educación:[20]

19. Gadamer lo plantea del siguiente modo: «Fue Wilhem Diltey, profesor de filosofía en Berlín durante muchos decenios en la Alemania Guillermina, el reconocido y famoso historiador del espíritu alemán que intuyó con clarividencia y afrontó este problema de la historicidad en la época de predominio de la teoría del conocimiento» (1992: 35).

20. También se refiere a ello Joaquín Esteban: «Ciertamente las Ciencias de la Educación se han visto sometidas a este reduccionismo directamente al encontrarse muy influenciadas en sus orígenes por las tendencias positivistas dominantes e indirectamente, antes incluso de su propia constitución como tales ciencias, a partir de ese tono cultural de influjo metódico que venía atravesando los usos sociales y por extensión las prácticas educativas» (2002: 102).

> Justamente fue entonces —en 1967— cuando Gilles Ferry proclamó —en un artículo publicado en *la Éducation Nationale*— la «mort de la pédagogie». Con el paso de los años, este mismo autor ha precisado que se trataba de la «mort de la pédagogie dogmatique, faussement savante» (Ferry, 1998). De hecho, se denunciaba que la pretensión de establecer normas por parte de la Pedagogía era un resabio autoritario que justificaba unas estructuras jerárquicas de dominación. Se criticaba que los sistemas pedagógicos del nacionalismo, del socialismo e, incluso, del humanismo hubiesen recurrido a conceptos sublimados hasta la trascendencia, tales como «naturaleza», «historia», «destino», «patria», «raza», etc. Mediante llamadas a la conciencia, a la moralidad, al honor, a la fidelidad y al espíritu de sacrificio, se habían generado actitudes de obediencia y sometimiento inherentes a una sociedad autoritario-jerárquica que había perdido su razón de ser después de la Segunda Guerra Mundial. Bien mirado, la Pedagogía —al igual que la idea de *Bildung*— experimentaron, en virtud de la absurda barbarie nazi con su exaltación de una «ideología de la muerte», una especie de parálisis: la imagen del holocausto hitleriano iba a influir negativamente sobre la Pedagogía (2003: 285).

Como resultado, nos encontramos navegando entre dos aguas: por un lado, tenemos la pedagogía (con variantes como la pedagogía social, la antropología pedagógica, la pedagogía de las relaciones personales, etc.), heredera de la tradición germánica (en Alemania, la pedagogía social, la S*ozialpädagogik*, tiene mucha fuerza),[21] y, por otro lado, las ciencias de la educación, descendientes de la tradición francesa, con unos orígenes claros en la figura del *éducateur specialisée*.

De esta doble perspectiva surge la tabla siguiente:

Tabla 4: Origen alemán / francés

Sozialpädagogik	**Éducation spécialisée**
Alemania	*Francia*
Natorp	Deligny
Mollenhauer	Tosquelles
Nohl	Salomé

Fuente: Elaboración propia.

21. Remito al lector a C. Vilanou (1998). *A propòsit de la presencia de Goethe en la pedagogía de Pere Vergés*. Barcelona: IEC-Societat Catalana de Pedagogia y C. Vilanou, «La recepció pedagògica de Hölderlin», *Sarmiento*, 5, 21-44.

Las dos grandes miradas expuestas siguen conviviendo y configuran el grueso de la formación de los educadores y las praxis profesionales que estos ejercen. Afirma Gaberan que «el trabajo educativo tiene la necesidad de apoyarse en una ciencia, es decir, un campo de verdades que permiten estructurar la práctica y de fundamentarla en una materia diferente de la convicción o la creencia» (2007: 79). Habría que entrar en la precisión detallada de qué tipo de ciencia concebimos y si pensamos que determinadas epistemologías (que algunos definirían como suaves) encajan en la idea de ciencia de la educación. Es cierto que hemos caído en un proceso de *didactizació*n de la educación, desde mi punto de vista, nada justificado y muy exagerado.

En prácticamente ninguna formación antes de que la educación social entrara en la universidad existían asignaturas vinculadas a la didáctica. En el real decreto de 1991, a las asignaturas troncales que el Ministerio impone en el currículum de la diplomatura en educación social ya aparece la didáctica. Desde entonces, algunas cuestiones, en mi opinión, no tienen demasiado sentido, como, por ejemplo, enseñar a estudiantes de educación social a hacer unidades didácticas. ¿Qué sentido real tiene esto? Una respuesta posible debería buscarse en las estructuras de poder departamentales y en las diferentes fuerzas de cada departamento por obtener (y mantener) cuotas de poder. Una forma clara de hacerlo es controlar el máximo de créditos posibles de una titulación. Otra es el desconocimiento parcial de la realidad de la educación social por parte de quienes diseñaron e impusieron determinadas materias o de los que más tarde las impartieron. Así, en 1992, emergió una titulación nueva y una forma clara de entrar en este juego de poder. A mi entender, esto ha hecho que ciertas formas de entender y hacer educación social (quiero creer que minoritarias) representaran y encarnaran esta dimensión más tecnológica de la praxis socioeducativa.

La herencia de carácter más pedagógico (la pedagogía social, por ejemplo, pero también la historia de la educación, la antropología, la filosofía de la educación, etc.), en algunas ocasiones, se ha intentado que quedara lo más apartada posible de los planes de los estudios universitarios de formación de educadores sociales. Lo queramos o no, debemos navegar entre estas dos aguas para entender todo lo que nuestro oficio nos pide y requiere de forma amplia, y por ello no podemos suplir la mirada «humanista» a la realidad con arquetipos tecnodidácticos vinculados a la idea de profesión actuadora.

Funciones y encargos de la pedagogía social

> Educar es el acto y el trabajo de proteger al pequeño hombre (y a los hombres) de los efectos del contraconcepto de la sublimación. La sublimación tiene su contraconcepto, que no es el de la pulsión, sino el de la desublimación represiva.
>
> Frigerio (2010: 11-36)

Hablar del encargo que recibe un educador es una cuestión clave, ya que se trata de un tema tan relevante como la pregunta que todo educador (o aspirante a serlo) se debería hacer a lo largo de su trayectoria profesional: ¿por qué quiero hacerme educador social?, ¿por qué quiero estudiar educación social?, ¿qué pretendo al desarrollar este oficio (para muchos entrañable)? Parecería obvio que el encargo sociopedagógico que recibe alguien a quien denominamos *educador* (con el adjetivo de social) tendría que ser *educar* (en lo social y desde lo social). Porque a nosotros, sin duda, algo nos ha movido a trabajar como educadores, a tomar esta decisión, a dedicarnos a hacer pedagogía social. Con esto no digo que trabajando profesionalmente como educadores intentemos «reparar» algo roto de nuestras vidas,[22] pero sí que ha habido alguna cosa que nos ha movido y conducido a ese lugar: experiencias previas, encuentros con determinadas personas que han sido clave en nuestras vidas, conexiones familiares que nos recuerdan o nos movilizan, necesidad de romper con vidas u oficios anteriores, etc. Este «movilizarnos» debe poder encontrar una determinada conexión con las formas de hacer educación social, de entender el oficio. En cada persona tomará una determinada forma y no otra. Ello nos brinda la posibilidad de pensar que la educación social tiene muchas voces (y muchos más silencios), y que estas tienen que poder encontrar su eco particular en cada sujeto que encarna el oficio.

Si hablar de educación en general y de educación social en particular fuera una tarea fácil, entonces la cuestión que estamos discutiendo estaría ya resuelta y no habría que dar más vueltas a este tema. Por suerte, el tema es complejo

22. Nosotros hemos tenido compañeros de equipo y estudiantes de Educación Social que se han acercado al oficio como parte final de su proceso de tratamiento de consumo de tóxicos (en especial heroína, cocaína o morfina). El Proyecto Hombre (en España) también trabaja con esta perspectiva, que entiende que un exconsumidor de sustancias tóxicas puede llegar a ser un muy buen educador social.

y nos pide seguir pensando de forma circular sobre él; no solo ahora y durante la formación inicial del educador, sino que como educadores será necesario regresar de un modo reflexivo al término educación para pensarlo de manera diferente, para pensarlo de nuevo. Para Elisabet (una de las educadoras protagonista de los relatos del libro de Gómez, «hacer una definición de educación me parece difícil, creo que es un concepto dinámico, que cambia, que se mueve precisamente para abarcar cada vez más. Un concepto que cambia cómo y cuándo cambio yo misma, al que voy dándole nuevos sentidos al ir encontrando nuevas palabras» (2012: 43). Creo que queda muy clara esta necesidad, esta demanda de dar vueltas y seguirse formando (no estudiando de una forma obligatoria más grados o másteres, sino leyendo, escribiendo y compartiendo con colegas nuestra particular visión de la educación social). Todo ello deja abierto un camino hacia otros avatares que espero que ocupen las reflexiones de los próximos años del colectivo de educadores. O, como afirma Violeta Núñez, «educar nos encarga la transmisión del patrimonio cultural de la época» (1999).

Hablar de educación y sobre la educación parece un ejercicio para el cual todos nos sentimos preparados, e incluso podríamos aventurarnos a afirmar que se trata de una palabra de las más utilizadas en los medios (prensa, televisión y redes sociales), a pesar de que muchas veces lo que se dice es más obvio de lo que en realidad querríamos decir. Uno de los teóricos relevantes de la educación de la década de 1930, Flitner, decía que:

> Educación se usa en sentido activo y pasivo. Designa esta palabra la actividad y los efectos de la educación que, consciente o inconscientemente, imprime una persona sobre otra. Aun así significa también el devenir educativo que una persona sufre o disfruta, el proceso educativo que ella realiza y, en sentido amplio, el resultado de este proceso. Mientras que esta palabra significa todo el enunciado, se presenta una relación vital de individuos, entre aquellos individuos que tienen que diferenciarse en sus diferentes funciones, como hace la ciencia con sus diferentes dignificaciones esquemáticas entre educador y educando (1931).

Cuando lo analizamos con cierta profundidad, somos conscientes de algunos errores de interpretación fundamentales que, a través de una semántica de los términos, pueden situarse y concretarse con un nivel más alto de precisión. Pero lo que es fundamental en un análisis sobre la educación es partir de la idea de que esta es consustancial al hombre. Podemos afirmar con rotundidad que «sin educación no hay humanidad», y que el hombre puede ser descrito como

«*homo educandum*».[23] Esta condición de ser *en proceso*, de categoría gramática adverbial y venidera, requiere un conjunto de prácticas y organizaciones que dé respuestas para que el hombre pueda desarrollar su capacidad de «educandidad», de llegar a ser humano. No es gratuito que Kant afirmara en la introducción de su *Pedagogía* que:

> [...] el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto el hombre es niño pequeño, educando y estudiante. [...] La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto y ha de construirse él mismo el plan de su conducta (2003: 29-30).[24]

Y en esa condición de ser abierto a la intemperie, de ser casi abandonado a la naturaleza, la comunidad (ese agrupamiento de humanos) debe hacerse cargo del otro para acompañarlo en ese camino de introducción al mundo (natural y social). El camino hacia la humanidad, hacia ese llegar a ser hombre, no pasa sino por la educación. Y ese hombre que se dirige a su condición esencial camina de la mano de otros hombres que ya llegaron antes que él a sostener dicha condición de «seres educados».[25] Y en ese acontecer hacia la humanidad, el hombre debe aprender a dominar algo que le convierte justamente en «hombre»: el lenguaje.

En una dirección parecida, Sokolowski propone pensar al ser humano como alguien vinculado por completo a la sintaxis, pues «la persona humana

23. Para Lluís Duch: «Ya que el instinto es radicalmente insuficiente para situarse significativamente en el mundo como construcción humana y humanizadora, resulta congruente afirmar que el aprendizaje humano posee una intencionalidad que supera ampliamente la mera actualización mecánica de unas determinadas potencialidades, que ya se encuentran inscritas en el código genético de los humanos como especie animal. No nos cabe la menor duda que el aprendizaje puede ser considerado como la forma específica y auténtica de vivir como hombre» (1997: 87). Sobre esta cuestión también hace referencia Mikel Dufresne en un trabajo de 1953: «L'éducation forme la personnalité de l'individu moyen et le prépare à vivre la culture: c'est par l'éducation que la genèse de la culture s'opère dans l'individu. On décrira la culture en montrant comment l'individu l'apprend et comment elle se constitue en lui à mesure qu'il l'apprend. Car l'éducation est à la fois une institution que l'individu rencontre, et le moyen qu'il a de rencontrer toutes les institutions» (1953: 116).

24. Ni en esta obra ni en otras, Kant distingue entre *Bildung* ('formación') y *Erziehung* ('educación').

25. Sigue diciendo Kant: «El ser humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a otra. El estado primitivo puede imaginarse en la incultura o en un grado de perfecta civilización» (2003, 30).

actúa como tal, como animal racional y como agente de la verdad, de manera especial en la utilización del lenguaje, cuando piensa en medio de las palabras» (2013: 49). ¿Y no es a través del lenguaje como tiene lugar todo proceso educativo? El hombre como ser de sintaxis acontece ser de proyecto, ser en construcción, ser en permanente andar. Un ser que a través del camino que recorre se educa y se transforma, crece y toma forma. Estas prácticas e instituciones son el objeto de estudio de toda Historia de la Educación y de la Pedagogía: de las prácticas y de los saberes educativos. Por eso es necesario distinguir entre pedagogía y educación (a pesar de que muchos autores y profesores universitarios siguen sin hacerlo y confundiendo una con otra, sobre todo cuando las adjetivamos de sociales) con el fin de aclarar sus posibilidades. En este sentido comparto con Fullat que

> [...] la educación es una práctica, una actividad social, una acción, mientras que la pedagogía es una reflexión, una teorización, un conocimiento o una toma de conciencia. Durkheim ya hizo notar la dimensión fáctica del proceso educativo al sostener que este no era más que la acción que las generaciones adultas ejercían sobre las nuevas. La pedagogía vendría siempre detrás y con ánimo de levantar esquemas mentales interpretadores de la acción educativa (1992).

No es gratuita esta distinción cuando ya algunos hemos advertido de los problemas de estas confusiones, por ejemplo, entre las funciones del educador social (quien ejerce la praxis de la educación social) y de la pedagogía social (la disciplina que reflexiona a nivel teórico sobre la praxis de la educación social).

Volviendo al concepto de educación, Aristóteles ya empleó la metáfora nutritiva para darnos a entender la concepción de la *paideia* por el espíritu humano. Como apunta Naval: «El término *paideia* no constituye una palabra española, es una transliteración del vocablo griego παιδεία. Paideia no es simplemente un nombre simbólico sino que es la única designación exacta del tema histórico estudiado en ella» (1992, p. 83).[26] En el ejercicio de pensar la educación y sus formas de definirla y concretarla no es posible olvidar que la educación clásica en Occidente debe mucho a griegos y romanos: la explicación del texto, la narración, la disertación, la exposición oral, las disciplinas, la música, la educación física y deportiva («mens sana in corpore sano» decía

26. Una interesante lectura para explorar cuestiones vinculadas a la paideia es: J-M. Pailler; P. Payen (ed.) (2004). *Que reste-t-il de l'éducation classique? Relire le Marrou Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, y, en especial, el capítulo de C. Avlami y C. Orfanos «Le concept d'éducation dans l'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité» (67-86).

Juvenal), así como el rol de los grandes autores, el objetivo de la cultura general, el proyecto de formación integral de la persona y del ciudadano.[27] Y todas estas ideas han atravesado la historia de Europa y la han marcado hasta llegar a nuestros días. Así lo plantean Fryd y Silva:

> En la historia de la pedagogía está en puja la significación y el origen del vocablo educación; encontramos dos raíces latinas que nos enfrentan a la primera paradoja: *educare*, que significa 'criar, alimentar por efecto de una acción ejercida desde fuera'; y *exducere*, que significa 'sacar, llevar o conducir desde dentro hacia fuera'. Esta tensión originaria puede convivir sin estallar, pero debiendo dar relevancia o reafirmar uno u otro sentido (2012: 27).

27. La cita proviene de las Sátiras de Juvenal, exactamente de la sátira X, 356; cito literalmente una parte de ella: «Se debe orar que se nos conceda una mente sana en un cuerpo sano. | Pedid un alma fuerte que carezca de miedo a la muerte, | que considere el espacio de vida restante entre los regalos de la naturaleza. | Que pueda soportar cualquier clase de esfuerzos, | que no sepa de ira, y esté libre de deseos».

Segunda parte
Territorios de la pedagogía social

Espacios reales y simbólicos de la pedagogía social

> Desde una perspectiva liberal se denuncia el coste excesivo de las conquistas sociales, que estaría acarreando unos impuestos obligatorios contraproducentes para la buena marcha de la economía, e incluso, y esto es aún más grave, comienza a imponerse la idea de que sería preciso revisar las regulaciones impuestas por el Estado a los contratos jurídicos que obstaculizan el libre desarrollo del mercado
>
> Castel (2006: 21-22)

Introducción

En el presente capítulo me propongo realizar un análisis crítico sobre los espacios y las formas actuales de vehicular determinadas acciones socioeducativas en el campo de la pedagogía social. No se trata de un análisis cuantitativo sobre la realidad de una muestra determinada representativa de una población específica, sino más bien de un trabajo hermenéutico basado en la autorreflexión de la práctica profesional que nos posibilitará establecer una aproximación téorico-empírica a este ámbito disciplinar a partir de ciertas categorías y funciones que definen y configuran la praxis de esta disciplina científica.

Hace años que desde diferentes campos disciplinares (la sociología de la exclusión, la política social, la psicología social o la misma pedagogía social), así como desde sus aplicaciones prácticas bajadas al nivel de ejecución de proyectos, asistimos a una lucha terminológica contra el vocablo «marginación». En su lugar, aparecen expresiones como inadaptación social, desadaptación, exclusión, riesgo social, vulnerabilidad, etc., que intentan descafeinar determinadas radiografías fieles a la realidad social a través de lo que podemos denominar «lenguaje políticamente correcto» o «resemantización neutral» de los problemas sociales (Luna, 2015). Hemos intentado mostrar dónde y cómo se producen dichas formas de acción que tienen un sustrato fundamentado en la idea clásica de *redimir* a los habitantes del territorio de la «anormalidad». Partimos de un marco conceptual que asume una serie de creencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas que se enmarcan principalmente bajo el paraguas del paradigma interpretativo, debido a que el propósito de la investigación se centra en describir, interpretar y comprender la incidencia de las imá-

genes de la profesión, de las metáforas, de los encargos, de las realidades, de determinadas políticas sociales (y de las distintas normativas que las sustentan) sobre los procesos de emancipación. Pondremos en juego la experiencia relacionada con la pedagogía social a partir de tres ámbitos de acción socioeducativa distintos: diversidad funcional (discapacidad), protección social (infancia-adolescencia) y promoción social (ocio educativo).

Figura 5: Ámbitos de acción y dispositivos pedagógicos

Fuente: Elaboración propia.

Desde la reflexión profesional, o la reflexión en y sobre la acción, hemos tratado de entender si el logro de los objetivos perseguidos en los diferentes dispositivos analizados puede estar condicionado en cierta medida por las formas de actuar y por los lugares donde se implementan las acciones socioeducativas (Schön, 1987). Como sugieren Contreras y Pérez de Lara, «proponerse la vivencia educativa como aquello que investigar es proponerse, en primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive» (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 23). Para complementar esta estrategia de información que partía de nuestra experiencia vital, desde una posición de mayor distancia a la realidad educativa, hemos querido utilizar la recopilación de documentos escritos como un procedimiento idóneo para aproximarnos a la reflexión crítica realizada por otros autores sobre la trayectoria histórica, la cultura profesional o la organización, entre otras, de esas otras prácticas socioeducativas que se dan en contextos no habituales para el equipo de investigación.

Los laberintos de la pedagogía social

La pedagogía social ha emergido en los últimos tiempos como un campo disciplinar relevante en el sector de la atención y la intervención frente a determinados «problemas sociales» y, de forma más concreta, se ha desplegado ampliamente en el ámbito profesional de la educación social. Autores como Úcar plantean que «tanto la educación como la pedagogía social son todavía unas disciplinas muy jóvenes e inexpertas» (2016). Pero muchos otros siguen en esta misma línea y perspectiva: Volpi (1978), Tramma (1999), Serraccino y Striano (2001), Santelli (2001), Izzo (2001), Hatton (2013). A pesar de la enunciada juventud de este campo disciplinar, ha permitido la formación de amplios grupos de profesionales vinculados al campo de la acción social (en especial educadores sociales, pero también pedagogos o trabajadores sociales) que trabajan en el contexto social para la «mejora de la calidad de vida de los sujetos» que acompañan. Y es justo esa acción de «mejora» («mejorar la calidad de vida» de los sujetos) la que a menudo se convierte en una arma de doble filo que conviene estudiar para conocer con profundidad el sentido real que dichas prácticas despliegan. Es por ello que creemos que es necesario desvelar los territorios y las formas ocultas (a menudo inconscientes) de actuación sociopedagógica para mostrar los elementos que configuran y dan forma a esas prácticas.

Con este objetivo proponemos empezar situándonos en la mitología, para poder ser conscientes de que un conocido mito griego nos habla del laberinto que se construyó con la finalidad de encerrar al minotauro. El minotauro era un monstruo híbrido, fruto de una relación contra natura y que representa la alteridad y la dualidad a la vez. Minos era rey de Creta y, para demostrar su poder, pidió a Poseidón que hiciera salir a un toro del mar, y Minos le prometió que lo sacrificaría. Deleitado por la belleza que desprendía el animal, Minos no cumplió su promesa. Poseidón se vengó haciendo que el toro se volviera furioso y que Pasífae se enamorara de él ('la que brilla por todos'), esposa de Minos, hija de Helios y de Perseo. La reina se disfrazó de vaca, y de esta relación prohibida nació a su tiempo el minotauro. Fue entonces cuando Minos se dirigió a Dédalo, el arquitecto, con la finalidad de que construyera un laberinto donde poder encerrar al minotauro. Con el fin de que siguiera encerrado, había que entregarle cada año a siete chicos y siete chicas. Pero Teseo se metió en el laberinto para matar al minotauro y acabar con la cruel tradición de los sacrificios humanos (Sourvinou-Inwood, 1994).

Este encierro, sin huida posible hacia el mundo, la sociedad o la comunidad en la que conviven los sujetos, todavía sigue vigente (aunque con otros términos

y concretado pedagógicamente en otras prácticas) de forma más o menos activa en proyectos, políticas, leyes y discursos que fundamentan la praxis de la acción social actual. No se trata tan solo de ver ese encierro como un encierro o extrañamiento del mundo (desde su dimensión física), sino que más bien hay que entenderlo como un aislamiento simbólico. Estar y no estar es la paradoja de muchas de las formas de acción social con sujetos en situación de exclusión. Vivir en un «mundo paralelo» sin que se presenten oportunidades de cruzar las vallas clínicas o las fronteras simbólicas que producen el encierro de la diferencia. Desde esta perspectiva, Desjardins (2002) afirma que la vida de determinadas personas en situación de exclusión tiene lugar en un formato que podemos denominar como «mundo paralelo», un mundo que transcurre cerca del ágora, pero que nunca comparte con los «otros» sus vidas, sus experiencias o sus realidades. Nos encontramos frente a una construcción dual (física y simbólica a la vez) entre mundos *normalizados o incluidos* y mundos *anormalizados o excluidos*. De ello nos habla con contundencia Silvia Duschatzky:

> En la era de las políticas sociales, el mayor peligro no está en el despliegue de los programas compensatorios, sino en convertir la contingencia en la fatalidad del destino de la globalización. La exclusión en sus múltiples formas (económicas, sociales, políticas y culturales) no se resuelve en los muros de los programas sociales, pero evitarlos no garantiza que vayamos por un buen camino (2000: 22).

Nos podemos preguntar qué sentido tienen estos muros simbólicos que separan a los sujetos excluidos del resto de la sociedad: las verjas de los manicomios, las alambradas de las prisiones, las cercas de los centros de internamiento de menores, los muros de las comunidades terapéuticas, las vallas de la vergüenza que muchos refugiados y migrantes deben intentar saltar o los conceptos por completo «incomprensibles» para algunas personas con diversidad funcional que las aíslan de sus comunidades lingüísticas. También hablan de ello con claridad Gardet y Boussion cuando anuncian que:

> Los extremos se tocan para los huérfanos. Unos centenares de huérfanos que al mismo tiempo son aprendices, la mayoría de los cuales han conocido la miseria, van a vivir dentro de un castillo magnífico, un palacio suntuoso. [...] Felices los pobres chicos de París y los alrededores que conocerán la vida de un castillo en 1946 (2005).

La paradoja la encontramos en el hecho de que los muros que apartaban y protegían a algunas personas ya hace bastante tiempo que se derrumbaron,

pero de una u otra forma (en especial desde una dimensión simbólica relacional) siguen marcando el paralelismo que las separa y que vela por el mantenimiento de esos mundos paralelos. Se trata de apartar, simbólicamente hablando, la diferencia (y las distintas formas de encarnarla) del núcleo de la sociedad, de mantener a los sujetos marcados como «anormales» alejados de aquellos que supuestamente habitan la geografía y el territorio de la normalidad. Con esa finalidad se han construido muros simbólicos más perfilados que no siempre son percibidos como tales de forma clara. Esto lo encontramos en los centros de protección a la infancia, que no siempre operan como espacios de protección, y que en algunas zonas reciben el nombre de Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE). Una de las paradojas de estos servicios sociales es que, en realidad, se convierten en dispositivos con una fundamentación misional y práctica basada en la controversia. Son espacios donde van los «menores de edad» para ser protegidos de determinados riesgos sociales, de un peligro que los acecha por algo, porque los adultos con los que conviven han pasado al maltrato o porque los niños estaban en situación de desamparo.

La controversia tiene que ver con la idea misma de in/exclusión social y con las excepciones que el término inclusión (y sus distintas aplicaciones) puede tener: inclusión como reclusión, como integración y como imperativo de estado. En palabras de Lopes y Fabris:

> [...] la in/exclusión sería una forma de poner énfasis a la complementariedad de dos términos o a su interdependencia para la caracterización de aquellos que, incluso viviendo en situación callejera, carcelaria, de discriminación negativa por sexualidad, género, situación económica, religión, etnia o dificultades de aprendizaje escolar, no pueden ser señalados como excluidos. Todos viven procesos de in/exclusión, y además de ello, están constantemente amenazados por ello (2013: 10).

Ese hecho permite pensar cómo algunas acciones que buscan la inclusión (en este caso a través de la protección de la infancia en un dispositivo de tipo residencial) muchas veces terminan por producir exclusiones (o exclusiones en potencia). Se trata de ciertas paradojas de los servicios socioeducativos, que al construir espacios residenciales-educativos (para colectivos como la adolescencia en zonas periféricas y rurales), siguen el principio del aislamiento o la exclusión transitoria de su entorno socioemocional como estrategia adecuada para trabajar un itinerario de inclusión sociopersonal. Dichas prácticas (así como los saberes que las sustentan) permiten ver la cara oculta de acciones aparentemente filantrópicas y benefactoras en relación a la idea misma de inclusión.

El segundo ejemplo que analizamos se centra en determinadas instituciones psiquiátricas que existieron en el Estado español hasta las décadas de 1970 y 1980. A pesar del derrumbe de los muros físicos del laberinto de la enfermedad mental, el colectivo seguía situado en los márgenes (y, de hecho, en la actualidad en algunas zonas del Estado español siguen operando macroinstituciones psiquiátricas clásicas). Para Zarifian, «numerosas instituciones de terapia son, en realidad, lugares de exclusión, que fabrican la cronicidad y establecen el gran gueto de los incomprendidos» (1990: 215). Y a pesar de que en distintos momentos y múltiples movimientos se destruyó buena parte de los primeros muros (de ladrillo y piedra), la realidad es que construimos nuevas paredes (tal vez más altas) con las palabras (terminologías dicotómicas y excluyentes) y las miradas.

Y es posible que esto tenga consecuencias más segregadoras al apartar de nuevo a los sujetos del ágora de la comunidad. Con respecto a esta cuestión, el antropólogo de la medicina Josep Maria Comelles plantea lo siguiente:

> [...] entre la seguridad social falangista y el molesto estado de bienestar español surgido de la Ley de Sanidad de 1986, no hubo ruptura sino acomodo. Intereses puramente corporativos han hecho que las relaciones de la Psiquiatría con las ciencias sociales en España no hayan seguido el modelo anglosajón (2007: 18).

Y esa deseada transición hacia lo comunitario quedó atrapada en un determinado «limbo» de la intervención social y educativa, que en palabras de Correa-Urquiza y Pié se traduce en la idea de que «en las instituciones de encierro se unen las diferentes esferas de la vida. Esta situación produce una especie acorralamiento ante determinados comportamientos» (2017: 102).

Algunas de las investigaciones que han tenido por objeto a la pedagogía social han trabajado en la topografía de la exclusión, pero no en las terminologías y las visiones que la acompañan, la concretan y la perfilan. La pedagogía social sigue, en algunas ocasiones, hablando de forma ilusoria de los beneficios de sus buenas acciones. No ha dejado de situarse en un territorio configurado por lo que podemos denominar «pedagogías narrativas de salvación». Hemos pasado de intervenciones centrífugas (en las cuales los sujetos eran expelidos hacia territorios seguros para el bienestar de la comunidad autodenominada «normal») a intervenciones centrípetas (en las cuales el sujeto es enviado al centro mismo de la comunidad, pero en un espacio paralelo a ella). Redimir las acciones y las situaciones de este laberinto del minotauro no es suficiente. Debemos repensarnos a nosotros mismos y, especialmente, nuestras prácticas profesionales que lo configuran, le dan forma y lo mantienen activo.

Pedagogía de las necesidades sociales: reflexiones críticas sobre la «manía» de clasificar al «otro»

En discursos y praxis de la pedagogía social aparece, una y otra vez, la idea de las construcciones de las necesidades sociales. Los sujetos con los cuales el educador interviene tienen unas determinadas necesidades, particulares y propias. A veces las calificamos como educativas, médicas, sociales, especiales, económicas, emocionales, etc. En muchas ocasiones, los sujetos acaban en determinados dispositivos como portadores de un diagnóstico realizado por un «especialista» sobre una determinada necesidad, y por eso ya no nos preguntamos por su validez. ¿Son válidas las necesidades prescritas? ¿Quién establece estas necesidades? ¿Son realmente necesidades del sujeto? ¿Por el hecho de que se basen en supuestos constructos científicos ya no deben ser cuestionadas? Lo plantea Ferran Casas al decir lo siguiente:

> Las necesidades sociales son el eje que justifica la existencia de unos servicios sociales, en el sentido moderno del concepto. Los servicios sociales pretenden ser una garantía para la satisfacción de las necesidades sociales legitimadas, de todos los ciudadanos de una comunidad concreta, en un momento histórico determinado (1989: 238).

De igual modo que con otras muchas facetas de la vida, las necesidades pueden estar socialmente construidas. Casas afirma que:

> [...] las necesidades parecen ser el punto de apoyo que permite movilizar la comprensión del mundo humano, tanto en el lenguaje cotidiano como en el científico. Se apela a ellas para dar cuenta de comportamientos individuales y grupales de todo tipo, para alegar en favor de políticas públicas o de dispositivos institucionales privados, así como para establecer límites y posibilidades de gestión (1989: 238).

Somos nosotros mismos los que situamos su validez, los parámetros que las cuantifican y los significados en los marcos y momentos que nos interesan o necesitamos, pero también son otros (apoyados por su estatus profesional y por las políticas sociales y educativas que los instauran) los que indican lo que cada sujeto, a partir de sus realidades, puede precisar. Ello conlleva cierta perversión del sistema, pero que es la que sirve para operar como un engranaje casi perfecto del estado de bienestar. Creamos lo que algunos autores han

denominado «necesidad de las necesidades» (Heler y Casas, 2010: 13), y ello convierte a este tipo de acción en un bucle realmente cerrado. En este mismo sentido, Doyal y Gough, al hablar de las necesidades, proponen que «el mero hecho de que la mayoría prefiera la alimentación, pongamos por caso, a la moda, no significa que una minoría preocupada por la elegancia en el vestir no pudiera optar de forma legítima por lo contrario» (1994: 33). Es necesario que dejemos de prescribir cuáles son las necesidades de los otros y pasemos a preguntar a los sujetos mismos cuáles son las suyas. La percepción de necesidad puede tener muchos detalles, pero lo que permite a los sujetos ejercer su condición de «sujetos» es manifestar y realizar acciones declarativas de cuáles son sus necesidades. Vale la pena detenerse de nuevo en la reflexión que proponen Doyal y Gough:

> Los abusos a los que se ha sometido el concepto de necesidades humanas objetivas y universales han conducido a la desilusión y el escepticismo. Ello ha contribuido al desmoronamiento de la confianza en las perspectivas de éxito de las políticas socialistas, en la amenaza de los derechos de los ciudadanos, en el bienestar, en la fragmentación de la lucha política contra diversas formas de opresión, y en la influencia intelectual de la Nueva Derecha, beneficiaria de todo lo anterior (1994: 33).

A la luz de lo que plantean dichos autores se ve con claridad la conexión entre la producción de categorías vinculadas a la propia idea de necesidad y aquellos sujetos designados como candidatos a poder cubrir dichas necesidades.

Podemos establecer una clasificación de la normalidad en función de determinados parámetros o variables. Lo que se desprende de dicha clasificación se recoge en la tabla 5.

La necesidad es sentir que nos hace falta alguna cosa; en ciertas ocasiones, nosotros mismos podemos resolver y dar respuesta a estas necesidades, pero en otras es preciso recurrir a algún servicio especializado para que nos ayude a dar respuesta a esta necesidad. Más allá de estos modelos que imperan y predeterminan cuáles son las necesidades del otro, han existido modelos y proyectos que han permitido a los sujetos desarrollarse en función de sus propias necesidades. Dichos modelos se encuentran en plena emergencia en la actualidad.

Tabla 5: Normalidades

Normalidad médica	Criterio que define la normalidad como la ausencia de enfermedad.
Normalidad estadística o promedio	Una cosa es considerada normal si se presenta de manera idéntica para la mayoría de la población.
Normalidad normativa	La familia, el Estado, la sociedad, etc. deciden cuáles son los criterios de lo que es o no la norma.
Normalidad legal	La normalidad, desde la perspectiva legal, se define como la capacidad o la incapacidad de las personas: la capaz es normal y responsable de sus actos, y la que no lo es no es responsable ante la ley.
Normalidad sociocultural	Dependiendo de cada contexto sociocultural, los criterios que determina el patrón de normalidad pueden variar enormemente. Lo que en un contexto es considerado normal en otro sucede todo lo contrario.
Normalidad ideal o utópica	Criterio que busca llegar a un estándar de normalidad «ideal» y en muchas ocasiones también idealizado.
Normalidad como proceso	Criterio que se interesa mucho más por los cambios y los procesos que por su definición transversal.

Fuente: Elaboración propia.

Pedagogía social e hipercorporalización

Los cuerpos y la pedagogía mantienen una relación alterada, tránsfuga o anómala. Lo mismo sucede con las construcciones que la pedagogía social hace con los cuerpos de los sujetos sobre los cuales interviene. De situaciones exclusivamente intelectualizadas pasamos a otras hipercorporalizadas. Para García Canclini, «durante mucho tiempo se estudiaron más los aspectos fisionómicos y cromáticos del mestizaje. El color de la piel y los rasgos físicos continúan pesando en la construcción ordinaria de la subordinación para discriminar a indios, negros y mujeres» (1990: XI). Aquellos sujetos excluidos son más cuerpo que mente. No se trata de cuerpos embellecidos y esbeltos, sino más bien de todo lo contrario, de cuerpos envejecidos y, en cierta forma, considerados grotescos. Nos encontramos con cuerpos con VIH, cuerpos maltratados, violentados y abusados, degenerados, paralizados, narcotizados,

mestizos, al límite de la frontera, monstruosos, y cuerpos, en definitiva, que pululan a la deriva de las sombras de la ciudad. Demasiado a menudo convertimos la presencia del otro en aquello que en apariencia es: su cuerpo. Nos olvidamos precisamente de su dimensión más amplia: la persona con su globalidad y su sentido total. Lo que propone Llamas en relación a la hipercorporalidad es muy sugerente:

> La consideración preferente de algunas categorías de personas en función de sus cuerpos ha sido, a través de los tiempos y en muchas culturas, una estrategia recurrente de control y dominación. Si bien en la realidad humana (de manera general e indiscutiblemente) corpórea, podría decirse que algunas personas son más cuerpo que otras (1995: 153).

El postulado de *más cuerpo* no es, de manera necesaria, una cuestión de *volumen,* sino de *esencia*. Ese plus no constituye, pese a lo que pueda parecer, una ventaja, sino más bien un inconveniente. La hipercorporalización no es fruto del azar, sino que responde a determinados principios de sujeción. Las categorías humanas en exceso encarnadas coinciden a menudo con sectores sociales discriminados, explotados y oprimidos.

El cuerpo del otro se ha convertido en el espacio paradigmático para el ejercicio de una pedagogía del poder, una pedagogía fundamentada, sobre todo, en la ejecución y visión de los estigmas sociales y corporales. A menudo, sin embargo, nos olvidamos de que el cuerpo es el espacio por excelencia de incorporación social y, al mismo tiempo, de exclusión social. Recordemos las descripciones de Foucault sobre las penas corporales y los castigos aplicados en público, justamente para hacer evidente este sentido de sujetos separados de la comunidad. Esta idea ha estado presente en muchas de las prácticas socioeducativas, aunque a menudo ha sido una presencia más inconsciente que consciente. Así, por ejemplo, el cuerpo de las personas con discapacidad era construido como un cuerpo *freak,* un cuerpo monstruado y negativizado, que asustaba y proclamaba a los cuatro vientos su condición de *peligroso*, de posible portador de alguna maldición social y personal.

El resultado de hipercorporalizar a los sujetos es un alto nivel de estigma (corporal) que dificulta la salida de su espacio y la inclusión en los espacios corporales y sociales de la comunidad. A pesar de estas subyugaciones corporales, algunos sujetos han optado por resistir. Como afirmaba en un trabajo anterior:

> Pero ¿a qué, a quién y cómo tienen que resistir estos cuerpos formados en su autoconciencia? Son muchas las respuestas que se pueden dar a una pregunta como

> la que nos formulamos, a pesar de que pensamos que lo que es importante es resistir a la imposición, sobre todo, de lo que a lo largo del libro hemos construido críticamente y designado como cuerpos ortodoxos. Los cuerpos ortodoxos son cuerpos que vienen dados, que son constituidos por los otros, que sitúan a los sujetos en espacios donde el deseo se encuentra aplacado; espacios donde el cuerpo ya ha vuelto a perder la posibilidad de desarrollar su narratividad. Se trata, en definitiva, de resistir al ejercicio de la biopolítica, que entiende los cuerpos de los sujetos como espacios de gobernabilidad, de inscripción de poder, de materialización de los deseos de los otros (2006c: 287).

Una de las salidas, basada en la resistencia, es trabajar en lo que designamos como el proyecto de ideación corporal, a través del cual los sujetos proyectan su idea de cuerpo (del suyo propio) y no se someten a lo que los otros piensan y diseñan sobre cómo tienen que ser y cómo tienen que ser vistos sus cuerpos.

La pedagogía social como bucle

¿Qué pasaría si la acción pedagógica tuviera un efecto «bucle»? Más allá de pensar siempre en la producción de acciones lineales, diseñando intervenciones holísticas, sus resultados pueden tener este efecto «bucle» del que hablamos. Intervenimos, trabajamos, actuamos, educamos a sujetos y a veces no sucede nada, todo sigue igual en sus vidas. No se aprecian rastros ni registros de pedagogía social en dichos sujetos. Estas intervenciones pueden estar pensadas para colectivos de jóvenes, personas con discapacidad, niños y adolescentes en situación de riesgo social, etc. Si estamos ubicados en estos grupos, podemos ser presa del *efecto espejismo,* ya que creemos ver algunos cambios y desplazamientos cuando, en realidad, dedicamos todos nuestros esfuerzos a acciones meramente reproductivas de lo que ya existe en determinados contextos sociales. Situamos al otro en el centro de un temporal pedagógico, con el que quizá lo mareemos, pero lo dejamos en el mismo lugar, en la misma situación y condición, eso siempre que no le hayamos obligado a retroceder.

Esta pedagogía del bucle dificulta escapar del letargo, del inmovilismo, de la pasividad frente a la vida. Y esta pedagogía del bucle de forma habitual no tiene en cuenta lo que propone Salcedo:

> Cuando decimos que el fin último de la profesión del trabajo social (*Pedagogía Social*) es promover el bienestar de sus clientes, hemos de ser conscientes de que nos estamos refiriendo tanto a la promoción de las posibilidades de consecución

> de los objetivos como a la forma de su consecución. La autonomía personal, cuando es estudiada como parte del bienestar, también se convierte en parte del último fin del trabajo social o *pedagogía social* (1998).

Resulta necesario incorporar pedagogías antibucle que nos hablen de itinerario, proceso, camino, acción, activación, retroalimentación, etc. Por eso, a veces, es suficiente con incorporar a nuestra manera de hacer las cosas elementos como el horizonte y las utopías.

Pedagogía de la exclusión: excluir para incluir

Otra de las formas habituales con las cuales nos encontramos traducida la acción pedagógica se puede denominar (de hecho, hallamos variaciones en materias universitarias que se denominan Pedagogía de la Inadaptación social, etc.) *pedagogía de la exclusión.* Hablar de pedagogía de la exclusión puede presentar algunos contrasentidos que es importante estudiar. ¿Qué queremos decir cuando hacemos referencia a pedagogía de la exclusión social? ¿Educamos para remediar a través de la acción las posibles situaciones de exclusión? O, al contrario, ¿hacemos pedagogía para resaltar determinadas situaciones de exclusión social? Lorenzoni y Hillesheim (2011) lo plantean del siguiente modo: «[...] el anormal aparece como forma discursiva en el interior de las políticas públicas de inclusión escolar [...] y los mecanismos de la pedagogía toman forma de mecanismos de poder y control, regulación y gobierno de las poblaciones». Para nosotros, la paradoja se encuentra en el hecho de que, para poder ejercer la denominada pedagogía de la inclusión (que, más allá de estas preguntas iniciales, se entiende como la acción educativa contra determinadas situaciones de exclusión social presentes o futuras), es necesario llevar a término, justamente, acciones concretas de exclusión. Estas acciones tienen un sentido paralelo al del mito del minotauro expuesto al principio del artículo, pero con connotaciones diferentes. Analicemos el sentido de instituciones pedagógicas como los Centros Residenciales de Acción Educativa para niños y adolescentes en riesgo social.

Dichos dispositivos para la infancia tienen, sobre todo, una función protectora y, para ejercerla, no se duda en alejar a los niños y adolescentes de sus familias y de sus entornos naturales. Se pretende crear, recrear o procrear un nuevo o primer entorno familiar (en función de cada caso). De hecho, tanto históricamente como en la actualidad existen proyectos que se denominan «casas de familia». En estas instituciones en realidad se realiza una tarea pedagógica de gran calado con los niños y adolescentes. Pero muchas veces nos ol-

vidamos de trabajar, o, al menos, de hacerlo con la intención que la situación requiere, con las familias. Excluimos a los niños (separándolos de su entorno familiar y social habitual) para poder «reintroducirlos» más adelante en sus hábitats de referencia, como si se tratara de una especie criada y nutrida en cautividad. Más tarde, con el paso de los años y analizando determinadas evoluciones y tránsitos sociales de los niños y adolescentes que han pasado por instituciones residenciales de protección, somos conscientes de que el aislamiento por sí solo ni ha solventado los problemas iniciales que habían motivado el ingreso ni proporciona suficientes herramientas a los muchachos para poder resistir de nuevo en algunos entornos duros y hostiles.

Para seguir pensando la pedagogía social (más allá de la redención)

A la luz de los temas que hemos analizado, afloran elementos que, desde una u otra perspectiva, configuran (muchas veces en el imaginario profesional) formas de intervenir y educar a los sujetos con los que trabajan los educadores sociales. Hemos puesto el acento en prácticas que la mayoría de las veces alejan al sujeto de los centros de poder y decisión sobre aspectos que configuran y afectan directamente a su propia vida. Pocas veces nos planteamos desde la pedagogía social «analizar la constitución del sujeto tal y como puede aparecer al otro lado de una división normativa y devenir objeto de conocimiento —a título de loco, de enfermo o de delincuente: y esto a través de prácticas como las de la psiquiatría, de la medicina clínica y de la penalidad» (Foucault, 1991: 362). Esto formaría parte de un trabajo teórico-reflexivo que, en la mayoría de los casos, no existen posibilidades reales de llevarlo a cabo. La acción por la acción, impulsada por los grandes volúmenes de trabajo y por la gestión de demasiados «casos», hace que cuestionarse por el sujeto constituyente de sus acciones no forme parte de la pedagogía social misma. Dichas preguntas y los procesos de investigación que se pueden derivar de ellas son desplazados hacia otros lugares (universidad, por ejemplo) y otras profesiones (los profesores de universidad). Ello hace que los profesionales de la educación social pocas veces se autoricen y se invistan como productores de saberes sobre las praxis. Y ese ejercicio (convertirse en investigador y, desde esa posición, analizar y criticar la realidad) es necesario para poder comprender y transformar la realidad de la pedagogía social, y más todavía en el escenario de las praxis de gestión de servicios fundamentadas en el mercado neoliberal radical. Más allá de esta práctica constituyente de una praxis educativa fundamentada en la actuación,

en este apartado presentaremos los resultados obtenidos al contrastar y analizar los temas expuestos con los dispositivos experimentados.

Resulta evidente que la pedagogía social no pretende cuidar (no trata con enfermedades del orden de lo social), ni en realidad tampoco anular las historias y narrativas que cada sujeto aporta en el momento en que este se encuentra con algún proyecto (o profesional) del campo de la pedagogía social. Redimir, cuidar y reeducar nos conducen directamente a la categoría (o construcción) objeto de la pedagogía social (frente a la de sujeto de la misma pedagogía). Las redenciones, los cuidados y las reeducaciones abren el camino de la perversa carrera moral de los sujetos de la asistencia social. Demasiado a menudo, en los imaginarios sociales, comunitarios, institucionales o personales operan formas estandarizadas de lo que se espera de un sujeto. Cierta forma moralizada y moralizante de la idea de «normalidad» actúa como si se tratara de un marco de vida (f*ramework*) del que los sujetos no pueden escapar, y al cual es deseable que esos mismos sujetos aspiren. Se trata de ser como tal o cual sujeto con éxito que habita en la centralidad del territorio de la normalidad.

Sin embargo, debe existir una alternativa distinta a la que, de manera habitual, se constituye como verdad de las praxis de la pedagogía social, instalada y que habita en otros territorios. Podemos pensar e imaginar el territorio como algo estable, duro, permanente e imperecedero; o todo lo contrario, como un territorio cambiante, en transformación, una tierra de acogida de pensamientos nómadas, un experimentador de vivencias mutantes, de fronteras (no únicamente ideadas como muros que separan, sino como puertas giratorias, como un «entre mundos» que nos ayuda a pensar en grande y de otra forma). Y ello, tal vez, permita tener muy presente lo que nos anuncia Anzaldúa:

> Vivir en los bordes y en las fronteras, mantener intacta la propia integridad e identidad cambiante y múltiple es como tratar de nadar en un nuevo elemento, un elemento ajeno. Resulta excitante ser una participante en la evolución hacia delante de la humanidad, en *ser transformada*. Tengo la sensación de que ciertas facultades y zonas dormidas de la conciencia se están despertando, activando, no solo en mí, sino también en todos los habitantes de la frontera, sean de color o no (2016: 35).

Territorios de experiencia y pedagogía social

> Vivir, por definición, no se aprende (no se enseña). No de sí mismo. De la vida por la vida. Solamente del otro y por la muerte. En todo caso, del otro al borde de la vida. Al borde externo o interno, es una heterodidáctica entre la vida y la muerte.
>
> Jacques Derrida (1993)

Comparto con Anna Gómez que «la conversación también enseña, y una de las evidencias irrefutables que te pone frente a la nariz es que la experiencia de cada educadora y cada educador y la manera como lo entiende, como lo explica y como lo vive es singular y única, con particularidades propias que no pueden someterse a una traslación sin más a otra experiencia, por muy parecida que sea» (2012: 26).

Su perspectiva encaja por completo, y nos atrevemos a decir en voz alta que en el proceso formativo de los educadores sociales ha incorporado un difícil ejercicio: el de poner en juego la experiencia, y hacerlo también a través de la propia experiencia. Pero esta experiencia (y el oficio mismo) no siempre es muy bien vista ni reconocida (ni por el resto de profesionales del sector ni por la propia administración). Existen ciertos espacios donde, de forma hegemónica, se transmiten los saberes, y algunas creencias (en determinados sectores excesivamente enraizados) no permiten el reconocimiento de acciones verbales como autoaprendizaje o, de manera autodidacta, experiencia previa (a la llegada del sujeto a dichos espacios).

Si bien es cierto que en nuestro contexto la antigua diplomatura (y el actual grado) habilitan para trabajar como educador, la titulación no es prescriptiva o restrictiva en el acceso a la profesión. Todavía encontramos —y casi con seguridad lo haremos durante muchos años más— a muchas personas que trabajan como educadores sociales y provienen de múltiples campos (historiadores, químicos, ingenieros de caminos, ingenieros agrónomos, arquitectos, filólogos, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etc.), o incluso a otras sin formación universitaria previa.[28] Los estudiantes, los graduados, cuando llegan a las instituciones, aportan su propia experiencia, han tenido su propio trayecto vital, su recorrido particular.

28. Estas que citamos son las formaciones de personas con las cuales hemos compartido experiencias laborales como educadores sociales.

A menudo se los obliga a eliminarlo con la intención de no dejar rastro de ese pasado, que incluso podría llegar a molestar. Es necesario reivindicar las posibilidades reales de la vinculación entre la vida y la formación haciendo de la experiencia una verdadera pedagogía. Y por ello es necesario que nos preguntemos: ¿por qué las instituciones universitarias se han dedicado a «criminalizar» el legado que aportan determinados estudiantes con mucha experiencia?, ¿les da miedo que su experiencia contraste con determinadas formaciones demasiado teóricas y alejadas de la realidad? Creo que recuperar la idea de la experiencia, con todo lo que el término conlleva, es un proyecto pendiente y fundamental de la pedagogía contemporánea.

Tabla 6: Concepciones de la experiencia

Autores	**Concepciones de la experiencia**
Agamben	La experiencia decisiva, de la que se dice que es tan difícil de explicar para quien la ha vivido, no es ni siquiera una experiencia. No es más que el punto en el que rozamos los límites del lenguaje.[29]
Larrosa	La experiencia no es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos lega. No es lo que pasa, o lo que acontece, o lo que lega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos lega. Cada día pasan muchas cosas, pero al mismo tiempo casi nada nos pasa (1996).
Bárcena	Todo acontecimiento es lo que nos permite hacer una experiencia. Un acontecimiento no es aquello sobre lo que experimentamos, sino justo es otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes (2003: 86).
Zambrano	Hacer posible la experiencia del ser propio del hombre, el fluir de la experiencia, ya que la experiencia, una vez abierta su posibilidad, fluye inagotable, como la unidad cada vez más íntima y lograda de vida y pensamiento. La experiencia precede todo método. Se podría decir que la experiencia es *a priori* y el método *a posteriori*.

Fuente: Elaboración propia.

29. Y sigue diciendo este autor: «En la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos de que dispone sobre sí mismo» (Agamben, 2007).

La experiencia tendría que poder entrar de lleno en las aulas universitarias, pero a menudo se topa con un primer escollo prácticamente infranqueable: ¿cuántos profesores que imparten asignaturas en el grado de educación social han trabajado como educadores sociales de forma paralela o antes de ejercer de profesores?[30] Más a menudo de lo deseado, el recorrido de muchos profesores universitarios es otro: expediente brillante, estudios de máster, beca, doctorado, estancia posdoctoral en el extranjero y contrato más o menos estable de profesor. En muchos casos, el recorrido no se desvía ni un milímetro de ese plan que se han trazado, y eso hace que no puedan entrar nunca en las instituciones de educación social (a no ser que asistan a ellas para observar, pasar cuestionarios, etc., que servirán para nutrir de datos frescos sus investigaciones). La experiencia del oficio también acaba siendo un punto negativo en los currículos y las acreditaciones del profesorado: mientras se trabaja como educador no se investiga, y la experiencia profesional no computa (o casi podemos decir que computa de forma negativa). En la actualidad aparece cierta paradoja: este profesor que nunca ha hecho de educador tiene que decidir si reconoce a los estudiantes que llevan a sus espaldas una mochila con su experiencia profesional (RAEP). ¿Con qué criterios comparativos se puede hacer? Dejamos esta controversia abierta; el futuro nos dirá su posible evolución.

Regresando al debate entre profesión y oficio, queremos recuperar una intervención de la profesora Gabriela Frigerio en la conferencia que clausuró el Congreso de Educación Social celebrado en Valencia en mayo de 2012: «Una cosa es el oficio, y otra muy diferente es la profesión». Ella reivindicaba el oficio en un salón de actos repleto de «profesionales de lo social» en el marco de un congreso organizado por los «colegios profesionales». Lo triste (tal vez lo más triste de ese congreso) es que su reivindicación pasó de largo para muchos de los asistentes. No hubo preguntas sobre el oficio de educar. Pero en algunas personas la reivindicación de Frigerio sembró un pequeño grano de esperanza, que —por lo menos a nivel personal— me permitió seguir pensando sobre estos temas y me animó a escribir este libro. La reivindicación del oficio es lo que nos propone también Romero en su libro *La construcción de la cultura del oficio durante la industrialización* (2005), donde pone con claridad de manifiesto que el oficio tiene connotaciones más vinculadas a la cultura que dimensio-

30. Larrosa afirma: «Comenzaré con la palabra experiencia. Podríamos decir, para empezar, que la experiencia es "lo que nos pasa". En portugués se diría que la experiencia es *aquilo que nos acontece*, en francés la experiencia sería *ce qui nous arrive*, en italiano *quello che nos succede* o *quello che no saccade*, en ingles *that what is happening to us*» (2003: 87).

nes económicas o productivas. Ser educador es ser transmisor de cultura (así lo podemos leer en los *Documentos profesionalizadores,* Romero, 2005).

También Bourdieu, Chamboredon y Passeron abordaron el tema del oficio de sociólogo en el libro *Le métier de sociologue. Préalables épistemologiques* (1973). Para ellos se trataba de que la sociología (como oficio) pudiera llegar a comprometer apuestas teóricas muy altas mediante objetos empíricos muy precisos. Y más recientemente el teólogo Andreu Marquès ha abordado la cuestión en el libro *L'ofici de pensador cristià d'ençà el Concili Vaticà II. Un itinerari intel·lectual*. Marquès afirma que, para él:

> [...] la palabra oficio se puede tomar, tal y como dicen los diccionarios, en sentido amplísimo y designa entonces una ocupación permanente que, por el hecho de serlo, proporciona a quien la ejerce una cierta experiencia. En este sentido todos acostumbramos a tener más de un oficio (por ejemplo, al lado de un oficio manual o intelectual, podemos tener el de madre de familia, el de militante social o político, el de sacerdote o monje, etc.)» (2011: 13).

Por todo ello, Frigerio seguía afirmando que le interesa mucho más la perspectiva del *oficio* que otras (más tecnificadas) que ponen énfasis en la «profesión». Esta misma visión la describe con cierto detalle Giorgio Agamben en su libro *Opus Dei. Arqueología del oficio*: partiendo del *officium* eclesiástico, propone un recorrido que nos permite entender cómo la esencia de esta tradición se fue extendiendo hacia otros «oficios» (2012).[31] Por su parte, Bricheux, al hablar de la profesionalización de la actividad socioeducativa dice:

> [...] si por profesional designamos a la persona que vive de su actividad, está claro que los educadores han sido profesionales después de la II Guerra Mundial. Pero, si contrariamente entendemos por profesional su capacidad de funcionar de forma infor-

31. Para Agamben «Opus Dei, "opera di Dio", è la definizione della liturgia secondo la dottrina della Chiesa cattolica. Riguarda l'esercizio del ministero sacerdotale, quanto di più separato, sembrerebbe, dalla prassi che governa le altre sfere della vita. Ma si tratta di una separatezza solo apparente, che racchiude un arcano. È lì che si mette al lavoro l'inchiesta archeologica di Giorgio Agamben, un modo di fare filosofia che come nessun altro sa portare alla luce, nei concetti più comuni, impronte nascoste, rivelatrici di filiazioni insospettate. Andare al cuore del «mistero del ministero» significa allora scoprire, ripercorrendo un'elaborazione teologica che risale al cristianesimo primitivo, il rilievo immenso dell'officium —il termine latino per «liturgia»— nella concezione stessa della modernità in Occidente. Idea dell'essere, etica, politica ed economia non hanno altro paradigma se non nell'ufficio. Dal funzionario al militante, l'azione umana si è esemplata sul modello dell'operare del sacerdote, all'interno del quale ciò che l'uomo è si risolve in ciò che l'uomo deve fare. Una strategia onnipervasiva di cui il pensiero sismografico di Agamben registra i primi cedimenti» (2012).

> mada y pertinente en el marco de situaciones complejas, entonces no nos podemos contentar con una petición de principios o con una simple autoproclamación (2001).

Pero a pesar de la perspectiva que propone Bricheux, creo necesario pensar la educación social más allá de los mecanismos que definen la sociología de las profesiones para adentrarnos así en los entramados del oficio. Me atrae la idea del trabajo del educador, de su oficio, bajo la imagen de un artesano en el sentido del que habla Sennet:

> El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (2009: 21).

Existe esta forma de trabajar pausada que se va manteniendo día a día, en la permanencia y la consistencia de las formas, en las preguntas que se hace el educador y las respuestas que busca (a menudo de manera permanente y sin caminos predefinidos para encontrarlas). Seguramente que el oficio se mantenga sin un excesivo nivel de perversión o transformación negativa es la única manera de existir a lo largo de los años.

Este trabajo artesano es un trabajo que podemos adjetivar como corporal: el educador social actúa, se relaciona, produce el acto educativo a través de su persona, y esta se concreta y se encarna en su cuerpo. Igual que para el artesano sus manos son «sagradas» (sin ellas pierde toda posible actividad de vinculación con el objeto al cual da forma), el educador social necesita sus manos, sus piernas y sus órganos para acercarse y relacionarse con el otro, con aquel que camina a su lado. Y el mismo Michel Foucault hace referencia a ello al hablar de su producción escrita:

> Todos mis libros [...] son, si se quiere, pequeñas cajas de herramientas. Si las personas quieren abrirlas, servirse de una frase, de una idea, de un análisis como si se tratara de un destornillador o de unos alicates para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, y eventualmente los mismos sistemas de los que han salido mis libros, tanto mejor (1991).

Creo que queda muy clara la necesidad de vincular el oficio de educador con la idea de artesanía, e incluso de cierta artesanía con un sesgo «intelectual».

Artesanía y saber, manipulación (en el sentido de articular diferentes prácticas a través de las manos) y producción de saberes (sobre la praxis del mismo educador, pero también sobre los otros, sobre el mundo que nos rodea, etc.) son elementos fundamentales del saber hacer del educador. Umberto Gallimberti afirma en su libro *Psiche e techne* que «el cuerpo humano ha tenido la posibilidad de transferir a la mano el campo de relación con el mundo» (1999: 97). La sociabilidad (aspecto fundamental de la educación) pasa entonces por nuestro cuerpo, por nuestra incorporación al mundo.

Hace muchos años, leí en un libro de Joan Suñol (un jesuita que trabajaba en la protección a la infancia) que para trabajar como educador en un espacio residencial (en un hogar de protección a la infancia), había que saber hacer algo más que educar. A una de las educadoras que entrevistaba para contratarla le preguntó si sabía hacer algo, si tenía algún *hobby*, porque muchas veces los educadores tenemos que estar presentes pero sin que se note demasiado. De alguna forma es lo que decía Fernand Deligny cuando planteaba que el educador era alguien de presencia ligera, que tenía que ser y hacerse presente, pero, a la vez, debía desaparecer (que, en realidad, tiene mucho que ver con lo que sucede en la praxis con las idas y venidas de las personas que acompañamos, pero también con las nuestras en los diferentes servicios e instituciones). Para Deligny, «tomar a cargo un chaval no es desembarazar de él a la sociedad, pulirlo, reabsorberlo, domesticarlo. Ante todo es revelarlo (como se dice en fotografía)» (2015a). Toda su pedagogía no hace sino alejarse de las tecnificaciones que pretenden convertirla en un «acto profesional», en algo pulcro y detalladamente programado para realizar en el otro un cambio, una verdadera transformación, una orientación hacia donde nosotros gustamos (y tal vez soñamos) que el otro camine.[32]

Esta idea me hace pensar en el alto nivel de tecnificación que comporta esta magnánima idea de la profesión, de ser profesionales. Reconozco que cada vez me cuesta más. Es posible que esto resulte contradictorio con el hecho de haber trabajado bastantes años como educador y que en la actualidad esté formando a educadores. De hecho, cada vez tengo más claro que la parte profesional esconde demasiado a la persona, a todo aquel que se encuentra bajo la idea y el gesto del educador. Es evidente que debemos dominar categorías, teorías, técnicas, modelos, etc., y todo esto es lo que los educadores aprenden a lo largo de los créditos que configuran la formación de graduado, pero ¿dón-

32. Deligny afirmará: «Cuando habrás pasado treinta años de tu vida elaborando sutiles métodos psico-pediátricos, médico-pedagógicos, psicoanalo-pedotécnicos, la víspera de tu jubilación, cogerás una buena carga de dinamita y harás saltar discretamente algunas mazanas de un suburbio. En un segundo habrás hecho más trabajo que en treinta años». *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: Macba, 2008: 279.

de lo integran? Algunos no lo hacen, y otros, con los años, son capaces de obtener un todo con su persona y estos «240 créditos» de teorías, modelos, técnicas, categorías, etc. El interrogante sobre la integración de conocimientos queda en el aire, a la espera de que alguien lo recupere pasados unos años.

Es posible que tenga que ver con un viaje a lo largo del oficio y en el cual, poco a poco, vamos integrando todos los elementos. Dice Durrel sobre esta dimensión: «El viaje es solamente una especie de travesía metafórica, un símbolo exterior de una manera interior sobre la realidad» (1979: 158). Este viaje nunca se acaba, a pesar de que tenemos claro el día que empieza, y es posible que esta sea una de las maravillas ocultas de la educación social.

Este comienzo es un largo aprendizaje que debemos hacer no solo entre libros y clases; hace falta un trabajo interno, de proceso, de crecimiento, de permanencia en las formas de hacer como educadores. Y, a la vez, creo que exige un profundo trabajo de estudio, de lectura. Ya sé que es poco habitual, igual que el trabajo de escritura, pero es del todo imprescindible para salir adelante, para transformar determinadas prácticas reproductoras. Vivir experiencias, leer textos y escribir es una tríada casi perfecta. No nacemos enseñados (en el sentido que cuando acabamos la carrera todavía tenemos que aprender mucho), y tiene que ver con lo que afirma Paulo Freire:

> [...] no nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos (1996).

También lo decía una estudiante en prácticas de Educación Social hace más de veinte años: «[...] otro aspecto que creo que como profesional en potencia que soy debo superar es la etapa maternal. Me falta autoridad. Hasta ahora yo siempre he sido la persona a quien han educado. Ahora paso a ser la persona que educa y todavía no lo he asimilado».[33]

El oficio se va forjando día a día, momento a momento, en itinerarios que a veces dan un rodeo y no van directos al centro de la cuestión. Se trata, quizás, de pensar en nuestra introducción en el mundo de la educación como

33. Núria Vidal (1998). *Memoria de Practicum de 3r curso de Educación Social*. Barcelona: Universitat Ramon Llull - Fundación Pere Tarrés.

una verdadera iniciación, como un ritual mediatizado que nos permita llegar al final de un camino (seguramente para comenzar otro nuevo, más largo y tortuoso que el primero). Tal vez el oficio, la idea de algo que puede llegar a transmitirse, nos lleve a pensar en las formas constitutivas de estar con el otro, de romper con las epistemologías hegemónicas y dar rienda suelta a cierta epistemología de la alteridad. Ello nos podría permitir pensar en otras formas de concebir la alteridad, y nos puede conducir a una visión muy particular de estas. Si comenzamos a revisar los supuestos epistemológicos que sustentan lo que Robert McRuer designa como «Crip Theory», podemos preguntarnos por qué no pensamos desde la *estigmafobia*. Para este autor, «the stigmaphobic distancing from more stigmatized members of the community that advocates for gay marriage engage it is inescapably a distancing from disability» (2006: VIII).

Situadas algunas ideas sobre la alteridad, somos conscientes de que el uso de la palabra oficio (o sus derivados) es frecuente en diferentes niveles y formatos: actuar de oficio (se dice en el campo del derecho), oficiar una misa (es el acto por excelencia de la religión católica), un oficial (en el campo militar y en los talleres de producción al hablar de oficial de primera, oficial de segunda, etc.), entre otros. Estas miradas al oficio, por qué no decirlo, no siempre encajan con la perspectiva con la que me gusta pensar y presentar la educación.[34]

Por ello, a menudo esta tarea tiene mucha más relación con la antropología filosófica (desde diferentes perspectivas, pero de forma especial por los modos de entender y concebir a la humanidad, pero también por las maneras de procurar entenderla y estudiarla) que no con determinadas concepciones tecnológicas (en el sentido más técnico de planificar y evaluar sin entrar en contacto con el otro).[35] En relación a esta cuestión debemos ser sinceros,

34. «Los educadores somos los principales protagonistas en la atención directa al usuario, tenemos en cuenta el objetivo principal de conseguir el máximo de desarrollo y bienestar contemplando las necesidades individuales. Los educadores son responsables de las tareas que derivan hacia una atención global desde una óptica educativa, haciendo uso de técnicas y recursos que nos son propios. Tenemos la finalidad de "provocar" un cambio dotando al usuario de recursos de aprendizaje, que les den apoyo y soluciones en aspectos cotidianos de la vida en su entorno». Noemí Colom (1998). *Memoria de Practicum*. Barcelona: Universitat Ramon LLull - Fundació Pere Tarrés.

35. Remito al lector al libro de M. T. Pansera (1990). *L'uomo progetto della natura. L'antropologia filosófica di Arnold Gehlen*. Roma: Studium. Afirma Pansera: «Che cosa sia l'uomo, quale la sua natura, essenza, realtà, quale il suo valore, il suo posto nell'universo, il suo destino, quale il senso della sua esistenza, il problema-uomo, insomna, ha constantemente impregnato la riflesione filosofica di tutti i tempi», p. 49.

ya que la dimensión filosófico-antropológica ha desaparecido de la mirada a la educación, ya no social, sino a toda ella en su conjunto. Dice Gabriel Amengual que «lo que en todo momento debería ponerse de manifiesto es que la Antropología Filosófica es un preguntarse por el hombre, permaneciendo siempre preguntarse por un ser que no se deja objetivar ni circunscribir» (2007: 11).

Con esto ya avanzamos que la educación social, el oficio de educador, no se puede limitar (como ha sucedido durante muchos años y como todavía, en parte, se explica y enseña en diferentes contextos formativos) a ser una tarea compensadora, un servicio con sujetos claramente diagnosticados: con problemáticas que los sitúan en categorías y a las cuales corresponden servicios y formas de intervenir específicas. No; tengo claro que debemos conjugar otras dimensiones del trabajo socioeducativo, y entre ellas hay que tener muy presente las ideas de comunidad y de participación de los sujetos en su construcción. Afirma Manuel Barbero al hacer referencia a la participación:

> La participación del sujeto afectado tiene, además, unas implicaciones para nuestras formas de hacer: 1) harán falta unas metodologías que permitan su participación real, tanto en la interpretación de las situaciones problemáticas que vive como en el proceso de fijar su propio proyecto de inserción; 2) por lo tanto, será necesaria una cierta renuncia por parte del profesional al poder derivado de su rol de técnico o de perito para favorecer el protagonismo de los afectados en el establecimiento de sus proyectos de itinerario; 3) tendremos que avanzar en la definición del que entendemos por rol educativo y concienciador (2008: 176-177).

La idea de comunidad ha estado presente en los oficios de lo social (sobre todo en el trabajo social) desde hace muchos años, y de forma especial desde la década de 1970. De ello habla el «agitador social y cultural» Saul Alinsky:

> [...] la tarea del organizador es, pues, hacer salir las decepciones y el descontento, dotar a la gente de la ocasión de volcar su cólera y sus frustraciones. [...] El trabajo es entonces incitar a la gente a moverse, a actuar, a participar. En definitiva, se trata de movilizar el poder necesario para entrar realmente en conflicto con las estructuras existentes y cambiarlas. [...] La organización tiene que ser utilizada al máximo como un mecanismo de educación, pero de educación, no de propaganda. Es la educación que el adherente recibe, en cuanto que individuo, en la organización y en el mundo en que vive, y que le permitirá, en el mismo tiempo, tener opiniones muy informadas y pertinentes. Los programas y las actividades de una

> organización producen situaciones y suscitan problemas específicos, que crean un terreno propicio para aprender (2012).[36]

La educación, de manera necesaria, debe incorporar el arte, la reflexión, la pregunta permanente sobre el mundo que nos envuelve y nos transforma. ¿Puede el educador alejarse de la cultura, de la lectura, de las producciones artísticas, de los artefactos que nos envuelven? ¿Podemos llegar a prescindir de la tradición que a lo largo de las diferentes transmisiones ha llegado hasta nuestros días? Para Flitner, «el hombre que actúa como educador y que se interesa por la reflexión pedagógica debe convertirse necesariamente en un tipo de humano diferente del que ejerce el hábito educativo de manera rutinaria. Ese nuevo tipo de educador es reflexivo y filosófico» (1931: 28).

36. En otro texto (recientemente traducido al castellano) afirma Alinsky: «Lo que nos interesa en este libro es cómo crear organizaciones de masas que tomen el poder y se lo entreguen al pueblo. Cómo hacer realidad el sueño democrático de igualdad, justicia, paz, cooperación, igualdad de oportunidades educativas, pleno empleo útil en términos sociales, sanidad [...] y otros elementos que permitan a los hombres vivir con valores que den sentido a su vida. Hablamos de una poderosa organización de masas que transforme nuestro mundo en un lugar donde los hombres y las mujeres anden erguidos, con el espíritu de aquel lema de la Guerra Civil española: *Mejor morir de pie que vivir de rodillas*. En esto consiste la revolución» (2012: 41).

Delimitar (o abrir) el campo de la pedagogía social

> El trabajador no se ocupa prioritariamente de las anormalidades del individuo en detrimento de las del entorno, ni puede desatender una u otras. La aproximación diferenciada del trabajador social de casos es, de hecho, dar apoyo al individuo a través de su entorno social.
>
> Richmond (1995)

Entre lo social y lo común: apuestas por la hibridación

Tal vez sea necesario hablar de la idea de «desbordes» en el campo de la pedagogía social, aunque no nos permita saber hasta dónde vamos a llegar; los desbordes nos permiten romper esquemas y cadenas y saltar barreras de todo tipo. El desborde es algo que no siempre podemos controlar. Para Villasante, «son las preguntas que nos venimos haciendo desde su propia práctica y desde la nuestra las que dan paso a desbordes y disfrutes» (2006: 15).

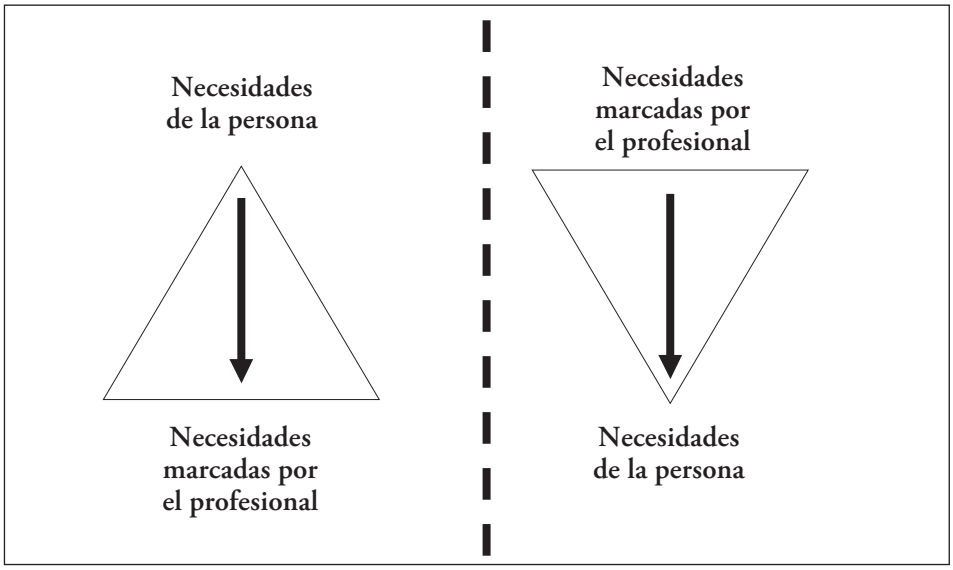
Sabemos que el «agua», la fuerza del cambio, ha llegado hasta el borde y ha empezado a caer fuera del recipiente «clásico» de la educación (el campo y el marco escolar), y esta ha empezado a desbordarse. Mareas verdes, blancas, azules o amarillas, que desde la participación o la autoorganización han roto con los modelos y las perspectivas existentes, las formas de organizar el trabajo y la intervención en el «campo de lo social». John Sims plantea un ejemplo de este cambio de perspectiva: «Me llamo John Sims. Soy un hombre con síndrome de Down. Yo no padezco el síndrome de Down, pero muchos médicos y profesionales quieren hacerme creer que padezco síndrome de Down. Admito que soy diferente, igual que todo el mundo en esta sala es diferente. Primero de todo somos personas, y cuanto antes se dé cuenta de ello la gente, mejores serán nuestras vidas» (1992: 215). Se trata de un ejemplo claro de ruptura con la idea clásica de una intervención socioeducativa basada en lo clínico como elemento de diagnóstico y de acción. El planteamiento pedagógico hace años que ha salido de su marco histórico habitual (la escuela) y está rediseñando sus espacios y lugares de formas distintas. Rodríguez-Villasante lo plantea del siguiente modo:

> Aunque no sepamos a dónde vamos a llegar, aunque no sepamos el modelo final que acabará construyéndose, sí podemos saber de dónde partimos, de qué sínto-

> mas podemos estar hablando como punto de arranque. Si queremos vivir mejor, lo primero es identificar cuáles son las problemáticas de las que queremos partir, y después también podemos plantearnos cómo podemos abordarlas (1998: 15).

Pero para ello es preciso estar muy conectado (a nivel personal, pero también profesional) con la realidad, con el entorno físico y social que nos rodea. No podemos vivir de espaldas a la realidad (aunque sabemos que muchos profesionales lo siguen haciendo). A continuación, expondremos cuestiones que tienen que ver con autores que han escrito textos sobre praxis sociocomunitarias (libros, artículos, informes, proyectos, etc.), pero también sobre prácticas y experiencias que, con el paso de los años, hemos aprendido en nuestro trabajo cotidiano (de otros profesionales, pero también de las familias, las organizaciones, los propios sujetos que hemos acompañado y que han recibido los «beneficios» y errores) a través de nuestras acciones. Ya avanzamos que para nosotros la psicopedagogía sociocomunitaria tiene que ver con dar un giro a la «mirada», que, en parte, puede basarse en el esquema siguiente:

FIGURA 6: Necesidades profesionales y personales



Fuente: Elaboración propia (Planella, 2006).

Las posiciones topográficas son radicalmente distintas (en uno y otro modelo) y su resultado también termina siéndolo. Pensar y plantear las necesidades desde la perspectiva del profesional implica determinadas cuestiones, y

hacerlo desde la del sujeto de la educación implica otras muy distintas. Aquí está uno de los verdaderos sentidos de la educación social: darle el protagonismo real al sujeto o mantenerlo en la sacralizada «profesionalidad» del sujeto de la pedagogía social.

Lo común en un contexto de individualismo radical

Lo común es, en gran parte, un espacio de conflicto, de miedos y temores. Por ello, en muchas ocasiones, hemos llegado a hiperregularlo. Hemos definido y normativizado lo que podemos y lo que no podemos hacer en él. Es allí donde deben ubicarse la pedagogía social y permitir ese movimiento de los sujetos por la comunidad. Pero esto entra en contradicción con algunas cuestiones precisas:

1. Incremento del individualismo, que a niveles macro nos sitúa en otra tipología de gramáticas, no siempre fáciles de descifrar.
2. La crisis de lo común hace que la existencia de ciertos lazos que podríamos denominar primarios se hayan resquebrajado.
3. La reinvención de instituciones sociales que muchas veces tienen un carácter muy cerrado (no siempre físicamente hablando, sino desde un punto de vista simbólico).
4. La vinculación de determinados colectivos con la idea de gueto (de la cual, por más enfoque común que proponga, siempre es difícil de poder escapar).
5. Formas exageradas de biopolítica y control social que se han ido incrementando en los últimos años.

Si analizamos el verbo «circular», nos daremos cuenta de que, desde un punto de vista semántico, se trata de algo que denota movimiento, acción. Lo contrario de ello, la no circulación o los trabajos tensionados para que esta no exista o no esté permitida, se podría relacionar con una actitud «fascista». La circulación por espacios comunes, en palabras de Foucault, sería «el arte de vivir lo contrario a todas las formas de fascismo» (2015). La vida no fascista anuncia posiciones que se enfrentan a los modelos de formación de ciudadanos a los cuales se les enseña la obediencia, la sumisión o la docilidad. La no circulación preconiza y hace apología de una vida de tipo sedentario. Es cierto que para Foucault (del mismo modo que para nosotros), el nomadismo es un canto a la vida, pero el nomadismo (en un sentido metafórico) incomoda y asusta a los

sedentarios. Una vida de circulación tiene que ver con una vida autogestionada, de la cual uno mismo es su autor y actor. Así lo recuerda Foucault: «[...] una vida de autoría de sí mismo que es al mismo tiempo una forma de resistencia a las tecnología modernas de producción de subjetividad del individuo».

Estos serían, únicamente, algunos de los elementos del encierro que dificultan la circulación o el tránsito por espacios comunes, por aquellos que, en cierta medida, podrían considerarse seguros (a pesar de que los imaginarios sociales sobre ellos van por otros derroteros muy distintos). Las políticas actuales preconizan la emergencia de un individuo que sea *amo y señor de sí mismo*, libre, y tan aislado del resto (o con grandes y múltiples posibilidades de estarlo) que ha roto los lazos ancestrales que lo ligaban (a nivel simbólico, pero también de forma corporal) con su comunidad. La propia idea de cuerpo que antaño permitía la conexión del *yo* con el *nosotros* (el cuerpo no me separaba y la piel no era una membrana que me aislara del resto) ahora se ha convertido en un verdadero emblema de este nuevo modelo de humanidad. Es así como, en la contemporaneidad, el cuerpo (nuestra parte más visible) se ha escindido, se ha cortado de la comunidad que lo acoge, lo arropa y lo rodea. Si pensamos en la praxis de tatuarse nos daremos cuenta de ello.

Antiguamente, el tatuaje formaba parte del proceso comunitario-colectivo a modo de rito iniciático para pasar (por ejemplo) de la infancia a la vida adulta. Podemos decir que lo común formaría parte de algo casi tan ancestral que une y religa a uno-no-los-otros. En realidad, ese es el sentido que tiene algo tan comunitario como la religión misma. La cuestión deja de ser relevante y entran en juego múltiples elementos de orden social y personal. Está en juego, por ejemplo:

- Estar dentro / estar fuera.
- Incluir / excluir.
- Normalidad / anormalidad.

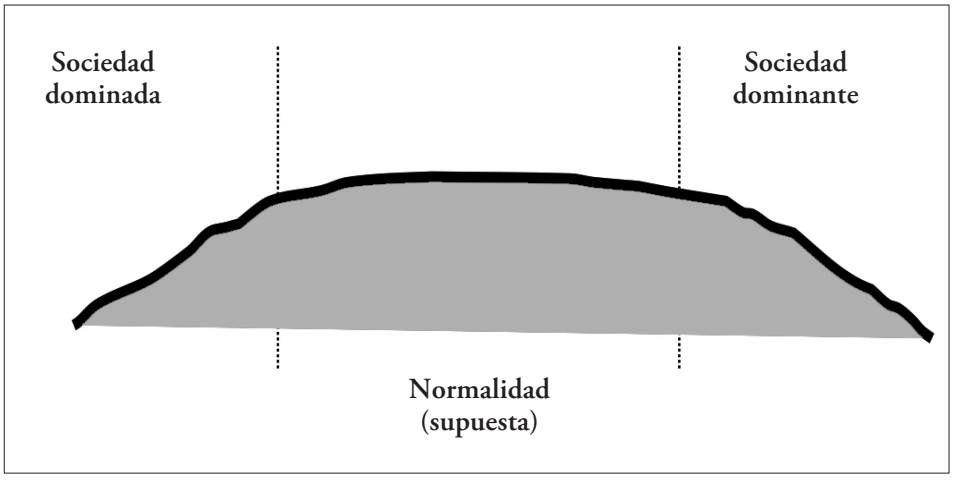
Se trata de categorías lingüísticas que operan a un nivel de cierta ordenación (o reordenación) territorial de los sujetos: los que van a un determinado territorio (siempre periférico, relegado a los márgenes y a las esquinas) y los que habitan y pueblan el territorio central. Las categorías lingüísticas actúan como marcas de terrenos o fronteras que separan lo uno de lo otro, los unos de los otros. Claro está que funciona en la dimensión simbólica, y muchas veces de forma inconsciente, cuando los mecanismos de defensa que se activan pasan a salvaguardar el estatus de «normalidad». Son los que rigen y articulan dicha actividad. Así lo plantea Palmer:

> La idea de que el lenguaje evoca una imaginería y necesita de la imaginación para poder interpretar puede sonar como un truismo a poetas, críticos literarios y antropólogos simbolistas. [...] El estudio de la imaginería nos proporciona las bases para examinar una gama sorprendentemente amplia de temas lingüísticos (2000: 24).

Y todo ello tiene lugar pese a saber que todos somos diferentes. Pero cuando alguien se aleja de la idea misma del constructo de la normalidad, las diferencias pueden llamar más la atención y provocarnos determinadas reacciones (pánico, rechazo, horror, odio, compasión, etc.).

A menudo, cruzar la frontera de la anormalidad causa miedo; de hecho, Foucault (hablando de la locura) afirmaba que él se dedicaba a estudiarla para no volverse loco. Los profesionales de la acción social se acaban convirtiendo, con demasiada frecuencia, en miembros de una profesión inhabilitante. La acción social puede entenderse como un *modus vivendi* (se vive gracias a los sujetos con los que se trabaja en proyectos de acompañamiento social). Iván Illich ha dedicado parte de su obra a estudiar el tema de las profesiones inhabilitantes. En uno de sus textos, afirma que «los cuerpos de especialistas que hoy dominan la creación, adjudicación y satisfacción de necesidades constituyen un nuevo tipo de cártel o agrupación de control» (1981: 12). Seguramente es necesario el ejercicio de la disidencia con el fin de escapar a la condición de profesional inhabilitando.

FIGURA 7: Campana de Gauss de la normalidad



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la campana de Gauss que se ha representado, observamos que una gran masa de población se encuentra en el centro de la campana (noción estadística de normalidad). Esta ve a los otros —los que se encuentran en sus extremos— como individuos anormales. Es una campana real pero, al mismo tiempo, artificial. La ha construido la sociedad (construcción social de la realidad, discapacidad como constructo social, etc.) y no tiene un origen natural. Estos sujetos son el grupo de personas con las que trabaja el profesional de la acción social: aquellas que se encuentran en los extremos de la campana y, de forma especial, las que se hallan en el extremo izquierdo. El profesional, situado en el centro de la campana (es decir, la normalidad) trabaja con aquellos individuos que no son «normales». Algo semejante afirma Silva en un reciente libro sobre adolescencia institucionalizada:

> En este escenario, se producen un conjunto de operaciones de actores sociales e institucionales que configuran una situación de segregación que tiene efectos negativos en la trayectoria de los adolescentes, expresado fundamentalmente por la separación, el aislamiento, la pérdida de espacios de intercambio normalizados, que genera de forma simultánea la configuración de vínculos sociales, casi exclusivos, con pares segregados (2016: 26).

Los individuos que se encuentran en el centro de la campana tienen claro cuál es el lugar que ocupan, el rol social que tienen y su estatus de normalidad. A partir de esta defensa territorial se crea un espacio de reforzamiento de la frontera que existe entre la normalidad y la anormalidad. Si se refuerzan las fronteras, se remarca el margen. Aquí tenemos un primer concepto que tiene su origen en el siglo XVIII: la marginación, que sigue plenamente vigente en la situación social actual de muchos sujetos que, con sus vidas, hay quienes consideran que «alteran el orden de la sociedad».

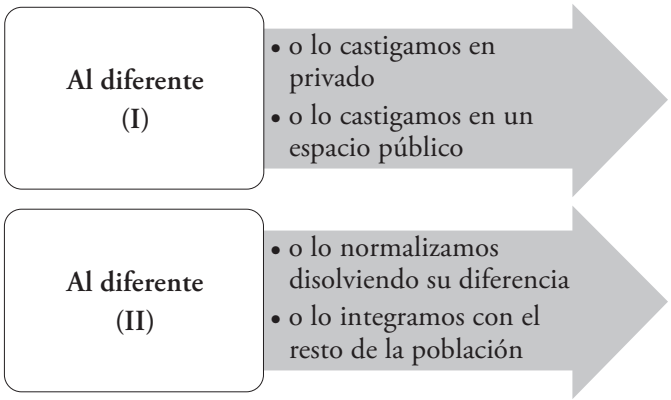
Con este panorama nos podríamos atrever a pensar en una verdadera geografía de la diferencia: territorios dibujados en un mapa imaginario, pero que en el fondo no deja de tratarse de un mapa real. ¿Dónde queda lo comunitario en este territorio? Es entonces cuando el concepto de comunidad aparece como algo potente, salvífico, como una narrativa pedagógica de salvación. Y es necesario poder situarlo con cierta dimensionalidad de sus potencialidades reales y concretas. Este planteamiento pone en juego el siguiente tetralema:

FIGURA 8: Tetralema de la acción

Fuente: Elaboración propia.

Con todo ello, somos conscientes (a partir de determinadas crisis situacionales, de valores, gramaticales, pedagógicas, etc.) de que al «diferente» (a aquel que es por completo diferente de mí o que así lo designo) o se le castiga o se lo normaliza. El esquema resultante podría parecerse al siguiente:

FIGURA 9: Acciones frente a la diferencia



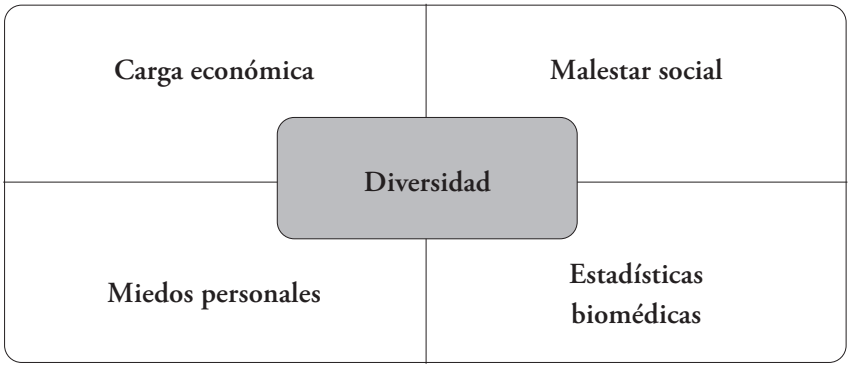
Fuente: Elaboración propia.

La normofobia opera de forma intransigente y efectiva. Pero a pesar de ello, también podemos decir que más allá de la tiranía (estadística, pero también sociosimbólica) de la normalidad asoma muy tímidamente la vivencia encarnada de la diversidad. La diversidad en la unidad, pero no su anulación para abandonar el monopolio de la unidad. En palabras de Rodríguez, Cano *et al.*:

> Nos movemos, pues, entre las polaridades de lo normal y lo patológico. Michel Foucault demostró que el internamiento psiquiátrico, las instituciones penales y la normalización de los ciudadanos han sido esenciales para el funcionamiento de las sociedades capitalistas. El control de los desviados y la disciplinarización han sido centrales en el sistema (2015: 32).

Ontológicamente, asistimos a un complejo corpus de órdenes, clasificaciones, categorías y vocablos que tienen como finalidad ordenar el «territorio diverso». Como la función del *kathegorikós* griego, surge de la necesidad de nombrar la diferencia en todas sus variables, extensiones y posibilidades futuras.

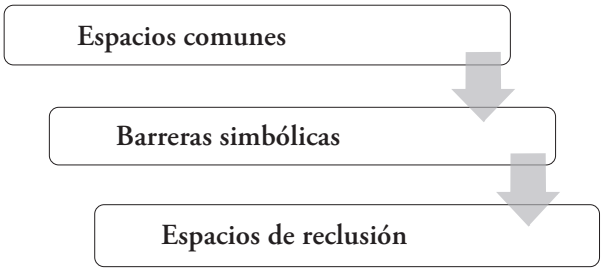
FIGURA 10: Reacciones frente a la diversidad



Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera que podemos utilizar la expresión «comunidades imaginadas» para referirnos a grupos nacionales, también podría aplicarse a la idea dicotómica de normalidad / anormalidad, la comunidad imaginada de los «normales», de aquellos que ostentan el poder de la «nominación» (te nombro normal o anormal) con las consecuencias que de ello se derivan frente a la comunidad sometida. Sutiles movimientos permiten los tránsitos por espacios comunes, aunque también sirven para limitarlos y frenarlos. ¿Quiénes son los garantes de los territorios, más o menos seguros, de la normalidad?

FIGURA 11: Territorios de la normalidad



Fuente: Elaboración propia.

En todo este proceso, muchos sujetos tienen la libertad de escoger los espacios y territorios por los que circularán de forma más o menos libre. Pero en determinados momentos de la vida, muchos de ellos se van a enfrentar a barreras simbólicas (muchas veces más reales y físicas que simbólicas), que los van filtrar y limitar sus movimientos, sus desplazamientos, sus tomas de decisiones. Entonces, determinados sujetos (y creemos que está claro que algunos más que otros) van a tener prioridad (o más puntos si se tratara de un sorteo) para ir a parar a dichas asignaciones territoriales. Pero al igual que las tres noticias / actos de ubicación en territorios de reclusión, podemos encontrar otros ejemplos del campo sociocomunitario que van a ilustrar con claridad lo que se trata de exponer.

FIGURA 12: Servicios analizados

Centros de protección a la infancia	• Genera conflictos y reacciones negativas cuando se inserta en una comunidad de vecinos. • Los imaginarios sobre las infancias en los sistemas de protección son negativos.
Salas de venopunción	Las conocidas como narcosalas generan un rechazo radical; imaginarios sobre la delincuencia, VIH y, además, hacen que la población general no acepte ese tránsito por sus espacios comunes.
Servicios de salud mental	Los proyectos sociocomunitarios vinculados a la salud mental trabajan a patir de la presencia activa de los mismos en el seno de la comunidad; ello representa un freno por los miedos de los habitantes de determinados territorios.

Fuente: Elaboración propia.

Los mecanismos psíquicos que operan en la actualidad no son tan distintos de los que se han podido documentar a lo largo de la historia de la humanidad en cuanto a las batallas acaecidas como forma de salvaguardar determinados territorios y los grupos humanos que los habitan. Este aspecto es algo que debe hacernos reflexionar con cierta profundidad. Tal vez uno de los objetivos sería pensar, soñar con el tránsito por espacios comunes (dejando atrás las cartografías de los mundos paralelos). Transitar se vincula con diferentes categorías de la ciudad, pero especialmente con el ejercicio de la ciudadanía. En cierta forma podríamos afirmar que la ciudadanía se inscribe y dibuja a través del tránsito de los sujetos por la ciudad. Pensar en ello permite analizar determinadas prácticas que en el campo sociocomunitario promueven (o deberían promover) ese tránsito por espacios comunes.

Pedagogía comunitaria

> Nosotros no somos sus portavoces. No somos una voz entre esas voces. Un eco que repite «dignidad» entre todas esas voces. Nosotros nos unimos a ellos, nos multiplicamos con ellos. Nosotros seguiremos siendo el eco; voz somos y voz seremos. Seremos reflexión y grito. Lo seremos siempre.
>
> Subcomandante Marcos
> (plaza del Zócalo, México,
> 11 de marzo de 2011)

Epistemología del trabajo comunitario

De forma reiterada hemos oído hablar de la importancia de la comunidad en los contextos de acción social en general y de la pedagogía social en particular. Pero también es cierto que a menudo este deseo de poner lo comunitario como el centro de la diana en la que enfocar las intervenciones del profesional no pasa de ser un espejismo, una proyección que no termina de plasmarse en las vidas de los sujetos con necesidades de ser acompañados en uno o más de sus trayectos vitales. Históricamente hablando, el trabajo comunitario se ha considerado el tercer nivel de intervención en la práctica socioeducativa y de otras profesiones como la psicología social (comunitaria), la enfermería comunitaria (salud comunitaria, etc.), y de forma lenta, pero cada vez más clara, sucede lo mismo con la pedagogía comunitaria. En un momento en el que es posible repensar las formas de intervención dominantes en las profesiones sociales, debemos reflexionar sobre las posibilidades reales de trabajar más allá de modelos predominantes en los que el profesional queda parapetado detrás de la mesa de un despacho (nunca mejor dicho) a la espera de que los «usuarios» de los servicios aparezcan en busca de apoyos, documentos, ayudas, certificados y otras artimañas «sociales». Creemos que para entender la idea de comunidad es importante partir de lo que Goffman denominaba «instituciones totales» y pensar si realmente es posible intervenir dentro de las instituciones a través de los muros que aíslan a las personas «diferentes» (por lo menos social, psicológica o físicamente) diagnosticadas como «diferentes». El texto de Roger Gentís puede ayudar a reflexionar sobre ello:

> Creo que hay que liquidar el asilo, lo creo profundamente e incluso para eso trabajo al máximo, pero no es adecuada la solución al problema y el asilo renacerá

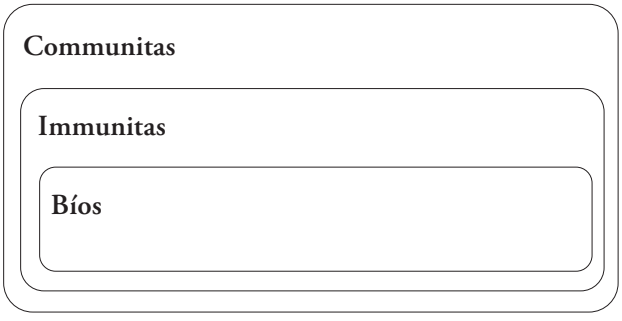
> más lejos, en casa o en el hospital normal, incluso en el sector privado, si su rentabilidad es notoria, o en la comunidad [...] la sociedad deberá organizarse de una u otra manera, para que se mantenga, y si no hay más remedio habrá que prescindir de los asilos. Si se han de cuidar los locos en sociedad, ¿por qué la sociedad no podría convertirse en un inmenso asilo? Llevar a cabo una tarea así no debe ser imposible y podría resolver muchos problemas (1980).

Aproximación al concepto de comunidad desde la pedagogía social

En el campo de las ciencias sociales existe una palabra muy utilizada a lo largo del siglo xx que se encuentra cargada de un significado mágico (si lo leemos de manera metafórica): se trata del término «comunidad». A pesar de su incorporación en este ámbito de conocimiento, la aproximación a la realidad de su significación puede ser complicada y/o dificultosa. Solo hay que fijarse en el trabajo de Canals cuando nos habla de la diferencia entre *communitas* y *community*. A pesar de algunas de las críticas que se pueden encontrar en relación al vocablo «comunidad» (Canals, 1997), pensamos que es la mejor opción terminológica para designar este enfoque. Es posible que otras aproximaciones conceptuales nos ayuden a contrastar con más profundidad, abriendo una perspectiva más amplia. Para Esposito:

> [...] la communitas es el conjunto de personas a las que une, no una propiedad, sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un más, sino por un menos, una falta, un límite que se configura como un gravamen, o incluso una modalidad carencial, para quien está afectado, a diferencia de aquel que está exento o eximido (2003: 29-30).

Figura 13: Communitas, Immunitas y Bíos



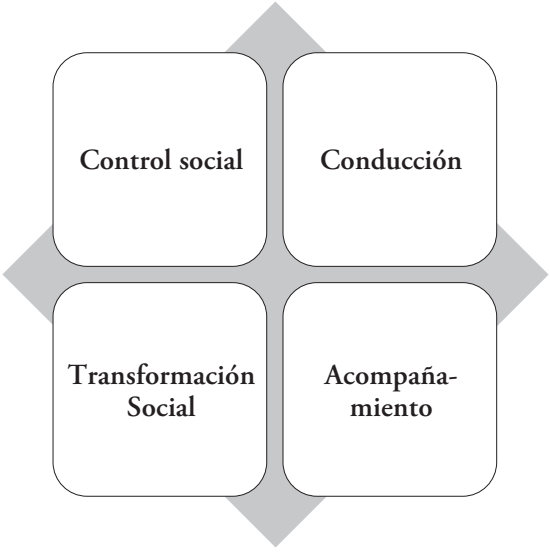
Fuente: Elaboración propia a partir de Esposito (2009).

El trabajo comunitario dentro de la pedagogía social: ciencia o metodología

La pedagogía social, por lo general, se ha centrado en dos grandes perspectivas: la acción social con individuos y la acción grupal. Ligadas a estas, encontramos acciones tan variadas como el desarrollo de la personalidad, la integración social, los cambios conductuales, la creación de procesos o situaciones de bienestar, la mejora de las relaciones sociales, etc. En la construcción compartimentada de la pedagogía social como disciplina, además de las dos perspectivas que se acaban de mencionar (individual y grupal), encontramos un tercer nivel: la pedagogía comunitaria. De alguna forma es posible afirmar que las problemáticas individuales no son más que el reflejo de los problemas colectivos. Más allá de una pedagogía social focalizada en actuar con individuos y grupos, la idea del enfoque comunitario se plantea efectuar cambios en el entorno y potenciar a las personas con las que trabaja y/o acompaña para que puedan adquirir confianza y superar los problemas que se le presenten día tras día.

La pedagogía comunitaria busca orientar el abordaje de situaciones sociales colectivas a través de la organización y la acción asociativa. No se trata de pensar temas que difieran muchísimo de las funciones generales de los profesionales del

Figura 14: Posiciones del trabajo comunitario



Fuente: Elaboración propia.

campo de la acción social general, sino más bien de enfocarlos de otra forma, en una clave un poco distinta. Cuando se piensa en un trabajador comunitario, suele venir a la mente un profesional que presenta una gran polivalencia. ¿Por qué debe ser polivalente? La respuesta es sencilla y complicada a la vez: porque trabaja en un contexto que no controla (la comunidad es amplia, y difiere, por ejemplo, de un espacio cerrado como podría ser un despacho de un centro de servicios sociales), y este mismo contexto exige la puesta en juego de mil y una habilidades, no siempre fáciles de gestionar y controlar. Del dominio de técnicas que le permitan conocer con cierta profundidad la realidad en la cual va a trabajar (IAP, etc.) a recursos comunicativos (que sea capaz de ponerse delante de un grupo y exponer las ideas que quiere transmitir, hasta dotes para «animar» a todo un barrio, por ejemplo), todo ello forma parte de ese conjunto de elementos de apoyo.

Después de hablar de la polivalencia (que nos abre las puertas a una tarea y a un profesional en el más amplio sentido de la palabra), se concretarán las tareas a partir de la propuesta que hace Trigueros (1991). Para esta autora, las tareas del trabajador comunitario se pueden organizar teniendo en cuenta los cinco niveles siguientes:

1. El trabajador comunitario en sentido amplio (en la comunidad).
2. El trabajador comunitario en los barrios.
3. El trabajador comunitario en las asociaciones de vecinos.
4. El trabajador comunitario en el medio rural.
5. El trabajador comunitario en una oficina de información.

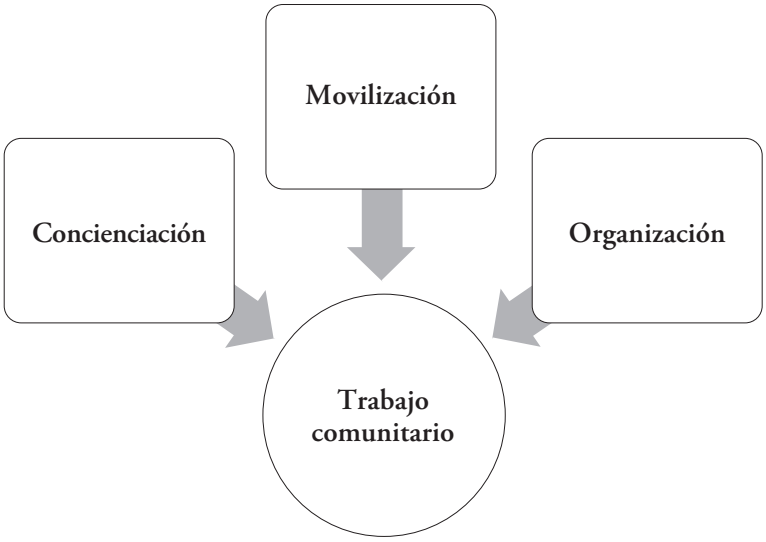
El contexto actual de la práctica de la pedagogía comunitaria

El trabajo comunitario, en general, ha emergido de manera importante en Estados Unidos y Latinoamérica, de donde ha llegado, en diferentes momentos y en distinta medida, a Europa. Pero implantar nuevas formas de entender la realidad profesional no es ni fácil y, en ocasiones, tampoco deseado por parte de las organizaciones que gestionan distintos servicios. ¿Qué quiere decir esto? Muchas de las grandes experiencias comunitarias desarrolladas en torno a las décadas de 1970 y 1980 dejaron paso a cierto exceso de profesionalización o tecnificación de los profesionales, hasta el punto de que llegaron a alejarse de forma radical del trabajo con la comunidad. Nuestra forma de entender la pedagogía social pasa por tener presente su dimensión comunitaria (de hecho, es impensable plantearla sin esta dimensión tan relevante). Es posible repensar

(y, al mismo tiempo, es necesario hacerlo) el verdadero sentido de la pedagogía social. Recuperar los textos del recientemente desaparecido Marco Marchioni (1994), verdadero pionero del trabajo comunitario en España, puede ayudar a reemprender un proyecto como el que se dibuja bajo la expresión de pedagogía social comunitaria. El trabajo vecinal, de las asociaciones de padres y madres, de las entidades juveniles, de tiempo libre, etc. que se movilizaron para reclamar nuevas estructuras en los barrios, nuevos servicios, atención a sus hijos con discapacidad, etc. se encuentran en el corazón de la práctica comunitaria.

En un momento en el que se afirma que los profesionales de los servicios sociales se encuentran saturados (un número muy alto de expedientes abiertos y la dificultad de atender de un modo correcto los casos, e incluso la imposibilidad de realizar visitas a domicilio y muchos menos pasear por el barrio para conocerlo y captar el ambiente), poderse adelantar a los problemas se convierte en un tema urgente. No sabemos muy bien si la prevención es o no la palabra clave, pero lo que es evidente es que la función básica de un educador social no es tan solo apagar fuegos. Si queremos trabajar antes de que aparezcan los problemas, tendremos que movilizar a la comunidad (que, en última instancia, es a quien le interesa mejorar su calidad de vida) e incidir directamente en aquellas estructuras sociales, políticas o económicas, entre otras, que se encuentran en el origen de los problemas sociales.

FIGURA 15: El trabajo comunitario



Fuente: Elaboración propia a partir de Barbero y Cortés (2005: 19).

Si analizáramos cómo funciona el trabajo comunitario en la praxis, podríamos afirmar que su radiografía en nuestro país muestra un estado discontinuo. Existen experiencias más o menos consolidadas, pero ni mucho menos son la tónica general del trabajo social en España. Si buena parte de la tarea de los servicios sociales (por lo menos aquellos que dependen directamente de la administración) lleva a cabo su jornada laboral entre las ocho de la mañana y las tres del mediodía de lunes a viernes, cabe preguntarse: ¿cuál es el horario de la comunidad? Y advertimos que no siempre encajan los horarios de trabajo de unos y otros.

Metodología y herramientas de acción en el trabajo comunitario

El trabajo comunitario no consiste tan solo en un enfoque, una filosofía o una nueva mirada a los temas clásicos de la intervención o la acción social. Detrás de los enfoques, las teorías y la necesidad de cambio encontramos un conjunto de metodologías que permiten al profesional de este sector aplicarlas para movilizar de forma efectiva a la comunidad. Desde la participación (elemento central del trabajo social comunitario), pasando por la planificación compartida, la investigación de acción participativa (IAP), el trabajo en red o el fortalecimiento y el crecimiento de los grupos, las posibilidades de entrar en la pedagogía social comunitaria son muy amplias. Lo que es cierto de este conjunto de elementos que permiten una nueva aproximación es que ponen al otro en el centro de la acción. El sujeto del trabajo comunitario es, en definitiva, el protagonista de las diversas acciones imbricadas en el trabajo comunitario.

Tabla 7: Principales posiciones metodológicas

Socio – Praxis	**Grupos – Persona – Grupos**	**Comunidades – Grupo – Localidad**	**Sociedades – Regional – Global**
Rupturas iniciales (1970-1980)	Socio-análisis institucional	Investigación -Acción participativa	Filosofías de la praxis
Enfoques emergentes (1980-1990)	Sistemas emergentes	Análisis de redes	Dialécticas orientales
Movimientos siglo xx (1990-2000)	Pedagogías liberadoras	Ecofeminismos	Descolonizaciones
Metodología aplicada (1990-2000)	Esquema conceptual relacional operativo	Diagnóstico rural participativo	Planes estratégicos situcionales

Movimientos actuales	Desbordes populares autoorganizados, comunidades en transición, cooperativas integrales	Iniciativas de base con grupos motores, movimientos participativos, movimientos indígenas	Reversiones de ideas fuerza inclusivas, movimientos indignados, mareas

Fuente: Villasante (2014: 105).

La participación como herramienta de aprendizaje significativo para abordar las situaciones sociales de alta complejidad

Para adentrarnos en el tema es necesario abordarlo desde una vertiente conceptual. ¿Qué significa participar? ¿Es posible la participación real de los sujetos? La diversidad de perspectivas y narraciones incide en las formas de entender la pedagogía social de un modo plural y enriquecedor. No se trata tanto de una perspectiva, sino de un elemento que, a principios del siglo XXI, resulta necesario para actuar desde lo social. Dejar que el otro participe exige que yo como profesional intervenga menos; hay que ceder parte de mi espacio para que los otros construyan el suyo propio en temas que suelen afectar directamente a sus vidas. A pesar de que en un contexto como este libro estas palabras puedan parecer de una gran obviedad, en la práctica, llegar a ceder este espacio no es nada fácil. Estamos acostumbrados a hacer de «profesionales» y resulta difícil ceder estos espacios que a veces nos ha costado tanto conquistar (estudiar una carrera, conseguir un empleo o superar una oposición). Pero en el marco de la pedagogía comunitaria no se trata tanto de eso como de permitir que el otro se construya a sí mismo, y, en todo caso, que nosotros podamos participar como coconstrucción.

Después de situar el marco conceptual ligado a la idea de participación, hay que concretar algunas de las formas y elementos que la configuran. No nos referimos tanto a las técnicas como a los elementos estructurales del acto en sí de la participación. Desde despertar la consciencia de los habitantes de un barrio para que se organicen (acompañados del educador social, por lo menos en un principio) hasta la búsqueda común de soluciones que deben permitir resolver un conjunto importante de problemas que afectan a la comunidad, pasando por la creación de condiciones que realmente permitan al otro situarse como actor de su propia vida, existen muchas maneras de entender la participación en la pedagogía comunitaria. Todo ello configura un modo de traba-

jar en el que el otro se hace suyo un programa, una acción, un conjunto de actividades que tienen que ver con su barrio, con su familia, con él mismo, y, como es evidente, con su entorno más cercano.

El voluntariado social es una de las formas de conducir y posibilitar la participación de los sujetos. El voluntariado puede entenderse como una herramienta del trabajador comunitario que le permite movilizar un conjunto importante de estructuras, recursos humanos y voluntades para generar cohesión, implicación y participación. Si conectamos la idea central del voluntariado (alguien que con libertad ofrece parte de su tiempo a la comunidad sin recibir nada a cambio, por lo menos a nivel económico), entenderemos con facilidad este vínculo entre la acción voluntaria y la acción comunitaria. Una se entiende ligada a la otra, ya que sin comunidad no hay voluntariado; y a la inversa, sin una acción voluntaria no podemos hablar de acción comunitaria (porque, entre otros aspectos, el único profesional, o en todo caso, de los pocos, que intervendrá será el trabajador comunitario). Si este moviliza a la comunidad, los miembros de la comunidad serán los que acabarán desarrollando las acciones pertinentes de transformación del territorio en el que habitan.

Existen múltiples formas de concretar el voluntariado (cultural, deportivo, social, ambiental), que pueden llevarse a la práctica a través de numerosos enfoques (individual, grupal, familiar). La mayoría de fórmulas son plenamente conocidas, a excepción, tal vez, del voluntariado familiar. En este modelo, y por el interés que puede despertar esta modalidad en la implicación, no de los individuos, sino de las familias, en la transformación de la comunidad, nos remitimos a la lectura del informe sobre *Voluntariado y Familia* publicado por la Generalitat de Catalunya (Planella, 2004). Aparte de los aspectos relacionados con el voluntariado en familia, existen definiciones más globales sobre el voluntariado y una cuidada bibliografía sobre este tema. El voluntariado en familia no es una práctica que exista de forma sistematizada, organizada y denominada como tal. Pero si bien esta práctica no aparece en un plano formal, no significa que no exista, sino que se trata de una práctica que todavía no está sistematizada y que no se denomina como voluntariado en familia. Es, por lo tanto, una práctica latente, en proceso de emergencia. Si nos aproximamos a la realidad de nuestro país a partir de la documentación y publicaciones existentes (en cuyo caso, la práctica ya tendría denominación), advertimos que, o bien no consta la categoría del voluntariado en familia o se hace referencia a ella desde perspectivas muy alejadas del sentido que se pretende darle en el presente informe. De esta primera aproximación se puede deducir que existe el voluntariado en familia, pero que aún no está formalizado, y que, por tanto, se trata de una práctica sin denominación, sin categorización. Esta es la respuesta

que da Asunción, técnica de la Federación Catalana de Voluntariado Social: «Desde la Federación no hay reflexión de voluntariado en familia, ni reflexión sobre campos donde dirigirse o hacia donde hay más voluntarios».

La planificación de los procesos de dinamización comunitaria

Aunque pueda parecer que el trabajo comunitario se desarrolla a partir de las interacciones y de la participación de los grupos, lo cierto es que requiere un mínimo de planificación (nada se produce al azar o de forma espontánea).[37] Ahora bien, también es verdad que la planificación no tiene por qué recaer solo en el trabajador comunitario, sino que debe ser un asunto de todos los participantes en los distintos procesos. El trabajador comunitario debe saber prever las posibles implicaciones que requiere una acción en la comunidad. Lo que puede resultar diferente de otras perspectivas de la pedagogía social es que ahora no se trata de pensar formas específicas y concretas de planificar el trabajo, sino que hay que pensar y planificar cómo se dinamizará y activará a la comunidad. Por lo tanto, una parte de la planificación tiene lugar antes de empezar a llevar a cabo el trabajo propiamente dicho.

Siguiendo la propuesta de Twelvetrees (1988), existe un conjunto de reglas que pueden ayudar a entender este tema:

1. Nunca dejes pasar la oportunidad de hacer o renovar un contacto.
2. Considera ante todo qué impresión estás causando en la otra persona.
3. Aprende a escuchar y a «notar».
4. Camina, no utilices medios de transporte.
5. Si quieres que te den, tienes que dar.
6. No creas todo lo que te dice la gente.

Todo ello nos lleva a pensar que buena parte de la tarea de planificación del trabajador comunitario pasa por hacerse presente en el seno de la comunidad, para establecer contactos y vínculos más que para poner en juego un conjunto

37. Como propone Barbero: «El motivo de ser del Trabajo Comunitario es la constitución y/o acompañamiento de grupos en la realización de proyectos de desarrollo social. Éste es el elemento esencial de este tipo de abordo. En solitario no hay Trabajo Comunitario posible, dado que su objetivo es el desarrollo social, y éste acontece en la medida en que se va construyendo una sociedad más densa, se constituyen nuevos agentes colectivos, nuevas relaciones entre ellos, etc.» (2005: 109).

de elementos tecnológicos de la intervención social. La presencia del trabajador en plena comunidad se convierte en un tema clave. Pero no es suficiente con hacerse presente. ¿Qué haría un educador social en medio de una plaza (por ejemplo) sin movilizar, conocer y/o actuar en la comunidad? Es por ello que, en este proceso de planificación, la recopilación de información relacionada con la comunidad es uno de los puntos fuertes. No pensamos que se trate de hacer un trabajo de investigación sobre todo lo que tenga que ver con la comunidad donde uno se encuentra, sino más bien de ser capaz de captar, conocer y, sobre todo, comprender qué sucede. Según Twelvetrees, hay que tener en cuenta diferentes tipos de información:

1. Información *hard*: relacionada, sobre todo, con elementos estructurales de la comunidad.
2. Información directa de los vecinos: vinculada con lo que transmiten de sus vivencias.

De hecho, junto a esta propuesta existen muchas otras. Compartimos la de Trigueros, que organiza la recopilación de datos (*hard* y personales) de la comunidad a partir de:

1. Estudio monográfico de un municipio.
2. Estudio de una comunidad.
3. Estudio de un barrio.
4. Estudio de una institución.
5. Cuestionario para la detección de necesidades.
6. Diagnóstico de la comunidad.

La investigación - acción participativa

La función del trabajo comunitario consiste, entre otros aspectos, en cambiar el mundo para transformar de esa forma la realidad. En ciertas ocasiones, la investigación sobre realidades concretas no acaba repercutiendo directamente en la mejora de las comunidades que las habitan. El tema que se estudia en este apartado va más allá: la investigación sobre la realidad se entiende con la implicación directa (y necesaria) de la comunidad que habita, y se hace suyo dicho territorio. Nos encontramos en un apartado centrado en las metodologías que deben ayudar al trabajador comunitario a transformar la realidad en la que trabaja, con la participación de las personas que la habitan. Por ello, no se pretende ofrecer

elementos de investigación que se limiten a mostrar aspectos teóricos sobre la posibilidad o no de aproximarse a la realidad. Las fases de trabajo desde la Investigación Acción Participativa (IAP) no son en esencia diferentes de las de otra investigación. Las etapas son las siguientes: preinvestigación (donde aparecen los síntomas que indican alguna disfuncionalidad), diagnóstico (donde, sobre todo, se trata de recopilar datos), programación (con las entrevistas, las discusiones, los talleres, etc.), conclusiones y propuestas y, por último, postinvestigación. Hay que tener cuidado al analizar estas fases, porque no se trata de pensar en el trabajador comunitario como «investigador principal», sino como dinamizador del proceso, pero con la capacidad de animar a la comunidad y de delegarle muchas de las responsabilidades necesarias para llevar a cabo todo el proceso. No incluir a la administración, a la comunidad de bases (de forma global o bien a través de las asociaciones ya existentes) y a los profesionales busca, en definitiva, la creación de procesos de ciudadanía. La IAP sirve, al mismo tiempo, para que los ciudadanos estén formados, informados y sean críticos, capaces de responder ante las diferentes situaciones problemáticas, o no, que la vida les depara.

Trabajamos con grupos para transformar la realidad, aunque muchas veces no se trata ni de grupos cerrados ni de grupos que tengan elementos que los hagan ser excesivamente estables. En el trabajo comunitario, el grupo se convierte en un espacio de formación, de crecimiento y, como es evidente, de transformación. El solo hecho de formar parte ya de un grupo hace que el sujeto sufra alguna transformación, que es fundamental para poder incidir después en la transformación global de la realidad (comunidad). Para Barbero y Cortés, «la tarea de constitución del grupo no debería ser vista como separada del desarrollo de las operaciones de entrada por parte del trabajador comunitario» (2005: 113). Por lo tanto, aunque hacemos referencia a la intervención comunitaria, esta no pasa por actuar sobre una comunidad que es más o menos indefinida, sino por dinamizar grupos que conforman precisamente esa comunidad. En los procesos comentados (IAP), el grupo se convierte en el equipo de trabajo, con lo que conlleva esta breve reorientación de concebirlo como grupo o como equipo. Sin embargo, lo paradójico del trabajo con grupos es que estos son, a la vez, objeto y sujeto (son investigados e investigan). No toda la comunidad (de lo contrario, sería muy poco operativo) puede implicarse en la dinamización formando parte de este grupo que, pudiendo no ser estable, lo es menos para desarrollar la tarea que se menciona. Esto requiere cierto grado de compromiso por parte de la persona que decide participar.

Otra de las cuestiones relevantes en el trabajo comunitario pasa por el trabajo en red. Todos tenemos en mente lo que representa una red. Las redes tienen dos perspectivas diferenciadas: nos salvan de caer al vacío (cuando rea-

lizamos complicados ejercicios de funambulismo) o nos atrapan (cuando se unen y no nos dejan pasar por sus estrechos agujeros). De este modo reflexiona Fernand Deligny sobre este tema:

> Los azares de la existencia han hecho que viva más en red que de otra manera, quiero decir de otro modo. La red es un modo de ser. [...] He vivido entonces en los azares de la existencia más en red que de otra manera, y resulta que en los azares de lo que tiendo a leer, siempre resulta que hay por ahí alguna red. Es un poco como la historia del rincón de la pared y la araña que acaban por encontrarse; si la araña lo buscó bien, se puede decir que el rincón de pared esperaba (2015b: 18).

En el caso que nos ocupa, se hace referencia a la red entendida como una posibilidad de conjunción de fuerzas, de unión de elementos que tienen como finalidad aumentar la calidad de vida de los sujetos que habitan en un contexto concreto. El trabajo histórico en red se fundamenta, sobre todo, en la experiencia de la terapia de familia, y de ahí se pasó al abordaje de problemas vecinales en barrios y otras organizaciones estructurales. El trabajo en red puede entenderse desde diferentes perspectivas. La primera lo concibe como estructura servidor, donde se encuentra un equipo humano que articula y desarrolla las diferentes acciones. Un número reducido de personas articula y coordina las distintas acciones que se plantean. La segunda, conocida como estructura red, es más complicada que la primera, pero, a la vez, más rica y estimulante para el trabajo social comunitario. No es el equipo coordinador el que ejecuta, sino que solo dirige e impulsa la acción. Para Ubieto, «la red se ofrece como instrumento y a veces, cuando se la idolatra, parece el fruto de un pensamiento mágico, especialmente apto para pensar y construir estas nuevas formas de convivencia que permitan fabricar nuevos mundos» (2009: 21).

Tabla 8: Trabajo en red

Diferencias entre los modelos actuales de trabajo en red		
Modelo	**Reingeniería**	**Conversación**
Sujeto supuesto	Consumidor	Responsable
Eje central	Profesional / servicios	Interrogante. Síntoma
Saber	Sistemas expertos	Elaboración colectiva
Método	Multidisciplinar	Interdisciplinar
Ética	Normativa - punitiva	Participación y corresponsabilidad
Institución (función)	Empresa de servicios	Función civilizatoria

Fuente: Ubieto (2009: 73).

Después de trabajar aspectos conceptuales relacionados con el trabajo en red, creemos que es necesario detenernos para plantear formas prácticas de experimentar lo que es este tipo de trabajo. De las numerosas posibilidades a la hora de elegir ejemplos, nos hemos decantado por una experiencia de trabajo ligada a la inserción social de colectivos en especial dificultad. Poner en juego todos los elementos que configuran una red de trabajo se convierte en una forma eficaz (o, como mínimo, posibilita que lo sea más) de resolver y abordar los problemas sociales. Lo relevante del trabajo en red no es la mirada lineal y unidireccional al tema, sino transversal y circular.

La circularidad conecta directamente con la idea de red: las redes no se tejen de abajo arriba o de derecha a izquierda, sino que se van entrelazando poco a poco. Si nos detenemos a reflexionar sobre ello, veremos muchas ventajas en las redes, aunque también es cierto que para trabajar desde esta perspectiva hay que llevar a cabo una importante acción previa que consiste en concienciar, formar o informar a otros actores que deberán participar en la red. Así, por ejemplo, en un proyecto comunitario que dirigimos de prevención de malos tratos en la franja de 0 a 3 años, el primer trabajo a desarrollar era crear un amplio tejido social, una red. Para ello, era necesario iniciar la acción trazando el mapa de los actores que queríamos entrelazar (padres, educadores de guarderías, profesionales de servicios sociales, equipo de atención a la infancia y a la adolescencia [EAIA], políticos de los ayuntamientos, servicios médicos, pediatras, etc.). Después, había que convencerlos de que el proyecto preventivo era muy interesante y que su implicación en él era necesaria. Poco a poco se iba urdiendo una amplia red en la que los actores sociales, cada vez más, conocían el rol de los demás y las posibilidades reales de interaccionar. En ese proyecto partimos de los principios siguientes:

1. La incorporación de las personas (individualmente o grupo) en el proceso es necesaria para poder trabajar.
2. Todo individuo o grupo tiene un potencial para crecer y desarrollarse.
3. Sacar el máximo rendimiento de los recursos de las personas, la red de profesionales, las entidades y el propio territorio.
4. El trabajo en red es necesario para que sea viable el conjunto de recursos, tanto humanos como materiales.
5. El enfoque comunitario en nuestro trabajo, con la participación y la implicación de la sociedad como herramienta básica para consolidar el trabajo de prevención.
6. La óptica preventiva, investigando y desarrollando una línea de trabajo que valore los orígenes y las causas para evitar sus consecuencias.

7. La colaboración ciudadana es una herramienta básica para consolidar el trabajo de prevención y de apoyo dentro del propio entorno social.
8. La formación permanente como un elemento importantísimo a la hora de desarrollar y mejorar nuestra labor.
9. La programación y la evaluación de forma continua del trabajo profesional que se lleva a cabo son esenciales para ofrecer un buen servicio y adecuarlo a las nuevas necesidades.

Tercera parte
Diversidades y pedagogía social

Mapas cuerpos y pedagogía social en Fernand Deligny

> Volviendo a las premisas de nuestra práctica y de los primeros mapas trazados, parece que la red arácnida de las líneas de errancia no sale de un cerco, es decir, que si hacemos un trazo totalmente imaginario que una entre sí todas las puntas más alejadas de lo que sería el centro del área de residencia, ese trazo tiene a grandes rasgos la forma de un huevo.
>
> Fernand Deligny (2015b)

Introducción

Hemos titulado este capítulo «Mapas cuerpos y pedagogía social en Fernand Deligny» porque es relevante interconectar dos cuestiones como los mapas y los cuerpos, que, en la vida y obra del educador, escritor y cineasta francés, se encuentran perfectamente tramadas y entrelazadas con lo educativo. Se trata de líneas de errancia o «mapas de movimientos», «huellas corpocartográficas» o «cartas de recorridos» que marcan, dibujan o trazan recorridos, caminares, deambulaciones y acontecimientos del modo de vivir de niños autistas. Aunque estas líneas de errancia trazan o registran trayectos de vida, también dejan ver memorias «corporales»; allí se ven desplazamientos y acciones de los cuerpos, de las formas de sostener (no de atrapar) las vidas o los modos de vibración con la vida.

Cada día hay más trabajos que se dedican a analizar el pensamiento de Fernand Deligny (no solo en el campo pedagógico, sino también desde la filosofía, las artes, la lingüística, la psicología, etc.), aunque se siguen escribiendo en francés y tan apenas en castellano. En 2015 se publicaron (en esta última lengua) dos trabajos de Fernand Deligny que pueden considerarse imprescindibles para quien quiera familiarizarse con su obra. El primero es la reedición de su libro *Los vagabundos eficaces* y el segundo, la traducción de un texto muchísimo más extraño: *Lo arácnido* (y este último, además, con traducciones al portugués y al inglés al mismo tiempo). Con ello no se pretende decir que Deligny sea un autor que se esté «poniendo de moda», pero sí que, a diferentes niveles, está siendo leído y estudiado, y sus lecturas siguen provocando rupturas, líneas de fuga en aquellos que se adentran (la mayoría de veces no sin esfuerzo) en sus textos. Cuando descubrí el primer libro de Fernand Deligny

(*Los vagabundos eficaces*), leí también algunos textos de Jean-François Gómez, un educador hijo de inmigrantes españoles asentado en la Camarga francesa que había sido «tocado» por la estela y la experiencia de Deligny. Él lo presentaba y calificaba como «planeta Deligny». Planeta suena a inmenso, a grande, a algo potente y con potencia exponencial de llegar a ser o elevarse. Pero, a pesar de ello, sigue siendo ignorado por la mayoría de manuales y textos sobre lo social y lo humano.

Pero se trata de un autor al que, poco a poco, le han ido dedicando seminarios, sesiones de trabajo, tesis de máster y doctorado, artículos, fórums, etc. Es un autor que empieza a ser leído, estudiado y citado por otros autores que se hacen preguntas sobre la educación y la alteridad, pero transitadas por caminos y territorios nada habituales. Y Deligny no deja de ser un «voyageur du clair-obscur», un caminante de luces y penumbras, un cruzador de fronteras interminables y, tal vez, invisibles. O como anuncia el mismo Deligny:

> Si digo que nuestra forma de trabajar es libertaria no quiere decir que de forma primordial reclame la libertad de la persona. Quiere decir que se propone abrir una brecha en el monopolio ancestral del lenguaje —verbo monopolio que ciega algunos aspectos del ser humano que son fundamentales (1975: 71).

Pero a pesar de todo lo que podamos decir, Fernand Deligny sigue siendo uno de los grandes referentes en el campo de lo que en Francia se conoce como *Éducation Spécialisé* y, por desgracia, un gran desconocido en los países de lengua castellana. Como nos recuerda Françoise Ribordy-Tschop en uno de los trabajos que más han profundizado en su pedagogía:

> De 1940 hasta nuestros días, ha dinamizado en Francia múltiples tentativas con niños y adolescentes en instituciones oficiales y en redes autónomas. Diversas lecturas de la obra de Deligny son posibles. Algunas publicaciones, poco numerosas, en el campo de la filosofía, la lingüística y la pedagogía lo testimonian (1989: 29).

Pero a pesar de que son posibles diversas lecturas de su obra, seguimos sin tenerlo presente, sin traerlo a los espacios de supervisión de nuestros equipos educativos o sin citarlo en los referentes teóricos en nuestros proyectos educativos (cuando los referentes teóricos se dignan a aparecer en estos). Esto puede deberse a muchos motivos, pero tal vez el hecho de que el resto de sus trabajos sigan siendo accesibles tan solo en francés (en un lenguaje nada fácil y muy cargado de metáforas y dobles sentidos, lo que dificulta enormemente la comprensión de sus textos para un lector medio y no iniciado en su terminología

específica) hace que adentrarse en él sea una verdadera aventura. Como anuncia Chauviere:

> [...] la vida y la obra de Fernand Deligny se encuentran completamente entremezcladas. Una y otra se encuentran marcadas por una cascada de disidencias empujadas hasta la ruptura, y a menudo seguidas de transiciones difíciles. El primer periodo de su vida es especialmente rico en hechos de esta índole. Deligny se convierte en Deligny (2007).

Fernand Deligny, relatos de una vida nómada

Es casi imposible exponer elementos fundamentales de la pedagogía de Deligny sin antes presentar algunos aspectos de su biografía vinculados a su praxis educativa. Algunos autores consideran que la vida y la obra de Deligny puede agruparse en dos momentos diferenciados: uno inicial, vinculado a una topología de carácter fundamentalmente nómada, y otro centrado en cierto sedentarismo —tras instalarse en el municipio de Monoblet— (Houssaye, 1998). No se trataría tan solo de dos momentos y dos topografías diferenciadas. En mi opinión, Deligny es un *continuum,* un hacer sin parar que es difícil de cortar por un lado y de pegar por el otro. Pero lo cierto es que, fijo o en movimiento, su forma de pensar la educación, las instituciones y la relación con los sujetos de la educación es, en esencia, nómada. No se deja atrapar, se convierte en un pensamiento resbaladizo. Es un hombre que vive con fuerza y energía cada momento, cada instante pedagógico, y no hace sino procurar llevar a cabo esa tentativa mínima en cada proyecto (o su intento) que dinamiza. Su vida y sus proyectos recuerdan la metáfora del educador como caminante infatigable, y también el verso de Antonio Machado «Caminante no hay camino / se hace camino al andar», y es desde esta perspectiva desde la que lo queremos mostrar.

Fernand Deligny puede leerse como hombre, poeta, cineasta, escritor y educador, y todas esas vertientes configuran la vasta y abrupta geografía que define su territorio. Sin embargo, ¿por qué hablar de territorio? La variedad de temas tratados, aproximaciones, metodologías y miradas que Deligny realizó a través de sus proyectos, ideas, acciones, documentales, películas o textos bien merecen una calificación «territorial» como la que hemos utilizado. Del uso de mapas a la cámara de filmar, todos ellos forman parte de dicha geografía planetaria particular llena de accidentes geográficos, de matices que no hacen sino llenar de posibilidades la vida de los niños y demás sujetos que ha acompañado a lo largo de su vida.

Fernand Deligny nació en el año 1913 en Bergues (Francia), y cuando todavía era muy joven entró en contacto con el mundo de la educación, la reeducación y las estructuras terapéuticas. Este tipo de dispositivos, prácticas e instituciones fueron rápidamente cuestionados por él desde distintos puntos de vista, y, sobre todo, gracias a la aplicación de metodologías «activas». Su primera relación educativa con el mundo tuvo lugar ya en el año 1928, cuando decidió crear un grupo de exploradores (*scoutts*) sin distintivo y sin jefe, mostrándose ya crítico y contestatario con los sistemas pedagógicos imperantes. Después de abandonar los estudios universitarios (de filosofía y psicología) en la Universidad de Lille, pasó muchas horas en el asilo de Armentières como sustituto de «maestro de educación especial», donde empezó a aplicar, de forma libre, el método de Celestin Freinet (un autor que en esos años Deligny admiraba bastante). En concreto trabajaba como *instituteur suppléant* en lo que por entonces se denominaban clases de perfeccionamiento en el barrio de la Brèche-aux-Loups (París).

Para Deligny, las clasificaciones de los niños poco importan (*les crapules,* en su terminología). Después de un tiempo alejado del asilo, regresó al ser nombrado «maestro especializado» y permaneció allí hasta 1943. En 1940 ejerció como educador en el pabellón 3 de la misma institución. Allí suprimió todas las sanciones y tuvo lugar una ruptura como la sensación de medio asilo o de institución total, como Goffman la entendía: «[...] un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente» (1970: 13). Como alternativa a esta experiencia de vivir en una «institución total», Deligny propuso diferentes actividades para organizar y animar la vida de los adolescentes internados. Con ello quería dar salida a las demandas de los adolescentes de tener más libertad, especialmente a través del contacto con el exterior; se trata de poder darles la palabra, de hacerles partícipes y protagonistas de sus propias vidas.

La cuestión filosófica-educativa de la libertad es fundamental en el pensamiento de Deligny, ya que para él es imposible el trabajo educativo sin la praxis real de la libertad. Se trata de que los educadores crean que el ser humano es capaz de superar (desde su propia elección) aquellas situaciones contrarias. Para ello, los niños no pueden ni estar encerrados ni sentirse controlados o dominados. Se trata de «liberar» a los sujetos para que puedan tener vidas libres. ¿Qué sería de la educación sin esa vinculación con la libertad?, se pregunta Deligny en muchos de sus trabajos. Gracias al teatro de Dullin y a los albergues de juventud ya existentes, permite que jóvenes que habían tenido algunos problemas con la justicia puedan salir de su entorno familiar y social con el fin

de elaborar un proyecto de inserción laboral y social. Mediante esta experiencia, Deligny se convierte en el precursor de lo que más adelante se denominará intervención comunitaria o trabajo en el medio abierto. La evolución de sus ideas y proyectos aparece en dos de sus libros: *Los vagabundos eficaces* y *Adrien Lomme*. Su tesis replantea una visión subversiva y diferente del mundo de la infancia, y sitúa al adulto en otras posiciones que no son las de control:

> El niño de hoy conoce el mundo, el de las soledades heladas, el de los grandes hoteles, el del ecuador y el de las tabernas turbias. Cree conocerlos, cree las imágenes. Le repugnan los libros. Está asqueado de la monotonía cotidiana y nimia de la vida familiar. Las evasiones vienen a ponérsele por delante. ¿Desastres? Desastre colectivo si el adulto persiste en mantener al niño con las manos detrás de la espalda. El niño se revuelve y muerde, salta por la ventana y cae, pues el mundo mil veces visto que creía dispuesto a recibirlo no es más que reflejos y espejismo (1971: 179).

La *grande cordée* se convierte, todavía en la actualidad, en una experiencia pionera que se fundamenta, siguiendo al mismo Deligny, en un método sencillo, «dejar que entre en juego lo imprevisto, que pueda suceder lo que sea» (1971: 202). Alrededor de Monoblet, en un perímetro de treinta kilómetros, cuatro lugares acogían a de doce a quince niños autistas. Las familias y los educadores vivían en cada hogar con pocos chicos (de dos a cinco), conocedores de que cada hogar consta de varios elementos (casas, graneros, cobertizos, ovejas, áreas de movimiento). Los niños seguían cada día la vida cotidiana de la red, junto con las actividades habituales que se desarrollaban en el día a día. Pero también transitaban de un lugar a otro con libertad, porque el ambiente no era el mismo en una casa que en otra. «La red responde a la necesidad de asilo (en el sentido de refugio y de acogida) del niño naciente, a sabiendas de que el asilo desea enmarcar lo cotidiano (y no a la relación madre-hijo)» (1998: 36). En esta región de Cévennes, el grupo se instaló en una casa que había comprado Felix Guattari en medio de la montaña con un objetivo muy preciso:

> [...] ser y estar próximo de los niños autistas y sin habla, sin demasiadas ideas preconcebidas, sino sólo con el proyecto de alejarse del que los saberes de los que estando con el agua al cuello elaboran, difunden, editan y vulgarizan a propósito de los niños autistas: gravemente psicópatas, ineducables, irrecuperables (Deligny, 1977:17).

Un conflicto con Guattari hizo que Deligny y Janmari (uno de los niños autistas que estaban con Deligny) se instalaran solos en una casa en Graniers.

Otros niños y jóvenes lo harían en casas y granjas próximas. De nuevo organizó una gran red que llegó a acoger en los diferentes espacios a unas treinta personas autistas (o, como él las llamaba, de una etnia singular). La red funcionaba de forma independiente de los circuitos de consumo, y ellos mismos se proveían de lo que necesitaban para vivir. Muchos de los niños que Deligny recibió en Cévennes fueron enviados por Françoise Dolto o por Maud Mannoni. La vida cotidiana se organizaba en la naturaleza (la mayoría de las actividades acaecían en el exterior), al ritmo de lo que ellos solían hacer y regidos por la necesidad imperiosa de la inmutabilidad que marca el autismo.

Por una educación entretejida con la vida misma

La educación puede entenderse de muchas formas y bajo múltiples miradas disciplinares, pero creemos que una forma (sencilla y natural) de comprenderla es como una propuesta de movilización frente a posiciones estáticas de las sociedades contemporáneas, como un ejercicio de ruptura, de fuga y de situaciones límite. En este sentido, podemos pensar que la pedagogía consiste en sostener una posición cargada de sentido político. No es mirarlo de lado, es estar en medio, de lleno. Consiste en mantener (y mantenerse en) una posición ética, de verdad (o de búsqueda de esta). Yo mismo entiendo el nexo entre educación y nomadismo desde esta perspectiva. Se trata de presentar la pedagogía de Fernand Deligny bajo el paraguas de una pedagogía que se centra en el vagabundeo de los sujetos y de los dispositivos. Es una errancia y un nomadismo en el sentido que nos propone Maffesoli:

> [...] la vida errante se encuentra entre esas nociones que, además de su aspecto fundador de todo conjunto social, traduce convenientemente la pluralidad de la persona y la duplicidad de la existencia. Expresa también la revuelta, violenta o discreta, contra el orden establecido, y da una buena clave para comprender el estado de rebelión latente en las jóvenes generaciones, cuya amplitud apenas comienza a entreverse, y de la cual no se han terminado de evaluar sus efectos (2004: 15).

Ser nómada es romper con la norma, buscar la rendija, redoblar determinados ejes del pensamiento, buscar salidas allí donde aparentemente no se ven, cruzar la frontera sin utilizar pasaporte, seguir caminando en la era de los trenes de alta velocidad. Es escribir a mano con el trazo, con los movimientos del lápiz arropado por la piel (ese órgano que nos dice y nos hace decir). Y la pedagogía de Deligny nos invita al nomadismo porque ella misma está construida a partir

de lo que puede denominarse una topografía laberíntica, o de determinados antídotos que se activan contra la concentración de poderes e identidades. Es una verdadera pedagogía encarnada, ya que antepone su propia vida, y a través de ella, interroga el mundo y las relaciones humanas. No se trata de escribir tentativas metafísicas que se desvanezcan al entrar en contacto con la vida; todo lo contrario: Deligny corpografía su vida, su experiencia, y las vidas y experiencias de los «otros». No tiene sentido ese ejercicio de resistencia a los poderes, las normas, el Estado, los sistemas de protección infantil o los grandes modelos de reeducación de personas con diversidad funcional si a la larga se cae en el mismo error, y uno mismo y sus proyectos son artimañas, brazos articulados de ese mismo poder. Ahí radica una de las claves de nuestro autor.

Fernand Deligny, el hombre, el poeta, el cineasta, el escritor, el educador, es lo que configura lo que algunos de sus estudiosos han definido como el planeta Deligny. Para Álvarez de Toledo, debemos hacernos algunas preguntas fundamentales sobre Deligny: «¿Quién conoce a Deligny? ¿Cómo lo conocemos? ¿Pedagogo, educador, cineasta, escritor, poeta del autismo, artista?» (2001). Sin embargo, ¿por qué hablar de planeta? La variedad de temas tratados, aproximaciones, metodologías y miradas de Deligny al «mundo» bien merece un contexto tan amplio como el utilizado. Tanto el uso de mapas como el de la cámara de filmar forman parte de dicha geografía planetaria particular llena de accidentes geográficos, de matices que no hacen más que llenar de posibilidades la vida de los niños a los que ha acompañado a lo largo de su vida.

Es cierto que Deligny siente pasión por algunos autores clásicos de la pedagogía (no niega, por ejemplo, sus lecturas de Anton S. Makarenko, en concreto de su *Poema pedagógico*), pero tampoco quedan del todo claras sus filiaciones vinculadas a una pedagogía de corte naturalista. Cuando decimos naturalista nos referimos a Rousseau, y, en especial, a su obra *Emilio o la educación*. Pero Deligny no sigue esa misma senda; él no va en busca de lo natural como algo ligado a una visión romántica o esnob del contacto con la naturaleza. Para él, el contacto con esta se abre a la posibilidad de vivir de otra forma, más allá de determinados artificios. No se trata de hacer pedagogía en medio de la naturaleza, sino más bien de buscar un lugar para poder vivir de manera natural (casi salvaje) sin artificios ni corsés, sin que el lenguaje ordene necesariamente los devenires de la vida diaria. Así lo propone Sandra Álvarez de Toledo:

> La crítica del lenguaje llevó a Deligny a vivir con niños autistas. Justificó su rechazo a toda forma de intercambio mediante la palabra o la mirada colocando lo real por encima de todo, en una constelación de percepciones alucinadas, sin correspondencias en el inconsciente. Un acercamiento a estas características tan

> solo pudo desarrollarse a partir de la observación de autistas profundos, afectados por dolencias tales que el acceso a la palabra queda definitivamente comprometido (2008: 13).

Ahí está el embrollo entre lo natural y lo cultural, entre cuerpo y lenguaje.

Mapas, cuerpos y pedagogías

Deligny inicia un trabajo profundo que está relacionado con el mapeo, con el uso de la *carte*, las cartas o los mapas, en las praxis sociales. Lo anuncia de la forma siguiente:

> [...] nuestra práctica acostumbrada consiste en trazar cartas (mapas), donde aparecen las líneas de errancia de los niños autistas que viven ahí, y que es lo que aventuramos para hacer algo distinto a un signo. Se ve que se trata, en cada área de residencia, de una parcela verdaderamente minúscula de la superficie del globo terrestre (2015b: 158).

El hecho de dibujar mapas tiene que ver con cierta representación simbólica, con el empleo del cuerpo (siempre plasmado en forma de caminos trazados, de caminos recorridos, de errancias que emanan del vagabundeo y del deambular) y su presencia en determinados espacios y territorios. Está vinculado con el decir (y el oír) sin palabras, con los gestos mínimos que se pueden desprender de la presencia de los niños autistas en el territorio. De este modo aparece en el libro del propio Deligny editado en 2013: *Cartes et lignes d'erre / Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*.

Como afirma Moshnyager en su revisión crítica del citado texto:

> La cartografía nos hace descubrir los desplazamientos de cada uno en los lugares de vida que constituyen la red, lo más cercanos posibles al gesto mínimo, del mínimo desvío, del mínimo detalle de los modos de ser de estos niños, de sus mínimas trazas de existencia (2014).

Entonces, mapear con tinta china los movimientos y los trazos tiene algo que ver con poner en común algo que no puede llamarse lenguaje, pero que puede ser cercano a la presencia humana que realiza trayectorias de errancia en el paisaje natural. Los mapas trazados a lo largo del tiempo son los que figuran a continuación.

Tabla 9: Mapas delignyanos

N.º	Lugares	Sujetos
1	Mapas de Île d'en bas (1969, verano)	Los mapas reproducen los desplazamientos de Janmari, de Gaspard y de Cornemuse
2	Granier y Monoblet (otoño e inverno de 1969)	Desplazamientos de Philippe
3	Serret I (de primavera de 1971 a otoño de 1974)	Son los primeros mapas realizados con tinta china
4	Mapas de Pomaret (mayo de 1974)	Recogen los juegos de Philippe con un hilo de saliva
5	Mapas de Granier (noviembre de 1974)	Recogen los recorridos del adulto (trayectos y haceres) y de Janmari (errancias y actos)
6	Mapas de Murettes (de agosto a septiembre de 1975)	Recogen desplazamientos de la trashumancia de cabras y de los niños Arnaud, Bruno y Christian
7	Serret II (de junio 1975 a junio 1976)	Jeanmari, gestos y círculos
8	Monoblet (noviembre y diciembre de 1976)	Mesa de la cocina y elaboración del pan
9	Granier (de julio de 1976 a agosto de 1978)	Janmari
10	Palais (de octubre de 1978 a agosto 1979)	Xavier y Gérôme

Fuente: Adaptado de Noshnyager (2014).

Estas anotaciones no dejan de ser ejemplos del uso (de la interpretación y de sus registros) de los movimientos, los recorridos (en muchas ocasiones muy largos) durante un día entero en la naturaleza o en los espacios de vida. Lo aclara Álvarez de Toledo:

> Las líneas de errancia son trazadas sobre dos hojas de calco. En ellas se transcriben los recorridos de los adultos, la mayoría de veces a lápiz o con pluma, y las de los autistas que les acompañan (en sus actividades o en sus gestos). El recorrido del niño es trazado distintas veces en calcos distintos y con algunos días de diferencia. [...] Se inventa una lengua inspirada en los mapas resultantes de la observación de los movimientos en infinitivo de los autistas (2001).

La escritura con tinta china hace que sea posible «inscribir» las líneas de fuga, a través de los distintos trazos, en el papel. No son unos trazos cualquie-

ra. Son trayectos (múltiples, varios, distintos, errantes) de niños que no hablan. Inscribir se convierte entonces en algo fuera de lo común, en la relación entre el cuerpo y el papel como algo pedagógico. Y en ese registro de los andares tiene lugar la concreción de la red, de la tela arácnida tejida entre múltiples y diversas formas de ser, de estar, de disponer y ponerse en los distintos espacios. Deligny mismo lo propone: «[...] de la guerra al asilo, la red se volvió mi modo de ser, lo cual no quiere decir mi razón» (2015b: 31). Lo arácnido, en Deligny, designa claramente una de las formas centrales de ser autista (o autístico). Y sigue diciendo: «La red es un modo de ser. [...] He vivido entonces en los azares de la existencia más en red que de otra manera, y resulta que en los azares de lo que tiendo a leer, siempre resulta que hay por ahí alguna red» (2015b: 17).

La cuestión del cuerpo, así como la idea del gesto mínimo, son fundamentales en Deligny y en su concepción pedagógica. Cuerpo, porque su vinculación con el otro pasa, de manera necesaria, por «lo corporal», ya sea a través de su presencia (ligera, pero al fin y al cabo, presencia corporal) o por los trazos que los chicos autistas realizan al deambular entre árboles, rocas y cabañas y delimitar sus «palabras» escritas en la tierra. Cuerpo, porque eso somos en relación al mundo, a nuestra subjetividad y a los otros. Y claro, lo corporal se sitúa frente a la moral, una moral que impera y que intenta imponerse sobre los cuerpos de la diferencia, para (como diría un foucaultiano) normalizar esas carnes «perversas». Para Deligny, mirar al otro, y tal vez participar en su proceso educativo / formativo tiene que ver con cierto enfrentamiento con lo moral, con lo educativo como algo fundamentalmente moral, con el bien y el mal, con los regímenes que regulan dicha forma de pensar y existir. Para Deligny, rechazar la moral es algo fundamental. Así lo manifiesta: «Tal vez sería mejor disponer, junto a los niños delincuentes, viejos "bagnards" sin título de educador que no algunas almas de buena voluntad. Ya que si unos pueden degustar el vicio, los otros degustan la vida honesta» (1960: 71).

Consideraciones finales

En un momento en que la apología está a favor de elogiar determinados patrones corporales, pensar el cuerpo y el gesto mínimo desde Deligny representa «cierta novedad» para pensar la educación, rompiendo con esa mirada que ve equivalencias claras entre educar y colonizar. Tras asesorar (a través de una relación epistolar intensa y creativa, por ahora tan solo disponible en francés) a François Truffaut (después de que este hubiera leído los textos de Deligny *Los*

vagabundos eficaces y *Adrien l'Homme*), nuestro autor comienza a rodar una película. Tras esta fructífera relación, Deligny le pidió a Truffaut que le prestara película para grabar y otro material que pudiera resultarle útil en el trabajo de posproducción. Lo afirma Deligny en una carta que le envía al propio Truffaut: «Yo grabo (grabamos), aquí, entre nosotros, un serial, una crónica precisa de lo que sucede. De este serial grabado en 16 mm serán sacadas las imágenes de la película a través de la súper impresión de lo que no puede contribuir al relato, una vez hayamos llegado al final» (1959).

Deligny había publicado un texto preciso y radicalmente innovador en 1955: «La cámera outil pédagogique», ya que hacía años que experimentaba, que llevaba al límite las posibilidades de grabar, de filmar a los muchachos con los que convivía. El hecho de grabar una película podría representar —en el contexto de la vida de Deligny y de otras personas que lo acompañaban— iniciar un proyecto, tener algo en que ocupar una parte del tiempo en el futuro. El filme *Le moindre geste* fue dirigido por Fernand Deligny y Josée Marenti, con Yves G., Richard Brougère, Any Durand, Marie-Rose Aubert y Numa Durand como protagonistas. La copia final (en 16 mm) se concluyó en 1971 (el año en que se traduce *Los vagabundos* eficaces al castellano) y fue galardonada con el Semaine de la Critique del Festival de Cannes en 1971. Yves y Richard se fugan del asilo donde se encuentran recluidos. La vida, después de la huida, gira en torno a cierto nomadismo, a realizar un gesto mínimo, a desplazarse, pero de hacerlo, va de sonidos mínimos, de una relación no basada, precisamente, en la palabra.

Y en su proyecto pedagógico-personal, vivir en silencio, hablar desde el silencio como si de una congregación religiosa se tratara, se ubica en un espacio central. Pero no. En Deligny están presentes los murmullos, los gritos desgarrados, el *ser de palabra* (aunque sea otra palabra, o se tratara de otra palabra). El silencio es algo que aparece cerca, tal vez dentro, del lenguaje. En sus experiencias, mantenerse en silencio es algo habitual, es especial como síntoma claro de su presencia ligera. No tomar la palabra, no gritar, no decir. Entrar en relación con otras formas de estar. Los niños con los que vive Deligny son los que silencia igual que respiran, son los que se resisten de manera carnal a la domesticación simbólica, los que anteponen su condición de naturales frente a las condiciones artificiales de una vida construida desde lo cultural. Las reflexiones sobre el silencio en Deligny llevan a Poisson-Cogez (2012) a decir que «Déligny escribe en un lenguaje extremadamente rico y complejo en un estilo denso y con el uso constante de palabras con el despliegue de todos sus significados para dar sentido a lo que parece no tenerlo». Él compensa su acceso al habla, su no mudismo, con una comunicación densa, casi incomprensible para

aquellos que lo intentan, para los que realizan tentativas de adentrarse en Deligny. Para él se trata de que lo real pueda ser interpretado como anterior al lenguaje. Tal vez cada uno de nosotros disponga de una parte de su ser conectada a un estado de no-lenguaje que en cierta forma persiste en ser mantenido en todos nosotros. Y en esa parte escondida tal vez (y digo solo tal vez) se encuentre oculta esa parte que, sin decir, en silencio, registra algo de nuestra actividad.

De ahí que Deligny realice algunos «documentales» y dibujos donde registra los recorridos cotidianos de niños autistas, que se conocen como «líneas de errancia», dibujos o «mapas de desplazamientos». En esos registros, el autor experimentó corpocartografías con niños autistas. Esta forma de realizar los trazos llamaron la atención a Deleuze y Guattari para pensar en la cartografía. El «método» de cartografía de Deligny trata de trayectorias y devenires, no de buscar un origen; no tiene nada que ver con un significante ni con una estructura, las líneas surgen al dar vida a una escritura-cuerpo cuya vitalidad se intensifica con las fuerzas que lo componen (de ahí la corpocartografía), cuerpos que van más allá de la identidad y de sus representaciones, que, en vez de formas y limitaciones, se convierten en fuerzas, composiciones y relaciones.

Aprender a mirar la diversidad

> transformer notre regard est une priorité pour développer en chaque être toute la perfection dont il est capable. Mais c'est surtout et d'abord changer notre regard intérieur, c'est à dire harmoniser notre façon de vivre et de penser dans une unité retrouvée, une tolérance, bref une paix intérieure.
>
> Gardou (2012)

Enfocar (la mirada)

Este capítulo comienza con el recuerdo de una lectura, de algo que en su momento me ayudó a enfocar (y seguir reenfocando) la mirada a la diversidad. Se trata de un libro escrito por una psicoanalista de origen holandés afincada en París: Simone Korff-Sausse (conocida como Simone Sausse antes de su matrimonio), que se titula *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanaliste* (*El espejo roto. El niño con discapacidad, su familia y el psicoanalista,* 1996). Había leído algunos textos de ella (básicamente artículos publicados en revistas francesas del campo de los *disability studies,* o estudios sobre discapacidad, así como en revistas del ámbito del psicoanálisis). Entre otros, me sorprendió el enfoque que aparece en «À l'écoute de l'enfant trisomique 21 et ses parents. Aspects psychologiques», *Annuaire pédiatrique*, 37 (8), pero hasta que leí este libro no descubrí un mundo distinto que me permitió realizar otra lectura de la discapacidad. Sobre la cuestión de la interpretación de la discapacidad desde el psicoanálisis afirma lo siguiente:

> Con respecto al niño con discapacidad, el psicoanálisis permite comprender el trauma de la discapacidad del niño para sus padres y su familia. El anuncio del diagnóstico de discapacidad de un niño es un verdadero trauma psicoanalítico para sus padres, es decir, un shock totalmente inesperado de tal intensidad que irrumpe en la psique, ya que desorganiza el funcionamiento: aniquila todas sus defensas habituales y hace aparecer otras, a veces mucho más patológicas. Cuando hay un niño con discapacidad en una familia, no solo el niño es tocado en su integridad somato-psíquica, sino que toda la familia está herida de identidad. [...] En este campo, las ideas más innovadoras provienen del grupo de personas que viven a diario con personas con discapacidad, que las cuidan, las educan, pero que no están necesariamente establecidas en la comunidad. Santos, científicos o

> pensadores. Se trata de valorar el trabajo que no siempre se reconoce, como si los que tratan con personas marginales se ubican al margen ellos mismos. La discapacidad, y especialmente la deficiencia, no se piensan en psicoanálisis ni tampoco en la cultura en general. ¿De qué manera puede convertirse en un objeto para el pensamiento psicoanalítico, pero también filosófico? El objetivo es producir una conceptualización psicoanalítica de la discapacidad e inventar herramientas terapéuticas apropiadas (Kortff-Sausse, 2012).

Simone Korff-Sausse representa a un sector de profesionales (casi todos ubicados en países de la órbita francófona) que se sienten cómodos trabajando en el sector de la discapacidad bajo el marco conceptual-hermenéutico del psicoanálisis. Es un ejemplo más del enfoque de la mirada a la discapacidad. Pero hace veinte años (creo recordar que hacia 1997 o 1998), ya había leído muchos trabajos publicados en francés (en especial, textos de Jean-François Gómez y otros autores que a lo largo de los años se han convertido en verdaderos referentes intelectuales para pensar y repensar el tema de la discapacidad) sobre la perspectiva social de la discapacidad y algunas traducciones de textos vinculados con la perspectiva anglosajona de los *disability studies.*

Nos interesa conectar este tema con los estudios corporales. En este caso no hablaremos del cuerpo como tema central, sino de la discapacidad y de la idea de romper con una mirada histórica monolítica a determinadas personas. Quiero explorar esos saberes y sabores sobre la discapacidad, y una forma de hacerlo es relacionar texto y contexto, letra y carne, vida e ideas. Estamos en Long Island, en Nueva York. En este contexto, a principios del siglo xx, se mostraba (monstruaba) a las personas diferentes. Se trata de una república *freak*, de un territorio ambivalente donde se crea el gran y terrible proyecto de los *Freak Shows,* que tuvo un papel relevante en la concepción contemporánea de la discapacidad. Es lo que sucede en la película de David Lynch *The Elephant Man* (*El hombre elefante*). Se trata de mostrar (pero, a la vez, de lucrarse por ello). La diferencia se muestra en el cortometraje *The Butterfly Circus* (*El circo de la mariposa*), dirigido por Joshua Weigel y protagonizado por Nick Vujicicy:

> En la década de 1930 la gente en los Estados Unidos está sufriendo por la Gran Depresión. Muchas personas están en paro y sin hogar, y todo el mundo está triste y preocupado por la difícil situación económica. Méndez es el carismático maestro de ceremonias y dueño de un pequeño circo, «el circo de la mariposa», y lleva a su grupo por el sur de California. A lo largo del camino, realizan funciones —a veces de forma gratuita—. Durante un viaje se detienen en un parque

de atracciones, donde hay carruseles, juegos y otros entretenimientos. Méndez y otro de sus compañeros entran al espectáculo de «fenómenos», ahí ve las diferentes atracciones: el hombre tatuado, la mujer barbuda, etc. Entonces se acercan a la atracción principal. Un hombre que no tiene extremidades y se exhibe como una burla de la naturaleza. Will Méndez se le acerca y le dice que «es maravilloso», a lo que Will responde escupiéndole al rostro al pensar que se burla de él. Sin embargo escapa del carnaval y se las arregla para esconderse en uno de los camiones del circo de la mariposa (https://es.wikipedia.org/wiki/The_Butterfly_Circus).

De hecho, esta sensación de terror y atracción a la vez tiene lugar desde la antigüedad. Respecto a mostrar / monstruar al otro, Korff-Sausse afirma que la Gorgona terrorífica (haciendo referencia al mito griego) es una metáfora emblemática de todo aquello que puede representar a la persona con discapacidad (Sorff-Kausse, 2001: 17). Medusa, en la mitología griega, era una de las tres Gorgonas, que, conceptualizadas como monstruos, habitaban el reino de los muertos.[38] Con su pelo, que no era otra cosa que serpientes, aterrorizaba a aquellos que se atrevían a mirarla directamente a los ojos. Su mirada era tan penetrante que tenía la capacidad de convertir en piedra a aquellos que la miraban. Medusa, en el imaginario social, son las personas con discapacidad. Mirarlas nos provoca esta parálisis, nos deja petrificados por la imposibilidad de poder entender qué se encuentra realmente detrás de la discapacidad. Para el clasicista J.-P. Vernant, Gorgona constituye una máscara, en la cual la monstruosidad nos hace jugar con múltiples interferencias entre lo humano y lo animal, entre la naturaleza y la cultura. Para Vernant:

La cara de Gorgona es el Otro, el doble de nosotros mismos, el Extranjero, en reciprocidad con nuestra figura, como si se tratara de una imagen reflejada en el espejo, pero una imagen que sería al mismo tiempo menos y más que nosotros mismos, simple reflejo y realidad del más allá, una imagen que nos atraparía, porque en lugar de reenviarnos únicamente a la apariencia de nuestra figura, de refractar vuestra mirada, representaría el horror terrorífico de una alteridad radical, con la que nosotros mismos nos acabaremos identificando, convirtiéndose en una piedra (1985: 116).

38. Sigmund Freud (1985). «La tête de Méduse», *Résultats, Idées et Problèmes II*. Pariera: PUF, pp. 49-50.

La discapacidad nos confronta a los límites de lo que nosotros consideramos humano. En un trabajo, fechado originariamente en 1919, Freud plantea el tema de la diferencia y de la reacción que mostramos ante esta. *Das Unheimliche* («lo siniestro» en castellano, o la «inquietante extranjería», en francés) es el punto de partida de un grupo de psicoanalistas franceses[39] que estudia la construcción de la discapacidad y la reacción de la sociedad frente al colectivo que la encarna. El texto tiene múltiples lecturas, pero en el tema que nos ocupa sirve para hacer una lectura, desde el psicoanálisis, de por qué las personas reaccionan del modo en que lo hacen ante la diferencia de los otros, y qué les provoca enfrentar su mirada a cuerpos radicalmente diferentes.

En un relato excitante y curioso, Freud explica una experiencia que tuvo mientras viajaba en tren en un compartimento vagón-cama cuando de repente se abre una puerta y ve a un señor con gorro de dormir y pijama. Reacciona para decirle alguna cosa, pero de inmediato se da cuenta de que es él mismo y que no se había reconocido. Esta acción de verse uno mismo y no reconocerse es fuente de una *extranjería inquietante*. Lo mismo pasa en las familias que tienen un hijo con discapacidad y los padres no se sienten reconocidos en él, o porque «el accidente o la enfermedad que obligan a vivir con un cuerpo modificado, alterado, discapacitado. El cuerpo habitual se ha convertido en extranjero; el cuerpo se convierte en una fuente de inquietud, si se quiere de terror» (Korff-Sausse, 2001: 21). El estudio de Freud, muy fundamentado a nivel lingüístico, empieza comparando los términos *heimlich* («lo familiar, lo secreto, lo oculto») y *unheimlich* («lo que tendría que ser un secreto y ha salido a la luz»*)*. Al inicio del libro, Freud afirma que «la palabra alemana *unheimlich* es claramente un antónimo de *heimlich*, *heimisch* (del país) o *vertraut* (familiar), y de ello podemos concluir que una cosa es horrorosa justamente por la razón que no es conocida ni familiar» (Freud, 2001: 33). Del planteamiento de Freud podemos deducir que lo que no es extraño a nosotros puede resultarnos fácilmente inquietante. La aproximación a estos conceptos se fundamenta en una investigación filológica basada en diccionarios de diferentes lenguas. La recopilación de los términos[40] es la siguiente:

39. Algunos de los autores más representativos son: Henry-Jacques Stiker, Simone Korff-Sausse, Myriam Roudevitch, Olivo R. Grimm y Jean-Luc Antkowiak.

40. Adaptado de Freud 2001: 35.

Tabla 10: La definición de *Unheimliche* en diferentes lenguas según Freud

Idioma	Referencias de significado
Latín	*Intempesta nocte* o *locus suspectos*: puede ser leído a través del concepto alemán como un lugar *unheimlich*.
Griego	*Telos*: extranjero, de ascendencia extranjera.
Inglés	*Unconfortable, uneasy, gloomy, dismal, uncanny, ghastly*. Cuando se hace referencia a una casa: *haunted*; cuando se refiere a una persona: a *repulsive fellow.*
Francés	*Inquiétant*: siniestro, lugubre; *mal à son aise*.
Español	Sospechoso, de mal agüero, lúgubre, siniestro.

Fuente: Planella (2006).

Al mismo tiempo, estudia el término en italiano y portugués, pero llega a la conclusión de que solo se utiliza en esas lenguas como una forma de perífrasis. En árabe y hebreo, el término coincide con el de demoníaco, con lo que produce escalofríos. Lo más relevante del estudio de Freud es que «la palabra corta *heimlich* presenta otra que coincide con su opuesto, *unheimlich*» (2001: 47). El término no es unívoco, sino que se puede interpretar en las dos formas posibles, aspecto que orienta la concepción de la diferencia como algo relativo y construido socialmente. Hace referencia a aquello familiar y confortable, pero, al mismo tiempo, a aquello escondido y disimulado. El mismo Freud manifiesta, respecto a los dos términos y a la posición de lo que presenta connotaciones sociales más negativas, que se considera *Unheimliche* todo aquello que, teniendo que quedar en secreto y a la sombra, ha salido a la luz y se ha hecho evidente (2001: 49). El antropólogo con parálisis Robert Murphy vive de manera plena la sensación de *Unheimliche*. Para él, se trata de una sensación de liminalidad, de encontrarse en el umbral (en el límite). Este umbral de la extranjería de la discapacidad se fundamenta en la idea de que:

> A largo plazo los discapacitados no están enfermos ni sanos, ni muertos ni plenamente vivos, ni dentro de la sociedad ni tampoco del todo en su exterior. Son seres humanos pero sus cuerpos están deformados y funcionan de forma defectuosa, lo que hace planear una gran duda sobre su total humanidad. No son enfermos, ya que la enfermedad es una transición hacia la propia muerte o hacia la propia curación. [...] El inválido no es ni carne ni pescado; vive en un aislamiento parcial en tanto que individuo indefinido y ambiguo (Murphy, 1990: 157).

La diferencia corporal entendida como *Unheimliche* tiene lugar como elemento de defensa frente a la extrañeza, ante la llegada o presencia de aquello extranjero a nosotros mismos, que a menudo pasa por la diferencia corporal del otro. Y ello se transforma en miedo a que la diferencia (de cualquier tipo) pueda contagiarse. Para Tomás Castillo:

> El miedo a que esa desagracia se pudiera transmitir ha ido implantando, durante siglos, una costumbre social donde ha entrado en juego una doble moral de tener compasión con quienes tienen ese mal, y por otro lado mantener cierta distancia para evitar mezclarse. De tal forma que está muy bien aceptado y valorado que alguien dedique su tiempo a acompañar, a ayudar a una persona con discapacidad. Otra cosa es estar como un igual, tener amistad con ella, formar una pareja. Podría verse como escandaloso que alguien considerado *normal* tenga por pareja a una joven con alguna deficiencia. En otras ocasiones, puede resultar extraño que una persona joven y atractiva comparta su vida con otra que precisa de una silla de ruedas. Pensamos, quizá, que lo hacen por compasión, sacrificando sus vidas por el bien de la otra persona (2007: 11).

Carta abierta al presidente de la Normalidad

Apreciado señor Presidente:
Usted ha llegado a lo más alto, a la cima de la República que tiene el honor de gobernar, y es por ello que me dirijo a usted como dirigente de un territorio que produce realidades (casi todas dicotómicas y divididas) entre sus habitantes. Usted preside un lugar, una realidad espacio-temporal que, nos guste o no, es creadora de verdades. Y nos podemos preguntar ¿qué es una verdad? ¿Existe la verdad? ¿Es importante conocer la verdad? ¿Se puede modificar la realidad creadora de verdades? Y así hasta hacernos muchas más preguntas sobre la vida de las personas que habitan este territorio. Hace veintiocho años leí este texto de un educador francés que siempre me ha cautivado.

Jean-François, señor Presidente, describe la realidad del año 1994 (justo cuando yo trabajaba como educador social en un centro ocupacional para personas con discapacidad intelectual y pude comprobar ese secuestro de la condición poética-humanista de las personas con discapacidad). Y ahora, en 2023, ¿ha mejorado en algo esa verdad? ¿Las vidas de las personas con discapacidad son más placenteras, autónomas y libres? O, por el contrario, ¿siguen siendo iguales que hace veintiocho años? La verdad, señor Presidente, me resulta difícil de desvelar (en el sentido de apartar los velos y mostrar lo que se esconde detrás de ellos). Se me hace difícil porque me genera dudas

reales y sinceras sobre el camino recorrido, si era el adecuado o no, si nos ha llevado a algún lugar o a algún callejón sin salida, si el efecto de las palabras-loro (como dice mi buen amigo Juan Sáez) siguen produciendo una reacción perversa en las poblaciones y los profesionales que trabajan con o sobre ellas, si los modelos interpretativos de la discapacidad eran formas de cambiar el mundo o de hacer más complejas nuestras maneras de pensar y actuar, etc.

Esas son algunas de mis dudas que se entremezclan con el recuerdo de otra lectura de esos años, cuando desde la academia todavía se tenían muy presentes las formas de acción social y educativa de los países del área mediterránea (Italia y Francia, especialmente). La lectura es un breve texto de Enrico Montobbio (neuropsiquiatra infantil y director del Centre Studi per l'Integrazione sociale e lavorativa degli handicappati di Génova). Dice así:

> La primera normalidad que falta es una normalidad de imaginación, de «reverie», según la acertada expresión de W. Bion. ¿Cómo puede un padre soñar con un futuro activo y sereno cuando tiene en brazos a un niño con discapacidad? ¿Cómo se lo puede imaginar en el mundo de los adultos? [...] Una segunda normalidad difícil es la que yo denominaría educativa. El desarrollo armónico en la educación del código de pertenencia y del código de prescripción, esencial para el desarrollo psicológico normal, y evidencia por parte de la persona con discapacidad intelectual como un gran fallo. En primer lugar se impide la pertenencia y la sobreprotección es a menudo un indicador de esta dificultad de aceptación (1992: 461-467).

Esa mirada de Montobbio, antaño leído y releído por muchos profesionales del sector de la discapacidad —en especial su *Viaje del señor Down al mundo de los adultos*— (y ahora considerado un autor en desuso), pone el dedo en la llaga, en muchas de las «llagas» del sector de la discapacidad que desde hace años vamos arrastrando por distintos caminos, lugares y momentos. Por eso, señor Presidente, tal vez sea necesario desempolvar autores, ideas, experiencias que nos ayuden a pensar, a ver, a revisar por qué veintiocho años después muchas de las cuestiones críticas siguen estando presentes y siguen siendo algo pendiente. Ese lema de People First que decía «etiquetad a la latas pero no a la personas» sigue teniendo fuerza, mucha fuerza. Tanta como el otro lema vigente: «Nada sobre nosotros, sin nosotros». Así, señor Presidente, tenemos todavía un largo y complicado camino por recorrer en esa República que usted dirige y preside.

¿Quién piensa a quién en el campo de la diversidad?

Montaigne tiene una frase lapidaria que cae como una losa sobre la humanidad: «Tout ce qui nous semble étrange, nous le condamnons». Es cierto que «condenamos todo lo que nos parece extraño», y ello hace que se desarrollen ciertos tipos de mecanismos (conscientes o no) para frenar, situar, aislar, marcar, etiquetar, educar o reeducar, etc. a quien encarne esa diferencia real y latente. Por ello, desde la educación, es pertinente preguntarse: «¿Quién piensa a quién en el campo de la diversidad?». Sí, se trata de una pregunta muy pertinente si lo que está en juego es justamente la base de las identidades. ¿Quién define, quién decide si yo tengo o no tengo una discapacidad? En apariencia se trata de una pregunta inocente pero cargada de ideas y de condiciones que afectan a las personas que definen. Para ello me remito a *Los niños y el silencio* de Fernand Deligny:

> Este grupo se ha fijado como misión elaborar un lenguaje no verbal para poder ofrecerlo a los niños marginados (retrasados, esquizofrénicos,...). Esta búsqueda quiere llevar a cabo la revisión, experimentada en lo cotidiano, de las estructuras profundas y aparentes del medio en el cual viven y construyen al mismo tiempo. A medida que las vueltas celestes vayan cediendo y creando conductas inseguras, será posible y hasta necesario utilizar un lenguaje diferente a la palabra, un lenguaje más cercano a la imagen, a través de los gestos y de los actos trazados de la realidad no presente. En este momento se convierte en una representación o imagen perceptible, que es percibida por otros y que provoca la participación de unos y otros, no sólo en la realización, sino también y sobre todo, en el descubrimiento de los gestos y de los trazos menores que constituirán el lenguaje «primario» que se debe convertir en el lenguaje de uso corriente.
>
> Todo debe ser considerado, encontrado, reelaborado, incluido como objetos familiares, bien sean objetos-utilitarios, objetos de juego o simplemente objetos-cosa. Si son instrumentos elementales ya son, en cierta forma, lenguaje. No obstante, como lo cotidiano es fértil en sucesos imprevistos y desconcertantes, el recurso a la expresión encontrada debe ser latente. Ha de ser arrastrada hacia otros medios muy próximos, marginales, necesarios para constituir el lenguaje «primario». Medios dotados exclusivamente de la palabra verbal, unidos a la realidad social tal y como se presenta, entre los cuales se encuentran los medios de procedencia de los niños o adolescentes que forman parte de estos centros. Estos han de mantener el contacto con su medio familiar, con el cual a menudo les queda alguna cuestión pendiente de clarificar. Se debe evitar en la medida que sea posible la espuma de la palabra gratuita de la que galardea, en faltarle otra cosa, números débiles, para no hablar sólo de ellos. Paralelamente a esta búsqueda llevada

> a cabo en un «medio próximo», es interesante estudiar el proceso por el cual el medio próximo habitual, tanto familiar como escolar, acepta y emprende su reivindicación, su «recreación», según un niño (o de unos niños) retrasados, marginados, anormales, difíciles... (1980: 55-56).

Fernand Deligny rompe, a través de su particular visión de la infancia, de la infancia distinta, con discapacidad, autista, etc. con las estructuras prototípicas y dominantes de producción de alteridades. El otro casi siempre es pensado, justamente, como otro, como alguien por completo diferente a mí, y a pesar de que esto no tendría que convertirse en un problema, así sucede en la mayoría de los casos. Deligny es capaz de darle la vuelta, de ver y mirar al otro de forma no negativa, sino en su esencia de sujeto, de niño, de igual. Pero ese ejercicio es muy difícil para muchas personas (familias, profesionales o sociedad en general). Así lo narra Ayesha Vernon: «Mi ceguera supuso un importante golpe para mi familia. Pensaban que hubiera sido preferible que hubiese fallecido en vez de convertirme en una carga para ellos» (1997: 66).

¿Qué pensar de esta sensación de ser consciente de que no eres bienvenido, que sobras, que no te quieren? ¿Cómo luchar contra ello sin pensar en desaparecer de ese territorio que debería protegerte y que hace justo todo lo contrario? De nuevo nos damos cuenta de que quien define al otro tiene el poder de crear realidades (casi siempre dicotómicas). Ello nos lleva a pensar que la discapacidad a lo largo de la historia ha sido un problema social, pues su historia se confunde con la nuestra, que no es otra que la de la diferencia y la de nuestras reacciones (muchas de ellas absurdas e injustificables) ante esa diferencia. Tal vez no esté de más recordar que la persona con discapacidad no es una «máquina defectuosa» que hay que reparar (reeducar, readaptar, rehabilitar, resocializar, etc.), sino que se trata de un «sujeto» que se desarrolla según su propia forma y modalidad, que tiene (o por lo menos el derecho a tenerlo) un proyecto de vida personal.

Descubierta la condición de constructo de la discapacidad, la función de los profesionales pasa por ofrecer una mirada crítica a la construcción discursiva de la realidad. Pero no por el placer de «deconstruir», sino para «construir» de nuevo realidades no opresivas para los sujetos con discapacidad. Esta creencia, sin embargo, no es del todo cierta, ya que muchas discapacidades físicas (y enfermedades) provocan sensaciones muy contradictorias en los sujetos. Para Roudevitch, se trata de tener presente que:

> [...] cuando el deseo parecía orientarse, la postura intervenía para mostrar lo contrario. [...] El cuerpo, convertido en loco y al mismo tiempo desviado de su fun-

> ción primera de relación con el mundo hace perder a cada uno los rasgos que nos hacen reconocer en el otro como nosotros mismos, seres de relación (1995).

Sí, seguramente es cierta (y bien cierta) esa idea de que con la mirada (y no tan solo con las palabras) creamos realidades. Al otro, a ese que es diferente de mí mismo, lo construyo a base de miradas.

Imaginar un mundo sin vías paralelas

Central Park, Nueva York, 2 de agosto de 2019. En un lugar más o menos céntrico, encuentro en el suelo un círculo realizado con teselas donde figura el nombre de «IMAGINE» en el centro. Muy cerca de allí se halla el sitio donde asesinaron a John Lennon. Mientras un músico toca con su guitarra «Imagine» de Lennon, llega una chica con una silla de ruedas motorizada para hacerse la misma foto que yo acababa de tomar. Esto me hizo pensar de nuevo en las formas de romper con las estructuras que crean la condición misma de discapacidad. En la canción de Lennon, la letra se podría cambiar por otra en la que hablara de las personas con discapacidad en un mundo distinto, realmente inclusivo, imaginando la no existencia de mundos paralelos, donde las personas con discapacidad no tuvieran que vivir segregadas del resto de la población. Viendo esa imagen, de un simbolismo que para mí era muy potente, recordé una invitación que recibí en mayo de 2011 para participar en un congreso organizado por FEAPS en Alcúdia (Mallorca).[41] Participé con una ponencia titulada «Ensoñaciones sobre la discapacidad. Una aproximación onírica a la diferencia», que empezaba de la siguiente forma:

> Me he pasado los quince últimos años haciéndome preguntas (muchas preguntas) sobre algunas categorías que definen, connotan y dan forma a la Discapacidad. Para ello he realizado diferentes ejercicios que han consistido en plasmar en el papel las miradas que diferentes sociedades, en diferentes momentos históricos,

41. Este congreso se llamaba V Encuentro de Buenas Prácticas FEAPS: 10 años comprometidos con la excelencia; tuvo lugar los días 13, 14 y 15 de mayo de 2011 en Alcúdia (Mallorca). Las otras personas que participaron en dicho ejercicio de ensoñación fueron: Laura Cerrato (usuaria de un proyecto de FEAPS Baleares), María Antonia Alonso (madre de un niño con autismo y miembro de la junta directiva de FEAPS), Miguel Ángel Verdugo (catedrático de psicología de la Discapacidad de la Universidad de Salamanca), Vicente Martínez-Tur (catedrático de Psicología Social de la Universidad de Valencia), Jaume Garau (consejero de Bienestar Social del Consejo de Mallorca) y Fernando Rey (gerente de la asociación AMADIP).

> han realizado a las personas con discapacidad. Desde Shanidar hasta los modelos neo-eugenésicos[42] actuales han ocupado (y me han preocupado) ese tiempo de reflexión e investigación. He pensado, discutido y escrito sobre el trato que reciben las personas con discapacidad en nuestra sociedad, así como las formas como creo que deberían ser tratadas. Ello me ha llevado a «cruzar la frontera», la maldita frontera que nos han impuesto entre un mundo y el otro, entre la normalidad y la anormalidad, tal vez para mantener la conciencia tranquila de aquellos que se sienten seguros bajo el epítome de «normales». La tiranía de la normalidad (como me gusta llamarla) está ahí, marcando el ritmo de vida de muchas sociedades, para gusto y disfrute de las posiciones hegemónicas, para la seguridad de aquellos que creen que nunca (ni ellos ni los suyos) cruzarán ese estado de separación ficticia. ¡No! Creo que debemos gritar bien alto que todos somos candidatos a cruzarla y que ese fraudulento ejercicio de «discapacitación» que entre todos realizamos se encuentra al filo de no respetar a la persona, a sus derechos y sus posiciones (Planella, 2011).

A los participantes a la mesa redonda nos habían invitado a soñar; sí, aunque pueda parecerle extraño al lector, ese era el encargo. Y como se trataba de soñar, todos dejamos ir con fuerza nuestra imaginación. Yo empecé mi intervención de la forma siguiente:

> Sueño, sin reprimirme, que el sujeto, la persona, ha sido descolonizada, ya no tiene yugos ni lastres que la minen, que la reduzcan, que la disminuyan (*1492 ha calado hondo mucho más allá del descubrimiento de las Américas*). Los profesionales a menudo hemos colonizado al otro con nuestras máscaras, con nuestras profesiones, nuestros diagnósticos, técnicas, miradas, intervenciones, instituciones, etc. ¿Es posible un trato, un buen trato, con calidad más allá de una acción colonizadora? ¿Es posible un trato más allá del ejercicio de posturas paternalistas? (Planella, 2011).

Insistí mucho en una idea que llevo muchos años «predicando» y que tiene que ver con la condición humana de «seres de proyecto». Se trata de una idea propuesta a partir de un esbozo de Jean-Paul Sartre, y que dice que el hombre es un ser de proyecto. Afirmé con rotundidad que todas las personas con discapacidad tienen un proyecto, su propio proyecto. Y más aún: que tienen derecho a disponer (con los apoyos que haga falta) de un proyecto personal propio (más

42. Si bien es posible comprender determinadas posturas alejadas en el tiempo de algunas sociedades para con las personas con discapacidad, no sucede lo mismo con posiciones actuales poco éticas.

allá de las formas de intervención social basadas en posiciones paternalistas, oligarcas o dictatoriales). Al terminar mi intervención (que al formar parte de una mesa redonda no duró más de 20 minutos), un padre levantó la mano y tomó la palabra. No recuerdo con exactitud las palabras que dieron forma a su intervención, pero era algo así como que su hijo (diagnosticado con autismo) no tenía proyecto. El hombre estaba enfadado conmigo y mantenía una actitud hostil (luego supe que en otras ediciones del mismo congreso había habido actuaciones muy parecidas). Le contesté detallando e intentando ampliar mis informes sobre el proyecto. Tal vez con ideas como las que siguen.

> Comparto con Sartre la idea de que «el hombre es un ser de proyecto» y que, por lo tanto, lo podemos interpretar y comprender desde su condición *proyectiva* y/o performativa. El término *proyecto* proviene del latín *projicere*, especialmente su participio *projectum*, que nos indica la acción de *impulsar hacia adelante*. Desde una doble perspectiva el proyecto es el que posibilita que esté presente el sujeto, pero al mismo tiempo, sin ese sujeto no puede tener lugar el proyecto. El sujeto es el productor de la acción intencionada que tiene que conducirlo a la consecución de sus objetivos (marcados, deseados, pero sobre todo *proyectados*). Tal como nos sugiere Boutinet: «como el animal, el hombre se siente atraído para adelante, hacia lo que no es, pero nunca de forma totalmente ciega. Puede orientarse hacia lo que lo atrae. Pero lo que tiene que hacer, sobre todo, es humanizar esta fuerza, haciendo que sea significativa para él» (1990: 267), (Planella, 2006).

Siempre he tenido la sensación de que todos los detalles que le di no sirvieron de nada. El hombre seguía enojado conmigo y con otros ponentes. A veces esas experiencias sirven de mucho; en este caso, para reafirmar de forma rotunda el derecho de toda persona a proyectar su vida. Años antes (en julio de 2000) tuve otra experiencia formativa vinculada al campo de la discapacidad en la ciudad de Sarajevo (República de Bosnia-Hercegovina), donde impartí un seminario que llevaba por título Drusteno Prihvatanje. Había viajado allí con un proyecto liderado por la ONG Mestres per Bòsnia para participar en un proyecto formativo sobre nuevas tendencias en el campo de la intervención social y educativa con personas con discapacidad intelectual. Viajaba junto a otros profesores que impartirían seminarios sobre discapacidad física, ceguera, sordera, así como protección a la infancia en riesgo. Mi seminario tenía diez veces más estudiantes que los otros cuatro (yo tenía unos cien, frente a los demás, con unos diez estudiantes). Eso hacía mucho más difícil la posible dinamización del grupo y la gestión de los trabajos preparados. Mis intervenciones eran en catalán, y una joven traductora lo traducía al bosnio (ella había residido

en Barcelona, entre 1993 y 1997, como niña refugiada de guerra). Cuando planteé la introducción de los temas que había preparado para mi seminario, su enfoque y la dinámica a seguir, tuve algunas resistencias por parte de un pequeño grupo de profesionales vinculados al campo sanitario (con mucho poder por entonces en las formas de concebir la intervención con personas con discapacidad en Bosnia). El paradigma médico-rehabilitador chocó de pleno con el abordaje del tema desde la perspectiva social de la discapacidad.

Uno de los cinco temas que propuse (uno para cada día del seminario) se centraba en la construcción social de las personas con discapacidad como seres asexuados. De las notas y textos que utilicé para el seminario se publicó un libro en 2004, y sobre este tema decía:

> El tema de la sexualidad sigue siendo un tema tabú en la sociedad, en las conversaciones, en los discursos, en las investigaciones y en las epistemologías. Si lo es en la sociedad, todavía lo es más cuando lo pensamos en clave de discapacidad. Pero una cosa es lo que imaginamos y la otra lo que es real. Para resolver esta situación, los imaginarios sociales han desarrollado la metáfora del «sexo de los ángeles» para referirse a la sexualidad de los sujetos con discapacidad. ¿Qué sexo tienen los ángeles? ¿Tienen sexo los ángeles? Son preguntas que como mínimo se encuentran ubicadas en la categoría de absurdas. La sexualidad en personas con discapacidad ha pasado por diferentes percepciones y actuaciones, pero a nivel global me atrevo a afirmar que ha sido «reprimida». Y en esta acción de reprimir, a menudo no nos damos cuenta de que bajo las metáforas se encuentran personas, con su integridad, que necesitan desarrollar su sexualidad para sentirse realizadas. Cuando analizo estos temas, a veces tengo la sensación de que los trabajos de Freud sobre la sexualidad infantil siguen latentes, sin despertarse. Igual que hablamos de la metáfora del sexo de los ángeles, también ubicamos a los sujetos con discapacidad en la categoría / metáfora de niños eternos. Y claro está, a nivel social seguimos pensando que los niños y las niñas no tienen sexualidad (Planella, 2004).

Entre los asistentes al seminario, aparte de profesionales de distintas disciplinas, se encontraban familiares (padres) y personas con discapacidad. En el momento en que planteé determinadas cuestiones críticas sobre la autonomía de las personas para tomar decisiones sobre sus vidas, el grupo más resistente fue el de los profesionales. No me sorprendió en absoluto, porque en otros contextos ya me había enfrentado a la misma situación.[43] La sexua-

43. Esta perspectiva se reafirma en las palabras de una educadora francesa: «[...] estaría bien que mantuvieras relaciones, pero no tienes derecho; puedes gestionar tu autonomía, pero no tu sexualidad»,

lidad en las personas con discapacidad no es un tema que sea visto desde una perspectiva negativa por parte de la sociedad (que a menudo conoce pocas cosas de este colectivo) ni de las familias (que actúan con un sentimiento maternal / paternal y protector), sino que en muchas ocasiones son los mismos profesionales quienes niegan la sexualidad o ciertos aspectos de la sexualidad de las personas con discapacidad. Así lo demuestra una encuesta realizada a estudiantes de segundo y tercer curso de Educación Social y Trabajo Social que querían especializarse en intervención con personas con discapacidad, y que, aunque aparentemente estaban abiertos a pensar en muchos temas ligados a la discapacidad, les costaba aceptar que las personas con discapacidad pudieran tener una sexualidad como la de todo el mundo. La encuesta la pasé yo mismo durante cuatro cursos académicos a estudiantes de mi asignatura Intervención social con personas con discapacidad, en la Escuela Universitaria de Trabajo Social y Educación Social de la Universidad Ramon Llull (Barcelona).

Un porcentaje muy alto se mostró en contra de esas cuestiones, que para ellos no eran nada relevantes en los procesos de intervención social con este colectivo. Fueron los padres, y, todavía más, las propias personas con discapacidad participantes en el seminario los que acogieron mejor esas propuestas. Se intercambiaron roles e imaginarios (el de que las familias siempre son muy protectoras y los profesionales muy abiertos y dispuestos a acoger ideas nuevas). Tal vez una explicación (por lo menos en ese contexto geográfico y en esa época) tiene que ver con los modelos interpretativos de la discapacidad basados en la influencia de la órbita soviética. Operaba lo que se denominaba «defectología», la ciencia que intervenía sobre los defectos de los sujetos. Tal vez tampoco estaba tan alejada de la pedagogía terapéutica o de la pedagogía correctiva con la cual nos habíamos formado algunos.[44]

C. Lavigne (1996). «Entre nature et culture: La représentation de la sexualité des personnes handicapées mentales». *Handicaps et Inadaptations*, 72, 58-70.

44. Uno de los textos clásicos de pedagogía correctiva es el de Anne Bonboir (1970). *La pédagogie corrective*. París: PUF, traducido al castellano por ediciones Morata en 1971. Me remito al trabajo de L. S. Vygotski (1998). «Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea». *Cultura y Educación*, 11-12, 9-34. El trabajo originario fue publicado por el autor en 1929 después de presentarlo en la Sección de defectología del Instituto de Pedagogía Científica, adjunto a la Universidad Estatal de Moscú.

Mirar (de otras formas) los cuerpos diversos

La cuestión del cuerpo se convierte en un elemento central al pensar en el tema de la discapacidad, y en el ejercicio de la mirada se entrelazan las dimensiones éticas y estéticas. Desde el punto de vista ético, tiene lugar lo que Romañach define como la bioética de la diversidad funcional, cada vez con temas más controvertidos y que llegan a plantear un debate crítico imprescindible pero pendiente sobre la mejora «de la especie». Creo que recoge gran parte de la crítica a la desaparición del cuerpo de determinadas concepciones clásicas sobre la discapacidad, y que se encuentra en parte de los discursos contemporáneos.[45] Por ello, intentaré pensar y presentar el cuerpo de las personas con diversidad funcional como espacio de transgresión, de resistencia, pero también de imposiciones del poder y del control. Cuando se plantea la «redefinición» de qué es una persona con discapacidad, se decide romper con las epistemologías vigentes que regían las definiciones al uso sobre lo que era y lo que no era la discapacidad, y en relación a quién era y quién no era discapacitado. En general, eran (y siguen siéndolo todavía) definiciones que situaban al otro más cerca de la objetualidad que de su condición de sujeto. Podríamos decir que a lo largo de la historia de la humanidad siempre han existido pequeños proyectos, posiciones personales o sociales que han trabajado y luchado contra la situación que define Pérez (una persona con diversidad funcional):

> Érase una vez unos seres a los que la naturaleza había tocado con el estigma de la diferencia condenándolos al silencio, la sumisión y la obediencia con categoría de infra-personas. Con el tiempo, esos seres descubrieron que también podían pensar como los demás, y entonces optaron por salir de su letargo y se despertaron ante la realidad que nunca habían podido tocar. Empezaron creando pequeñas células y agrupándose en pequeños núcleos que con el tiempo se fueron multiplicando. Sus procedencias eran variopintas, ya que procedían de diferentes asociaciones a las que pertenecían; pero estas asociaciones no daban respuesta a sus necesidades. Se reunían en diferentes sitios; disponían, eso sí, como foro, de la calle, de las plazas públicas, de las asociaciones de vecinos.[46]

45. Scully, J. (2009). «Disability and the thinking body». En K. Kristianse; S. Vehmas; T. Shakespeare (eds.). *Arguing about disability. Philosophical perspectives*. Londres: Routledge.

46. Las referencias de Eugenio Pérez provienen de dos textos suyos; uno se encuentra en Pérez, E. (1997). *Retazos de mi memoria*. Barcelona: Institut Municipal de Persones amb Disminució.

De hecho, los cuerpos diversos, extraños, raros, «repugnantes», monstruosos, preocupantes o molestos estaban condenados a prácticas diversas como la errancia, la reclusión, el castigo, la reeducación, la experimentación, la negación, la invisibilidad y, todavía, a través de prácticas neoeugenésicas, a la eliminación. Para Rodríguez *et al.*:

> La exclusión social de las personas con discapacidad opera sobre unos cuerpos que no se ajustan a las normas médicas de salud ni a las normas económicas de la eficiencia productiva; son cuerpos que se desvían también de los cánones estéticos ligados al éxito social; cuerpos que experimentan con crudeza la opresión social en la forma de reclusión institucional, disciplinas rehabilitadoras, imposición de prótesis, rectificación del funcionamiento, del comportamiento y de la conducta, con todas las acciones asociadas a esas prácticas que definen performativamente la discapacidad en términos de deficiencia fisiológica, de enfermedad y de merma objetiva de la normalidad humana (2017: 32).

La revisión de la propia historia de la humanidad —respecto a los cuerpos de las personas con diversidad funcional— nos llevaría a un itinerario de prácticas y visiones alternadas sobre dicha diferencia, que van desde la mirada protectora con la comunidad de los leprosos de Zotikos hasta las prácticas del método Snouzelen (trabajos de estimulación sensorial), pasando por las detecciones de malformaciones en el feto (triple *screening*, ecografías, etc.), para decidir sobre el futuro del embarazo y sobre las posibilidades de mantener la vida. Después de situar algunos elementos, queremos partir de la premisa de que el cuerpo (cualquier cuerpo) se erige como lugar de conflicto, como espacio de lucha e instauración del poder. Es por ello que toda pedagogía, queriéndolo o no, y sabiéndolo o no, elabora determinado discurso sobre esos cuerpos. Pero también es verdad que, por tradición, los discursos corporales de la pedagogía han tenido un sentido negativo y se han usado o no según ha convenido a las formas de gestión de la academia, las familias y la administración. No se trataba de enseñar a los cuerpos a ser ellos mismos, sino de aplacar las inercias que buscaban la autoafirmación corporal, de guiarlos por caminos y veredas en los que lo somático no apuntara a ser posible, a maneras de ser independientes. Este movimiento ciudadano, esta revolución en los cuerpos de las personas con discapacidad nos ha llevado hasta aquí, y a través de sus acciones (*encarnadas*) se dibuja el paso de la concepción de un cuerpo físico a un cuerpo simbólico, vivido y real. Se trata de una larga lucha, vinculada a la militancia y a la diversidad funcional, para tratar de no ser considerados un cuerpo y una mente defectuosos (Planella y Pié, 2012). Porque lo que sucedía (y todavía sucede) es que los cuerpos diversos, extraños,

raros, «repugnantes», monstruosos, preocupantes o molestos estaban condenados a ciertas prácticas como la errancia, la reclusión, el castigo, la reeducación, la experimentación, la negación, la invisibilización y todavía, a través de prácticas neo-eugenésicas, a la eliminación de nuevo (tal y como sucedía en la antigüedad). Estas diferentes miradas darían como resultado algo así:

Tabla II: Cuerpos y diversidades

El cuerpo de la persona con diversidad funcional en negativo	**El cuerpo de la persona con diversidad funcional en positivo**
• Cuerpo-cárcel que la encierra	• Cuerpo liberado
• Cuerpo *deformado* como resultado de un pecado o trasgresión	• Cuerpo existente y sin vinculaciones al pecado
• Cuerpo como una máquina (defectuosa)	• Cuerpo persona, sujeto
• Cuerpo insípido, asexuado	• Cuerpo como expresión del placer, cuerpo sexualizado
• Cuerpo objeto que se puede manipular sin su consentimiento	• Cuerpo sujeto que decide si quiere ser ayudado o no
• Cuerpo dócil que admite toda imposición del poder	• Cuerpo que decide y que se subjetiviza
• Cuerpo enfermo o enfermizo	• Cuerpo sano (no necesariamente enfermo)
• Cuerpo físico (*Körper*)	• Cuerpo simbólico (*Leib*)

Fuente: Adaptado de Planella (2006: 81).

Y, desde la pedagogía social, es necesario que nos preguntemos: ¿a qué tipo de cuerpo hacemos referencia?, ¿qué características son las de este cuerpo con diversidad funcional?, ¿a qué modelo de las dos vías históricas presentadas responden nuestras prácticas pedagógicas? La mirada negativa no ha querido enseñar a los cuerpos a ser ellos mismos, sino que ha aplacado las inercias que buscaban la autoafirmación corporal, ha deseado guiarlos por caminos y veredas en los que lo somático no apuntara a maneras de ser independientes. Pero la mirada positiva (que es desde la que me interesa operar en el campo pedagógico) pasa por:

- Entender el cuerpo como una posibilidad y no como un problema: la discapacidad se ha visto casi siempre como un problema individual (tengo un cuerpo que no funciona, que no encaja en los estándares generales, en la hegemonía de la normalidad).

- Tener una perspectiva pluridimensional de la persona: perspectiva física, simbólica, espiritual, social, emocional e intelectual que nos permitirá abrirnos a otras formas relacionales.
- Poder desarrollar su proyecto corporal las personas con discapacidad y ejercer así su condición (en palabras de Sartre) de ser de proyecto.
- Proyectar el cuerpo en un escenario de fronteras cambiantes, en el contexto de una sociedad líquida (en la que lo que más permanece, según Bauman, es el propio cuerpo).
- Pasar de la cosificación a la subjetivación de la persona con discapacidad.
- Repensar las ontologías dicotómicas corporales que generan las categorías cuerpos ortodoxos / cuerpos heterodoxos.

Lo contrario tiene que ver con las ideas de norma, normalización y patologización. Lo expresa con gran claridad George Canguilhem en *Le normal et le pathologique*. Tal y como anuncia este autor:

> La identidad real de los fenómenos vitales normales y patológicos, en apariencia tan diferentes y cargados de valores opuestos por la experiencia humana, se convirtió —durante el siglo XIX— en una especie de dogma, científicamente garantizado, cuya extensión en el dominio filosófico y psicológico parecía exigida por la autoridad que biólogos y médicos le reconocían (1971: 20).

Pero a pesar de las críticas, las ontologías se configuran en las dimensiones y formatos de normal / anormal, de lo que en el contexto natural es normal y lo que es *raro.* Sin embargo, a veces, los movimientos de resistencia toman la palabra (incluso las «malas palabras»); es el caso de la *Crip Theory*, en la que a partir de la condición de *Crip* ('lisiado'), el grupo se siente orgulloso de su cuerpo diferente, diverso. Tomando algunas ideas iniciales de la *Queer Theory* y los estudios culturales, el colectivo con diversidad funcional decide plantar cara a las actitudes y políticas normofóbicas. Para McRuer:

> Lo Crip ofrece un modelo cultural de la discapacidad. Como tal, crip se opone a ambos: al modelo médico, lo que reduciría la discapacidad a la univocidad de la patología, el diagnóstico, o el tratamiento /eliminación; y al modelo social, desarrollado en gran parte en el Reino Unido. El modelo social sugiere que la «discapacidad» debe ser entendida como situado no en los cuerpos (o mentes) de personas, sino en un entorno inaccesible, el cual tiene que adaptarse a ellos. [...] Centrado en el exceso, el desafío y la transgresión extravagante: crip ofrece un modelo de discapacidad que es culturalmente más generativo (y políticamente

> radical) que un modelo social que es solamente, más o menos, reformista (y no revolucionario) (En Moscoso y Arnau, 2016: 138).

Desde siempre se ha intentado que la diferencia corporal, tal vez la más evidente, fuera controlada, «normalizada», y ello ha conllevado la actitud de fobia hacia la diferencia, hacia las disidencias corporales de los cuerpos con discapacidad. Desde la pedagogía existe una obsesión por las formas y los métodos rehabilitadores (principal modelo de la hasta hace poco vigente pedagogía terapéutica), para procurar higienizarlos, transformarlos en «cuerpos limpios», para reconstruir la condición odiosa de «cuerpos rotos». Los cuerpos defectuosos debían ser corregidos a través de las sutiles y afinadas técnicas de la pedagogía correctiva, inscribiendo lo institucional en las carnes de dichos sujetos. Esto nos ha conducido a un proceso estandarizado de construcción hegemónica de cuerpos «normativos», de cuerpos sanos y productivos, ordenados y controlados (para que no perturben el orden social establecido y el bienestar de los sujetos situados en la categoría de «normales»). Y se realizaba a través de técnicas pedagógicas que en la terminología foucaultiana se traducen en: vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, regulación, etc.

Pero emergen otras formas pedagógicas (como la citada *Crip Theory* o la *Queer Theory*) o el trabajo de los movimientos de personas con diversidad funcional, y todos ellos permiten situar el cuerpo con discapacidad en la frontera. Esta última se convierte, a la vez, en espacio de posibles e imposibles, en horizonte de realización de muchas corporeidades. La frontera permite la ruptura de la normalidad y la anormalidad, la trasgresión (necesaria) de la lógica que excluye e incluye, para levantar las sanciones y dejar incorporar a los sujetos. El otro, con su cuerpo diferente, tiene derecho a dejar de ser una fantasía colonial, un cuerpo roto, una máquina defectuosa para pasar a ser él mismo, su propio proyecto corporal-personal.

Es por ello que el otro ha dejado de ser un cuerpo dócil, sumiso, mercantilizado, y ahora es un cuerpo que habla, se comunica y grita, baila y se mueve, resiste y se simboliza, se significa y materializa sus deseos. Y esto se debe a que, como decía Foucault, «desde el momento en que existe una relación de poder, existe una posibilidad de resistencia. El poder nunca nos puede atrapar: siempre podemos moderar su fuerza» (1988).

Pedagogía social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento

Possunt, quia posse videntur
('Ellos pueden, porque creen poder')
Virgilio, *Eneida* (Libro v, h. 231)

«Soy padre de un monstruo», hace gritar Kenzaburô Oé a Bird, protagonista de una de sus novelas. En realidad se trata de un sentimiento encarnado que él mismo posee por el nacimiento de su hijo con discapacidad. Una sensación nada alejada de lo que vive la hermana de Gregory Samsa en la *Metamorfosis* de Kafka. Para Oé, la presencia de su hijo Hikari se ha convertido en algo habitual en muchas de sus novelas, como *Una cuestión personal* o *Notas de Hiroshima*. El tema de la monstruosidad, ampliamente tratado en la literatura de todos los tiempos, es algo que pasa de la literatura a la vida y de la vida misma a la literatura. En palabras de Korff-Sausse, «l'anormalité de l'enfant vient rappeler ce que nous avons tendance à oublier, et que le progrès de la médecine cherchent à occulter, à savoir que le processus de la transmission comporte toujours une part de mystère» (2001: 9). Utilizo esta imagen de la discapacidad como monstruosidad para situar una determinada mirada a la diferencia que me va servir para analizar las formas de pensarla y construirla, para pasar a proponer una determinada pedagogía que permita acompañar a las personas en los procesos de constitución de su subjetividad. Creo que ese es uno de los retos fundamentales de la pedagogía social en el ámbito de las personas con diversidad funcional. Mi intención es analizar el papel de la pedagogía social en los procesos de acompañamiento de las personas con diversidad funcional (discapacidad).

De luchas y terminologías en el campo semántico de la discapacidad

Me parece relevante dedicar un breve apartado a analizar la dimensión sociohistórica que ha marcado las políticas sociales sobre la dependencia y la participación de las personas con diversidad funcional, a favor o en contra de ellas. En realidad, estamos ante una cuestión controvertida en el sentido en que lo plantea Tremain: «La discapacidad y su materialidad son efectos naturalizados

del saber/poder disciplinarios» (2005). Desde esta perspectiva podemos entender el desarrollo de la diversidad funcional en el siglo XX e inicios del XXI, y de forma especial el papel que han jugado las organizaciones de personas categorizadas como «dependientes». Se trata de un sinfín de acciones para «descategorizarse» como sujetos frágiles y dependientes, como receptores de prestaciones caritativas y benéficas, como sujetos definidos por sus aspectos negativos, o bien como sujetos que han sido «producidos como determinadas verdades» por parte del poder.

En España aparece en escena una cuestión que me parece especialmente controvertida: al mismo tiempo que se puso en marcha la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (39/2006 del 14 de diciembre), se generaron definiciones de lo que es una persona dependiente y del tipo de atención y cuidado adecuado a su grado de dependencia y tipo de necesidad. Definiciones que, a su vez, dan lugar a diferentes controversias en las que se ven involucrados expertos y grupos de ciudadanos. Distintos movimientos ciudadanos han actuado de múltiples maneras como grupos de presión para la redefinición del estatuto de las personas en situación de dependencia y de sus cuidadores.

No deja de ser paradójico que a una ley a la que a nivel técnico se la denomina Ley para la Promoción de la Autonomía se la llame popularmente Ley de Dependencia. Esta es una de las grandes controversias de las políticas sociales de atención a la dependencia en la España del siglo XXI. No se trata tan solo de una cuestión con un matiz léxico, sino también de una cuestión transversal que, en realidad, presenta un profundo calado. Esta controversia encaja con la perspectiva que proponía Topliss hace unos treinta años:

> [...] la historia de las prestaciones para los miembros de la sociedad con discapacidad puede verse, en principio, como el desarrollo del reconocimiento de que ciertas necesidades de algunos grupos de personas con discapacidad son compatibles con la promoción o salvaguarda de intereses más abarcadores de la sociedad (1979: 9).

Si nos preguntamos por dichos intereses, hallaremos las categorías ontológicas de «independencia» (o, si se quiere, de autonomía) y de «normalidad». La construcción dicotómica de la sociedad a través de categorías como capacidad / discapacidad, dependiente / independiente, etc. permite salvaguardar la categoría «normal». Esta filosofía, imperante en el trasfondo de muchas políticas sociales, ha promovido una determinada imagen de las personas dependientes como desvalidas, impedidas, sin capacidad para elegir o autodirigir su vida,

personas que eran definidas por la adjetivación que conllevaba la categoría de dependencia y no por sus aspectos personales. Desde esta perspectiva, dichas miradas y formas de configurar la normalidad persisten en la Ley de Promoción de la Autonomía, y dan lugar a nuevas situaciones que configuran la nueva categoría: sujetos de la dependencia. Mientras, por una parte, se habla de promover la autonomía de los sujetos dependientes, por otra se impulsa la valoración de dependencia. En España, a diferencia de otros países europeos, la categoría de dependencia es nueva (Romañach, 2009).[47] En la controversia sobrevuela la cuestión económica: con la valoración de determinados grados de dependencia se adquieren ciertas categorías que, a su vez, conllevan (o podrían conllevar) ayudas económicas concretas. Para el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), la cuestión económica es más que relevante:

> La expansión de los servicios de atención de la dependencia va a movilizar un importante flujo de recursos financieros en los próximos años, y será uno de los más importantes factores de creación de empleo en nuestro país. Según el enfoque de atención de la dependencia, variará la calidad del empleo creado. Si predomina el enfoque de ayuda doméstica, el empleo por crear será fundamentalmente precario; por el contrario, si predomina la atención más integral, existirá un componente mayor de trabajadores cualificados (personal sanitario, trabajadores sociales, etc.) (2004: 172).[48]

Pero quizá una de las cuestiones más relevantes que saca a la luz el concepto de dependencia es su carácter negativo para el imaginario social. Al respecto, Romañach afirma lo siguiente:

> Las situaciones de dependencia creo que están muy minusvaloradas por la sociedad; en este sentido nadie reflexiona que todos hemos sido bebés y que como tales vivimos en una situación de dependencia en la que la solución natural es la familia; posteriormente podemos decir que existe un paréntesis y aún más tarde, en la vejez, volvemos a vivir situaciones de dependencia. En este sentido, la gente que está en el poder se sitúa en dicho paréntesis y se olvida que ha sido dependiente y se olvida también que volverá a serlo. [...] El tratamiento desde las políticas sociales se hace como si aquellos que escriben las leyes fueran ajenos a las mismas; esto

47. Entrevista personal en el marco del proyecto de investigación CONCEPDIU (E1).

48. Adviértase cómo ha variado este enfoque en los últimos dos años por los efectos de la crisis y cómo de manera especial los cambios acaecen semana tras semana.

> es sistemático desde el punto de vista político y desde el punto de vista ideológico. Es decir, parece que esto sea para los otros de manera que siempre se construyen las soluciones para dichos otros (2009) (Entrevista 1).

Desde esta perspectiva, cabe plantearse una resemantización del mismo concepto de dependencia. Es decir, desplegar caminos no tanto para evitar el mismo concepto, sino para universalizarlo e inscribirlo en la misma definición de ser humano. El problema, por lo tanto, parece que es la utilización y aplicación restrictiva del concepto de dependencia a unos «otros» que nos son ajenos, y justamente el problema es la definición de las políticas sociales desde esta exterioridad. La cuestión es si un concepto de dependencia inclusivo facilitaría la construcción de unas leyes en materia de asistencia a la dependencia más integrales que las que existen.

Los últimos cincuenta años del colectivo de personas dependientes han sido un recorrido de luchas, de palabras, de ocupar determinados espacios y contextos vetados a ellos y reservados a expertos y profesionales. Para Palacios y Romañach:

> [...] la sociedad sigue sin tener respuestas efectivas para la aceptación de la diferencia de los miembros que forman este colectivo, a pesar de que paulatinamente se va dando cuenta de que esta diferencia es inherente a la propia existencia del ser humano y de que, con el envejecimiento de sus ciudadanos, debe afrontar de manera masiva la realidad de la diversidad funcional. A las mujeres y hombres con cuerpos u órganos que funcionan de manera diferente a la habitual se les sigue clasificando como héroes o parias sin terminar de aceptarlos plenamente como individuos diferentes a la mayoría estadística de la sociedad, a la par que ciudadanos de pleno derecho (2006: 29).

Desde el colectivo de personas «afectadas» se han llevado a cabo esfuerzos descomunales para hacerse presentes, para que se puedan escuchar sus voces. Esta lucha puede clasificarse en las categorías siguientes:

- Reivindicación de derechos que se traducen en: escuelas, talleres y residencias.
- Reivindicaciones de carácter ontológico relacionadas con las formas en que deben ser definidas y/o categorizadas.
- Reivindicaciones de carácter terminológico y sobre las formas en que deben ser denominadas.
- Reivindicaciones de carácter topológico: sobre las formas de ser ubicadas o reubicadas en diferentes instituciones.

- Reivindicaciones de carácter psicomédico: sobre las formas de «ser intervenidas».
- Reivindicaciones de carácter económico.

Interconectar la pedagogía social con la diversidad funcional

El campo de la acción socioeducativa con personas con diversidad funcional ha estado históricamente dominado por el modelo biomédico o psicorrehabilitador, y las fases en su estudio han sido las siguientes: la etiología de la discapacidad, las patologías que conducían a ella, sus diferentes manifestaciones y las formas de cuidado utilizadas por las distintas sociedades. De hecho, este ha sido el modelo que se ha impulsado desde la International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIHD) para clasificar las diferentes deficiencias, discapacidades o minusvalías desde finales de la década de 1970. Este modelo (el biomédico) ha sido cada vez más cuestionado, en especial basándose en la idea de que no es el único modelo explicativo de las causas y de las posibles formas de intervenir y/o acompañar a las personas con diversidad funcional. Se está dando un giro en las concepciones y modelos de trabajo impulsados, entre otros, por una parte de los profesionales que se sienten cómodos usando los modelos sociales (educadores y trabajadores sociales, pedagogos, psicólogos sociales, antropólogos, sociólogos, etc.), y que han propuesto otras *lecturas* de la discapacidad que representan perspectivas diferentes a las de los modelos dominantes.

También ha sido relevante el rol de las personas con discapacidad, ya que se han organizado reclamando ser escuchadas y poder mantener un papel más activo en la sociedad. En este sentido, me parece ilustrativo lo que propone Barnes:

> [...] a partir de la politización de la discapacidad llevada a cabo por el movimiento de personas discapacitadas, un número cada vez mayor de profesores, muchos de ellos también discapacitados, ha reconceptualizado la discapacidad como una forma compleja y sutil de opresión social o de discriminación institucional parecida al sexismo, al heterosexismo y al racismo (1998: 59).

Podemos afirmar que una de las aportaciones más destacables en el terreno de las discapacidades es este giro hacia la perspectiva social, o, lo que es lo mismo, el paso del enfoque centrado solo en el individuo (aquel que teníamos detectado como paciente sintomático y que era el «problema» sobre el cual los

expertos debían incidir) a otro abierto hacia la sociedad (aquel que, en cierta forma, provoca que determinadas personas sean clasificadas como personas con discapacidad).[49] Desde la perspectiva social de la discapacidad, esta se entiende como el efecto segregacionista que la sociedad provoca en los individuos con «necesidades de atención, cuidados y apoyo específicas», con necesidades vitales diferentes de lo que podemos nombrar «la mayoría». Aunque habitualmente no se usan estas palabras para escribir estos sentimientos y estas realidades (que hoy día ser *discapacitado* es sinónimo de ser *marginado*). Una marginación que anuncia que hay una serie de personas que se encuentran más allá de los márgenes, de los límites que alguien (por lo general sin tener en cuenta la opinión de los que acabará segregando) ha establecido como válidos y normativos. La sociedad está pensada, construida y organizada para los no discapacitados. La discapacidad no puede ser explicada por las características individuales de la persona, sino por el conjunto de barreras (arquitectónicas, sociales, mentales, culturales, etc.) que no permiten que la persona con discapacidad pueda participar en la sociedad como ciudadano de pleno derecho (Planella, 2006b).

Tabla 12: Modelo biomédico vs modelo social

Terapéutico	**Social**
De este modelo se desprende un enfoque rehabilitador y su pedagogía es la pedagogía terapéutica (o las modernas denominaciones de esta)	De este modelo se desprende un enfoque emancipador de los sujetos con diversidad funcional, y la pedagogía que mejor encaja es la pedagogía social.
Modelo biomédico	Modelo social

Fuente: Planella (2006b).

En el cuadro se ilustra con claridad la posición de la pedagogía social con respecto a la diversidad funcional. El cambio de paradigma es fruto del desplazamiento hacia lo social (tema realmente complicado en una sociedad terapéu-

49. Creo que la aceptación o no del modelo social tiene una relación directa (aunque no siempre es así) con las posiciones epistemológicas que uno mantiene; en el caso de la psicología (especialmente desde la psicología clínica, pero no sucede lo mismo con investigadores de la discapacidad que provienen de la psicología social) es clara su posición en el modelo biomédico. Encontramos cada vez más investigadores que desde el trabajo social, la filosofía, la sociología, la antropología, las ciencias políticas, el derecho, la pedagogía, la arquitectura, la psicología, la ingeniería, etc. se posicionan también en el paradigma social de la discapacidad y usan los *disability studies* como marco de referencia.

tica como la actual). Creo que, por sus propios orígenes, la pedagogía social puede incorporar con facilidad la mirada antropológica a la diversidad funcional. Su origen (muy ligado a la filosofía) hace posible agregar la dimensión más antropológica sobre la diversidad.

Es necesario destacar que en la década de 1990 han dado sus frutos el cuestionamiento y las nuevas aportaciones. Hay que mencionar la revisión de la International Classification of Functioning, Disability and Health ICIDH por parte de la OMS y un equipo de expertos y personas con discapacidad. Lo que permite la nueva perspectiva es «reinventar» la discapacidad, darle un nuevo sentido e intentar desplazar de la casilla de «anormal» al colectivo de personas que tenían alguna discapacidad. En el esquema de producción de la discapacidad, sus factores determinantes (ahora ya no solo los médicos, psicológicos, etc.), la participación o no de la persona con discapacidad se convierte en uno de los factores clave. Ahora se define por las características de la persona, pero también por las del entorno. Los hábitos de vida serán los que determinarán esta situación de discapacidad o no, que evidentemente dependerán de cada contexto sociocultural. Este hecho viene determinado por lo que desde hace ya unos años Wolfensberger conceptualizó como la teoría de la valorización de los roles sociales.

Repensar (o impensar) la discapacidad pasa por deconstruir las prácticas sociales que llevamos a cabo con aquellas personas que forman parte de un diagnóstico (este las rodea y las atraviesa), de una categoría, de una clasificación, etc., sobre todo para «desmantelar» nuestros arquetipos de profesionales (con las máscaras, las tecnologías y las teorías) que nos hacen sentir seguros, pero, ante todo, «normales». Ello conlleva romper con las dicotomías normal / anormal, capaz / incapaz, etc. La cuestión central del campo de la diversidad funcional es que las personas han sido (y siguen siendo) «marginadas». Como planteaba Barton en 1998, «ser discapacitado supone experimentar la discriminación, la vulnerabilidad y los asaltos abusivos a la propia identidad y estima» (1998: 24). Sentirse desplazado del centro, de la comunidad, perder (en caso de haberla tenido) la categoría de ciudadano, sentirse ubicado en los márgenes de la sociedad. Es por ello que el trabajo del educador social también debe consistir en el ejercicio de la mirada política para romper con esas estructuras.

Existen muchos manuales al uso, pero en la gran mayoría de ellos se reproduce (y se insiste en ello) la idea de la discapacidad como un problema personal, o como «teoría de la tragedia personal», si tomamos prestada la expresión de Oliver (1983). Se trataba (o se trata todavía) de las definiciones de discapacidad, de sus clasificaciones y de las formas y modelos de rehabilitarla. Muchos de estos manuales son la base de asignaturas como Bases psicopedagógicas de la educación especial, Trastornos del desarrollo, Intervención socioeducativa y discapaci-

dad, Pedagogía diferencial, etc., o de otras más específicas, tales como Discapacidad física, Retraso mental, Discapacidad sensorial, etc. Para Stiker, el hecho de denominar las diferentes discapacidades conlleva una determinada postura:

> ¿Qué nos puede aportar la antropología cuando estudia las designaciones y clasificaciones relativas a lo que denominamos hoy día personas con discapacidad? Estas personas, con características diferentes a las de la mayoría, aparecen como «alteridades». La antropología trata de las alteridades, estén situadas fuera de la sociedad del antropólogo o en el interior de su sociedad. Las personas con discapacidad no forman un grupo homogéneo. No se trata de observación participante. Por el contrario, existen en toda sociedad designaciones y prácticas sociales específicas que conciernen a lo que llamamos «deficiencia» (2009).

Por todo lo planteado hasta el momento, creo que ha llegado la hora de reivindicar algo: que la pedagogía social se preocupe y ocupe del tema de la discapacidad. No es posible que la dejemos a merced de otras disciplinas o miradas que, fundamentadas en la perspectiva biomédica, sigan pensando y defendiendo que se trata de un déficit del sujeto, así sin más. Para la pedagogía social hay algo más, hay algo del orden de constitución de subjetividades. El giro de lo biomédico (modelo en el cual se ha fundamentado históricamente la pedagogía terapéutica) hacia el modelo social permite con más facilidad la entrada de la pedagogía social en el campo de la diversidad funcional.

Al realizar un primer análisis sobre el tema, advertimos algunas cuestiones que, de entrada, nos parecen contradictorias:

1. El sector profesional de la diversidad funcional es un espacio importante de ocupación para profesionales de la educación social. Este hecho evidente no ha servido para reclamar la preocupación de la pedagogía social por el campo de la diversidad funcional, que sigue estando en manos de la pedagogía terapéutica (con sus variantes nominales actualizadas en forma de educación especial, educación inclusiva, etc.). Se trata de una mirada excesivamente psicorrehabilitadora, donde la cuestión «psi» (según Brignoni, 2012) adquiere una fuerza más que relevante.
2. Un sector paralelo al de la diversidad funcional, el de las personas mayores, ha sido objeto de atención por parte de la pedagogía social. No se trata de un tema nuevo, sino que ya viene de muchos años atrás. En distintos manuales de pedagogía social aparece esta preocupación, y distintos profesores y catedráticos de pedagogía social han dedicado partes de sus investigaciones y publicaciones a ello. Por citar algunos ejemplos: Juan Sáez, Gloria

Pérez Serrano, el recientemente fallecido José María Quintana, María R. Limón, J. M. Montoya, Martí March, etc. Sus intereses se han concretado en materias como animación sociocultural y tercera edad, educación social y personas mayores, pedagogía social y relaciones intergeneracionales, etc. Ese campo de acción (el de la tercera edad) se asemeja bastante, incluso con aspectos que se solapan (como la categoría de dependencia).

El acompañamiento social, la pedagogía social y la diversidad funcional

Una vez tratada la crítica a los modelos imperantes y revisado el modelo social de la discapacidad, quería plantear la posibilidad de otras formas de actuación pedagógica con las personas con diversidad funcional. Para ello, emplearé el modelo del acompañamiento social.

El término acompañamiento es en realidad un concepto paraguas, o esponja, que abarca múltiples formas de entender y trabajar con personas desde el nexo de la proximidad a ellas. Seguramente lo más apropiado sea hablar del acompañamiento como una noción débil más que como un término explícitamente definido (a pesar de los trabajos realizados y de los intentos por acotarlo). Sus contornos y perímetros son poco claros, y sus definiciones no dejan de ser ambiguas; pero a pesar de ello, insisto en la relevancia de la perspectiva del acompañamiento social en el contexto de una pedagogía social de la diversidad.

En un trabajo de investigación llevado a cabo por Stiker, Puig y Huet en Francia, las publicaciones sobre acompañamiento se clasificaron de la forma siguiente:

Tabla 13: Semánticas del acompañamiento

Tipo de acompañamiento	**Número de libros**	%
Educativo	69	25
Psicosocial	35	12,7
Espiritual	34	12,30
Final de la vida	31	11,2
Médico	29	10,5
Musical	28	20,2
Discapacidad	22	7,6
Varios	29	10,4

Fuente: Stiker, Puig y Huet (2009: 10-11).

La referencia a la proximidad como categoría fundamental no es en vano. Como nos recuerda Couloubaritsis:

> [...] el mundo de la proximidad espacio-temporal se expande por todas partes y nos interpela de forma inexorable, pues su emergencia, en tanto que fenómeno generalizado de nuestra época, penetra por todos los recodos de la sociedad y toca lo más profundo de nuestra vida cotidiana (1995).

Como se puede deducir del cuadro anterior, las perspectivas que permiten construir, en un sentido amplio y abierto, el concepto y modelo que proponen los diferentes autores son diferentes. El acompañamiento, en su vertiente práctica, puede entenderse como una traducción operativa y concreta de este cambio de perspectiva de la intervención social que cada uno siente como necesario. No se trata de prácticas por completo nuevas, sino que lo que realmente es novedoso es el uso que se hace del término y la carga positiva que ha ido adquiriendo en el trabajo con personas en situación de dificultad social. El acompañamiento social se ha convertido en un término comodín que integra todas las iniciativas, los métodos y las prácticas que tienen el objetivo de que las personas con necesidades de apoyo puedan seguir adelante por sus propios medios. El solo hecho de denominar determinadas prácticas como prácticas de acompañamiento ya posibilita otra hermenéutica de la función de los profesionales de la educación social.

Los trazos de múltiples ideas y praxis pedagógicas configuran el modelo que designamos como acompañamiento social y que, de forma general, viene dado por los polos que aparecen en la figura anterior. Todas ellas permiten entender (desde una óptica amplia y compleja) todo lo que el acompañamiento socioeducativo conlleva. El objetivo básico del acompañamiento social (AS) es ayudar a las personas a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión o dificultad y establecer con ellas una relación de escucha, apoyo, consejo y ayuda mutua. El AS es una acción que tiene lugar de forma transversal, incorporando todos los ámbitos y espacios de la vida de la persona. Esto significa que el AS se lleva a cabo en la residencia, en el hogar tutelado, en el centro de día, en el centro ocupacional, en el centro especial de trabajo, en los proyectos de inserción laboral, en las actividades de ocio y tiempo libre, en los clubes deportivos o en todos los espacios de la comunidad, en las escuelas de educación especial, en las escuelas de adultos, en las aulas taller, en los institutos, etc. Mi propuesta no es excluyente, es decir, que busque centrar y delimitar su marco de intervención de forma extremadamente acotada. La apertura de la maniobrabilidad del profesional acompañante puede permitir una mayor eficacia en la consecución de los objetivos de la propia persona.

FIGURA 16: Acompañamiento: prácticas y narrativas

Fuente: Elaboración propia.

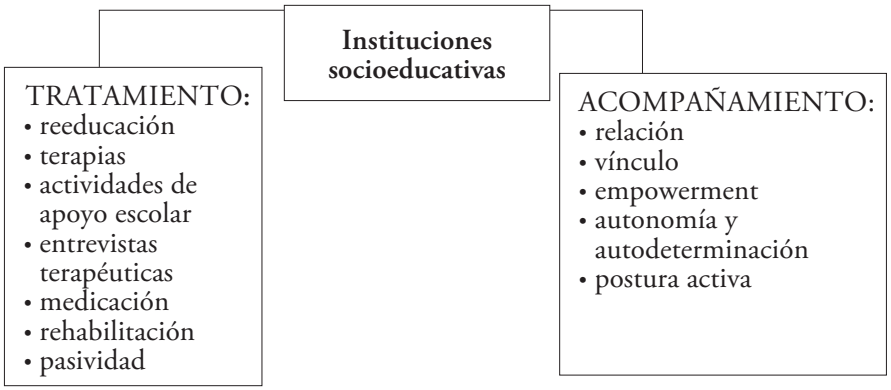
La consolidación de la formación de educadores sociales a través de su entrada en la universidad a menudo ha venido acompañada de la obsesión por conseguir un modelo de acción educativa que responda a dos variables: pureza y asepsia. Estas dos perspectivas fundamentan la búsqueda de la pretendida neutralidad del educador social. Se pretende ofrecer un servicio socioeducativo y hacerlo de la forma más neutra posible, sin involucrarse a nivel personal. Desde mi perspectiva, se trata de una cuestión controvertida. En un trabajo previo opté por poner en entredicho algunas de las evidencias que caracterizaban al modelo profesional que designé como *educador servired* (Planella, 2000). Se trata de un educador aséptico, neutro y puro, que dispensa cápsulas de acciones para resolver determinados problemas o necesidades vitales.

El modelo de acompañamiento opta por otras vías, por otros caminos bastante diferentes del proceso entendido como *rehabilitación*. Todo acto o vínculo de acompañamiento comporta un intercambio contractual (socialización secundaria) y un intercambio a través del don (socialización primaria). Necesariamente, los proyectos socioeducativos basados en la idea global del acompañamiento han de poder sustentarse en lo que propone Fustier. Se trata, entre otras perspectivas, de poner en juego las ideas fundamentales expresadas por Lucio A. Séneca: «Las palabras convencen, el ejemplo arrastra». Demasiado a menudo construimos nuestras vidas, relaciones y contextos a partir de «los-otros-y-el-nosotros», y esto determina en exceso la mirada que

hacemos hacia la diferencia. Algunas de las ideas siguen siendo tan radicales como la primera vez que se escribieron. En este sentido, me sigue atrayendo que:

> [...] aquellos que presienten esta vida nueva y la ven emerger a través del desorden, a menudo son considerados como revolucionarios; se les considera demasiado modernos y demasiado liberales. Aquellos que no presienten nada nuevo y sólo perciben que sus puntos de referencia habituales se tambalean, tienen miedo y se aferran a lo que conocen. En cuanto a los que gobiernan, a menudo creen que, manteniendo el poder, evitarán así la anarquía. En realidad, los responsables tienen miedo de compartir o de perder el poder. Ellos también temen el cambio (Vanier, 2000b: 15).

FIGURA 17: Instituciones socioeducativas



Fuente: Elaboración propia.

Se trata de escuchar la voz del otro, la alteridad de las otras voces, que no son sino aquellos que tenemos cerca (muchas veces más de lo que podemos llegar a imaginar). Mientras el otro se encuentre en situación de opresión, tendremos que ejercer la «disidencia» como herramienta y método para liberarlo. Y es en esta dirección que compartimos con Freire que «la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos». Liberar a los sujetos de los brazos que los oprimen debe formar parte de las utopías que dibujamos, aunque sea para no confundir la educación con la *educastración*.

Llegados a este punto, no pretendo haber resuelto el tema ni el problema; mi objetivo no era otro que el de presentar formas reales de repensar y reconstruir lo que podemos denominar «pedagogía de las alteridades», porque precisamente «alterando» la diferencia de los sujetos (de la construcción negativa hacia posiciones positivas), es posible recorrer algunos pasos (pocos, pero estamos convencidos de que seguros) hacia una forma de convivencia más consolidada.

Cuerpos, educaciones y géneros. reflexiones sobre la anestesia y lo sensible en pedagogía

> The bodily dimensions of education have long been obscured by those who identify schools as concerned primarily with the mind and with abstract knowledge.
>
> Chris Shilling,
> *The Body. A Very Short Introduction* (2016)

Apertura

En un breve ensayo editado en forma de opúsculo bajo el título *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*, Val Flores, escritora, maestra y activista *queer,* se hace una serie de preguntas que nos sirven para iniciar este capítulo:

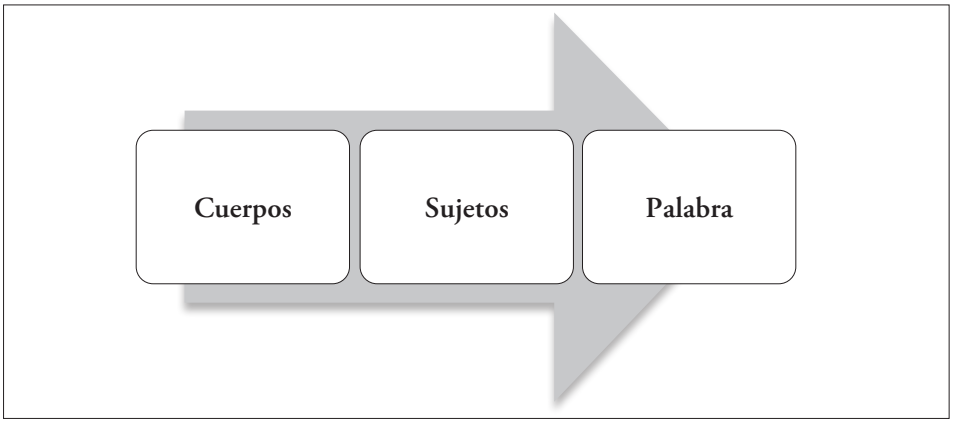
> ¿Como docentes nos podemos imaginar promoviendo imágenes de cariño entre varones, nenas con pelo corto, chicos con vestidos o paseando bebés, niñas que quieran desarrollar la musculatura, de familias con madres lesbianas, gays o trans, por ejemplo? ¿Podemos imaginar una sala de maestrxs donde las conversaciones sobre sexualidad gay o de identidad trans no sean motivo de burla permanente o donde la sexualidad lesbiana no sea un acallamiento indisoluble? (2016: 8).

Nos parece más que evidente que, en educación, se trata de pensar y buscar determinadas preguntas que orienten el trabajo cotidiano, pero también el de investigación sobre las formas de transmitir. A partir de aquí, el objetivo principal de este trabajo es compartir los resultados de diferentes experiencias de transmisión e investigación de saberes vinculados al campo de la educación, que podemos calificar como «pedagogías sensibles» o «pedagogías corporales», y que, desde nuestro punto de vista, se convierten en fundamentales en la formación de profesionales del campo de la educación.

Este tipo de pedagogías se pueden entender también como pedagogías autónomas, como pedagogías que no se encuentran sometidas a determinadas posiciones hegemónicas en las que se determina y norma lo que se puede y lo que no se puede hacer. Tal vez se trate de pedagogías que puedan ser entendidas como «segundas pieles», como aquellas que presentan o representan otras formas de pensar, entender y ejercer la educación. Las segundas pieles tienen esa capaci-

dad de cubrir y descubrir, transformar, performar determinadas realidades, y eso es relevante en un ejercicio que se propone ofrecer otras miradas a la educación simbólica del cuerpo y a las posibilidades de ejercer y vivir la diferencia corporal (en especial, de género) como algo que no debe «esconderse» bajo el manto de la normalidad (y de la normalización pedagógica). La educación simbólica del cuerpo (*Leib*) se contrapone a la educación física de los cuerpos (*Körper*). En esta última se privilegia una determinada visión y concepción de los cuerpos basada en sus perspectivas anatómicas y fisiológicas. La dimensión simbólica posibilita una hermenéutica corporal desde la palabra encarnada y a partir de la comunicación del ser humano en todas sus dimensiones (corpografía).

Figura 18: Corpografías



Fuente: Elaboración propia.

Las cuestiones que aparecen se enfocan desde la «experiencia» y tienen que ver con lo que propone Foucault:

> [...] no hay libro que no haya escrito sin, al menos en parte, una experiencia directa, personal. He tenido una relación personal, compleja, con la locura y con la Institución psiquiátrica. He tenido con la enfermedad y con la muerte también una cierta relación. He escrito sobre el *Nacimiento de la clínica* y la introducción de la muerte en el saber médico en un momento en que esas cosas tenían cierta importancia para mí (2013: 187).

Uno de los elementos clave de este tipo de pedagogía es la no separación entre lo que estudian los autores que están vinculados a ella y sus propias vidas.

Y en ello insiste Vicenzo Costa al decir que «conviene, en suma, iluminar la radicación de la experiencia educativa en la vida, a fin de entenderla como interna a su movimiento» (2018: 30). Conectar la educación con la vida es un reto relevante y nada fácil para poder pensar las formas de transmisión contemporáneas.

Se trata de una pedagogía encarnada, de algo en lo que insiste claramente Tolokonnikova cuando afirma: «Creo en la unión de la teoría y la práctica, de las palabras y los hechos. Procuro no hablar demasiado sin hacer algo a medias. [...] En el principio existía la palabra, pero como todos sabemos, los hechos le siguieron de cerca» (2018: 20). Cremos que este hecho, la conexión entre el cuerpo y la palabra, entre lo dicho y lo vivido, se convierte en algo central. De ello se desprende la idea de la corpografía, de una vida vivida desde y con el cuerpo, y en parte de pensarnos como seres bioculturales o encarnados. Podemos entender que «la encarnación consiste en el hecho de tener carne, más aún, de ser carne. Los seres encarnados no son, pues, cuerpos inertes que no sienten ni experimentan nada, sin conciencia ni de ellos mismos ni de las cosas» (Henry, 2018: 9).

Acto I: formar desde lo sensible

Este capítulo se propone analizar un tema amplio y, en realidad, poco definido, pero que preocupa e interesa cada vez más a una parte nada despreciable de profesionales vinculados, de una u otra forma, al campo de la educación. La idea de formar desde la perspectiva de lo sensible se alinea con lo que propone Flores: «Este trabajo pretende incitar a (re)pensar la infancia en nuestras prácticas pedagógicas como instancia de sexualización, su articulación con los modos heterosexualizados del saber escolar, y cómo los afectos participan de esta pedagogía heteronormativa» (2016: 3). Resituar lo normativo en relación a las transmisiones sobre género se convierte en algo fundamental para poder abrir la mirada, para poder acoger el desarrollo de vivencias no atravesadas por cierta hegemonía de las masculinidades en las aulas. Ello implica, necesariamente, pensar y repensar cómo se forma a los profesionales de la educación: «La acción educativa está condicionada también por el modo en que se educan los educadores» (Brezinka, 2002: 18).

La pedagogía sensible puede entenderse como una forma genérica que incorpora diferentes miradas y perspectivas sobre la educación, y estas perspectivas o dimensiones pueden tener distintas lecturas y enfoques epistemológicos. Una de las lecturas posibles tiene que ver con el hecho de tener o mantener los

sentidos despiertos, no anestesiados. Los sentidos nos relacionan directamente con el cuerpo humano y con determinadas formas de concebirlo y de ejercer, a través de él, la condición de sujeto encarnado. A menudo la pedagogía busca adormir (anestesiar) más que despertar a los sujetos de la educación. Durante el seminario Corpografías y Pedagogías Sensibles en la UFGRS (Porto Alegre, Brasil), en el año 2015, y mientras visitábamos el Museo da Historia de la Medicina de Rio Grande do Sul (MUHM), vimos de forma muy clara esta metáfora cuando nos encontrábamos en la sala dedicada a la anestesia. Más tarde, al compartirla con los estudiantes, aparecieron muchas sensaciones y experiencias vividas a lo largo de su formación que se podían vincular directamente con aquella imagen de un paciente tumbado en el quirófano, inmóvil y del que se espera un alto nivel de pasividad. El texto de presentación de dicho seminario anunciaba lo siguiente:

> El seminario Corpografías y Pedagogías Sensibles busca mostrar a los estudiantes el estado de las investigaciones que vinculan las cuestiones corporales (*Body Studies*) con las praxis pedagógicas. La pedagogía sensible, la educación de la corporeidad u otras formas de denominar algo que más allá de la tecnificación, de la mecanización y la excesiva *didactización* busca ofrecer otras miradas a la educación. Dichas miradas intentan ir más allá de lo puramente mecánico, anatómico, físico para atreverse a ofrecer algo del orden pedagógico que no produzca situaciones de anestesia en los dispositivos pedagógicos. Universidade Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil), agosto de 2015.

Algunas pedagogías (y sus representantes) siguen soñando con este estado de anestesia de sus estudiantes; una anestesia que a menudo se traduce en el deseo de hacer desaparecer el cuerpo y todo lo que la condición corporal recuerda a nuestra dimensión de «sujetos de carne». Henry insistirá en la idea de que «los seres encarnados son seres sufrientes, atravesados por el deseo y el temor, que sienten toda una serie de impresiones vinculadas a la carne por cuanto que, constituidas de su sustancia —una sustancia impresional por tanto— comienzan y acaban con lo que ella experimenta» (2018: 9). Vinculada a la idea de la anestesia, pero en sus antípodas, encontramos la idea fundamental de resistencia y de otras pedagogías que apuestan por las dimensiones sensibles y corporales de los sujetos. Esta carta de una de las participantes en el citado seminario es un claro ejemplo de lo que se acaba de plantear:

> Recuerdo también que una vez llegaron unas muchachas de Saba a darnos una «charla»; ese día nos separaron a las niñas de los niños. No sé qué habrá pasado

> con ellos, pero a nosotras nos hablaron de la regla y de las toallas que podíamos usar nosotras que éramos más pequeñas. Por la edad que teníamos, se acercaba ese momento de que nos «viniera» y teníamos que estar preparadas para no mancharnos. La idea que me quedaba (o más bien, que nos queda a varias) fue que la regla tenía que esconderse, que era algo sucio y que nos cuidáramos mucho para que nunca apareciera ninguna mancha roja. Esa fue (o es) una de las grandes lecciones que nos dan a las mujeres y que tanto daño nos hacen (carta 1).

En una dirección parecida, Corazza (2002) nos habla de la «pedagogía del infierno» al hacer referencia a la educación anunciada por Nietzsche, Deleuze y otros malditos afines, y apuesta por una pedagogía que se proponga:

> [...] la tarea específica de ser capaz de pensar lo impensable, lo intratable, lo imposible, lo no pensado del pensamiento educativo. [...] Pensamiento que iguala las verdades recibidas, metamorfosea el valor de las opiniones establecidas, y busca suspender y transvalorar el valor de todos los valores y las verdades (2002: 31).

Retomando la idea de anestesia (ἀναισθησία), se trata de un término de origen griego que significa, justamente, 'ausencia de sensaciones', 'ausencia de sensibilidad'. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, para las intervenciones quirúrgicas contrasta con su sentido en el campo educativo. Así, podríamos hablar de pedagogía anestesiada y de pedagogía anestesiante. La primera adquiere la forma verbal del pasado y se presenta como algo ya concluido; la pedagogía anestesiante, en cambio, toma la formal verbal (activa) de la potencia, del potencial futuro de negación de determinadas subjetividades. Ya sabemos que el fin de la anestesia es la paralización de determinadas partes del cuerpo humano para realizar algún tipo de operación en ellas o con ellas. No despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones), sino mantenerlo dormido y pasivo (corporalmente hablando). He aquí el fin de determinadas pedagogías. Se trataría, en definitiva, de no aceptar que el cuerpo podría estar controlado en todos sus aspectos, reemplazado, y haber así alimentado, a menudo sin darse cuenta, el fantasma de un dominio absoluto sobre él. Pasa a ser, entonces, un cuerpo tendido en una camilla, en un quirófano, o bien sentado de manera pasiva en un pupitre de nuestras universidades, sin moverse, atento y sin molestar. Otra carta de otro participante en el seminario plantea lo siguiente:

> Decido huir de las técnicas del cuerpo. Estudio 5.º curso de primaria en una escuela donde el cuerpo debe, tiene, necesita disciplinarse. Tengo 10 años y hemos

> dejado atrás la dictadura franquista ¿Por qué seguir con esa parafernalia? ¿Cuándo nos hablarán del cuerpo? ¿Deberemos correr eternamente dando vueltas al patio? Noto que se me desgarra el alma: sé que no quiero ser un número, una pequeña pieza de un gran engranaje, carne destinada a obedecer, a deformarse, a normalizarse. Resistir, resistir frente a muchas cosas, pero sobre todo a la producción uniforme de cuerpos masculinos (las niñas llegarán el siguiente año pero a un curso inferior), blancos, burgueses, limpios, cristianos y no sé cuántas cosas más (carta 2).

De este sujeto de la educación se espera (sobre todo) que no se mueva, que esté pasivo (¿no es este el significado de paciente en el campo médico?). Un significado que se postula contrario a lo que nos decía Jacques Lacan: «Yo hablo con mi cuerpo, y ello sin saberlo. Digo pues siempre más de lo que sé» (1981: 101). Y esto, a la pedagogía, le sigue costando de entender y aceptar. Para muchas pedagogías, los cuerpos no hablan, son silencio y no gritos desgarrados, y cuando deciden tomar la palabra (prestada, robada o arrancada de las manos del poder), la pedagogía se teme lo peor e imagina mundos subversivos, incontrolados y peligrosos.

Acto II: transgredir la norma. ¿Qué pasa con la pedagogía transdiversa?

¿Puede la pedagogía transgredir algo del orden social, político y educativo ya establecido? A partir de esta pregunta intentaremos organizar diferentes reflexiones en torno a la idea de transdiversidad. Para ello me serviré de experiencias, de discursos encarnados, que van desde Gloria Anzaldúa hasta la vivencia de la transgresión por parte del activista y cantante *punk* Urko Gato. Ricardo Llamas (1998) afirma que pensar el mundo desde la teoría *queer* es situarse en lo que podemos denominar como «teoría torcida», una teoría que (ubicada en la línea de fuga de autores como Fernand Deligny, Michel Foucault, Hans G. Gadamer y otros) busca la frontera como espacio de ruptura, como franja donde es posible pensar de otro modo (1998: 87). Con el paso de los años se ha hecho evidente que hay claras conexiones entre lo que se ha venido denominando teoría *queer* y la pedagogía (podemos llamar a esta unidad terminológica *pedagoqueer* y, de hecho, este nombre ha empezado a cuajar ya en diferentes discursos y publicaciones). Este hecho no siempre ha sido evidente, e incluso se ha visto y temido como algo extraño (y, por qué no decirlo, hasta peligroso). Mezclar diversidades sexuales con la educación podía tener cierto sabor a «pe-

ligro», podía hacer pensar a alguien (especialmente con una mentalidad cerrada y ultraconservadora) que poner en manos de educadores la palabra *queer* era pervertir, torcer la educación misma, e incluso se ha considerado como algo extraño. Así lo afirma Pepe Miralles:

> Realmente me ha importado poco saber las preferencias sexuales del alumnado que he conocido. Contrariamente, en ocasiones sí que he notado que a ciertos estudiantes les ha importado mi preferencia sexual, que manifiesto con naturalidad desde el primer día de clase. [...] En las clases que imparto, mis comentarios, aportaciones y análisis están contaminados por mi preferencia sexual. Ser marica es una forma concreta de afrontar la existencia, consecuencia de años de experiencias generalmente relacionadas con la injuria. Ser marica conlleva formas de relacionarse distintas, de percibir y ser percibido. Pero también implica, al menos en mi caso, habitar un espacio fuera de la norma (2014: 155).

Asimismo es cierto que lo que sucede en los contextos o dispositivos educativos es un claro reflejo de lo que trasluce en la sociedad: estigmatizar, señalar, condenar determinados usos del cuerpo, de los cuerpos que deciden «habitar un espacio fuera de la norma». En palabras de Trujillo:

> Ser queer es ser raro, diferente, escaparse de la heteronormatividad, del binarismo de género y sexual. Un chico «afeminado» al que le gusta jugar con sus amigas a la goma en el patio de la escuela o una chica «marimacho» que se pasa las horas dándole patadas a la pelota no encajan en lo que se espera de sus comportamientos como chico y chica respectivamente (2013: 8).

La manipulación de los cuerpos (y lo que representan o pueden representar) toma una fuerza especial en las praxis pedagógicas. El cenit (o la imaginación de otras fronteras) de las políticas educativas vinculadas a la diferencia tiene una limitación increíble. ¿Qué entienden estas políticas por diferencia? ¿Quién dictamina, otorga, clasifica, distribuye o redistribuye a los sujetos de la educación considerados distintos? El normalismo (una práctica demasiado extendida en la sociedad contemporánea) ha provocado daños irreparables, ya que ha sido el patrón que ha regido y marcado lo que está permitido y lo que no, el que ha marcado el ritmo de clasificación y ordenación de grupos y sociedades. Para Flores:

> Este régimen de conocimiento y desconocimiento que establece la heteronormatividad construye una distinción radical entre lo que se considera público, admi-

> sible en el campo de lo dicho, la autorizado socialmente acerca de cómo deben ser leídos o comprendidos los cuerpos, y lo infame, lo indecible, aquello cuyo solo nombre produce espanto, indignación, escándalo o corrupción de la estructura social y de las buenas costumbres (2016: 7).

Podemos afirmar con rotundidad que el normalismo está instaurado de forma estable en nuestras sociedades; de hecho, es quien las ordena, las guía, administra su ritmo. En una carta de otro de los participantes en el seminario de Porto Alegre (2015) se plantea lo siguiente:

> Mi experiencia en la escuela estuvo marcada por el hecho de tener los pies hacia adentro. Para mis colegas yo era el pie torcido, pie de hoz, entre otros juegos de palabras. El hecho de caminar de forma diferente despertó gracia en los otros niños, y un sentido de corrección en mí. Las discusiones que tuvimos en el seminario posibilitaron trascender el concepto de cuerpo para explorar la dimensión simbólica y convivir con colegas que experimentan de maneras diversas lo cotidiano. Para mí, revisar este hecho a través de los desafíos propuestos en clase despertó necesidad de repensar las formas como reaccionaba por el hecho de tener pies torcidos en la escuela (carta 3).

Lo transdiverso se sitúa, no únicamente en el plano de lo sexual (diversidad sexual en un sentido amplio), sino también en la idea misma de diversidad corporal, de cuerpos no normativos en todas sus perspectivas. Desde esta posición nos parece interesante poder poner de lado la cuestión de los cuerpos «torcidos» (ejemplo de la carta 3) con los cuerpos con orientaciones sexuales diversas por la retroalimentación que pueden tener estos temas al pensar en el sentido profundo de lo trans. Así lo plantea Missé:

> Me refiero a que nos han robado la posibilidad de vivir el cuerpo de otra forma, que se nos ha impuesto una interpretación única sobre algunas de sus partes. Me refiero a que para explicar nuestro malestar se nos ha dicho que no deberíamos haber nacido en este cuerpo pero que podemos lograr el adecuado con tratamientos hormonales y algunas intervenciones quirúrgicas (2018: 11).

Tratar el cuerpo por tener una «deformidad» física o de otro tipo conlleva, muchas veces, la praxis violenta del normalismo, de la sujeción (física o moral) a esa norma que regula las formas de ser y estar en sociedad.

Si compartimos la idea de que la orientación sexual y la identidad de género integran aspectos esenciales de la vida de la persona, entenderemos la rele-

vancia de introducir esta perspectiva en las políticas y praxis educativas (Clade, 2014). Y este hecho es relevante porque es justamente en la infancia (y en las instituciones y dispositivos educativos) cuando se construyen y generan las miradas negativas a la diferencia. La discriminación directa o indirecta por motivos de orientación sexual está a la orden del día y es una de las principales fuentes de malestar y sufrimiento en los chicos y las chicas trans.

Resulta evidente, a través de discursos y proyectos, que necesitamos romper con el control biológico sobre las poblaciones, los cuerpos disidentes, los militantes de la diferencia. Romper con las relaciones entre pedagogía y biopolítica. Un control y un acompañamiento social y educativo que buscan (sobre todo) producir cambios biológicos en los sujetos trans (a través de la hormonación, la cirugía, la patologización, etc.). Pero la perspectiva trans situada en la dimensión transgenérica (o *queer*) se abre a otras dimensiones y posibilidades de ser pensada, entre las que encontramos la pedagógica. Para algunas personas trans, «lo trans» no es un problema médico, sino que se trata de un síntoma del malestar de los roles de género clásicos. Tras la hegemonía imperante del poder biomédico sobre las poblaciones, debemos buscar otras formas de afrontarlo. Y la educación es una de ellas; es una praxis con una potencia radical para transformar determinadas formas de injusticia y malestar en algunas poblaciones. Hasta hace poco tiempo, las agencias sociales y educativas se mantenían cerradas en sí mismas como formas de anquilosamiento institucional, como garantes sociales de las formas de normalidad y como actores de los medios de control de las subjetividades excesivamente perturbadoras. La necesidad y formas como la pedagogía construyen las normatividades corporales con respecto a la sexualidad, y han llevado a pedagogos, maestros y educadores a repensar qué hacen, cómo lo hacen y qué producen en sus praxis en relación con los temas sexuales.

Acto III: más allá de la colonización pedagógica

El tercer acto de nuestra investigación nos aproxima a la cuestión de la colonización de la subjetividad en los procesos formativos. Nos interesa especialmente el concepto «poscolonial», porque, como ocurre con muchos otros, no es habitual que se le relacione con las teorías y praxis educativas, lo que nos permite un sinfín de posibilidades reflexivas. Con frecuencia aparece en el campo de las humanidades, los estudios culturales, la sociología, la filosofía, etc., pero a menudo queda muy alejado del ámbito pedagógico. Para entender algunas de las cuestiones fundamentales de los estudios poscoloniales, nos parece sugerente lo que propone Montserrat Galceran en un reciente trabajo:

> La importancia de las perspectivas que voy a recorrer en este libro rebasa su condición de documentos de formas de pensar interesantes. Desestabilizan la tranquilizadora conciencia intelectual europea que, incluso con buena intención, está convencida de que la validez universal de sus doctrinas, avalada por la buena fama de que gozan en muchos centros intelectuales del mundo es a prueba de su valía. Escuchar las voces de las/los intelectuales postcoloniales y descoloniales nos advierte de que esta presencia universal del pensamiento europeo no es necesariamente la prueba de su valía intelectual, sino más bien de su poder colonial. No se impone universalmente porque sea valioso, es valioso y se impone universalmente porque es el pensamiento dominante (2016: 17).

Galceran nos sitúa, de manera clara y directa, en lo que sucede con las formas dominantes de producir e instaurar saberes. Discrepamos de ella cuando sitúa esta forma de producción de saberes solo en Europa, porque en el campo que nos ocupa (la educación), la producción y distribución dominante debe ubicarse también en Estados Unidos. En educación, justamente, hemos dejado de mirar otras localizaciones geográficas donde se producen saberes y que en algún momento han sido significativas: Francia e Italia, o Brasil y otros países de Latinoamérica, con producción de conocimientos pedagógicos de gran valor. Solo por citar un contexto geográfico como el italiano, los trabajos de Costa (2018), Potestio y Togni (2011), Striano (2004), Martini (2005) o Cambi (2010) son ejemplo de ello en campos variados como la pedagogía social, la filosofía de la educación o la educación de adultos. Está claro que hemos asistido a un giro (*pedagogical turn*) en el enfoque de la mirada, y el contexto anglosajón domina el panorama de la producción de conocimiento educativo. A todo ello proporciona un soporte relevante el imperialismo del idioma y el control de determinadas bases de datos donde se publica la mayor parte de investigaciones vinculadas al sector educativo.

Como contraposición a este *pedagogical turn*, es relevante destacar lo que propone una de las principales autoras poscoloniales. Así, Gayatri Chakravorty Spivak (1999) afirma que debemos pensar en la forma en que la educación institucional o conjunto de discursos y prácticas se encuentra relacionada con la autodeterminación de las poblaciones subalternas, así como de su subordinación. Los *Subaltern Studies*, vinculados a la idea de poscolonialidad, han servido para sustentar nuevos discursos (la mayoría de ellos desmembrados de las tendencias dominantes) y abrir la pedagogía a otras posibilidades, a otras formas de pensar e interpretar el acto educativo mismo. Spivak termina su texto *Subaltern Studies* de forma contundente: «No hay virtud en las listas de la lavandería global con la mujer como elemento piadoso. La representación

no se ha marchitado. La intelectual femenina en cuanto intelectual tiene una tarea limitada que no debe rechazar con desdén» (1999: 83). Los estudios poscoloniales son un eje potente para pensar, desde posiciones teóricas encarnadas, cuestiones como la formación desde la perspectiva de género, el lugar de la diferencia en las aulas, el análisis crítico de las políticas de discriminación positiva, el cuidado de uno mismo como formas o elemento de control en la sociedad contemporánea, etc. Así, la pedagogía puede (y debe) hacer uso de las herramientas intelectuales que le permiten repensar las formas relacionales que vehiculan los procesos de producción de alteridad. Contra el uso del lenguaje imperialista y colonial, Flores escribe lo siguiente:

> Hay palabras que resultan —todavía— imposibles de escribir en pizarrones y cuadernos escolares. Palabras que manchan, que ensucian, que contagian, que no tan sólo son impronunciables sino también in-escribibles. Palabras estranguladas por las leyes de la civilización, la moral, la normalidad, la buena educación (2016: 17).

La perspectiva poscolonial sirve para intentar (con las dificultades reales que implica) que nuestra mirada sea menos europea, menos blanca, menos masculina, menos católica, menos normalizadora, más corporal y, quizás, menos intelectual y también más carnal. La mirada puede transformarse, mutarse o girarse hacia otras direcciones. Justamente a través de la mirada ponemos en juego la metáfora que simboliza la vida misma, y a través de ella se pueden romper ciertos límites. Para Han, «los límites o fronteras cuya forma está determinada por la autenticidad u originalidad cultural se disuelven. La cultura se libera, en cierto modo, de todas las costuras, limitaciones o hendiduras; pierde los límites, las barreras» (20189: 21). Al romper los límites, con la mirada creamos realidades y les damos sentido y forma, y es por ello por lo que podemos pensarlas y concebirlas de manera distinta. La pedagogía en clave poscolonial trata precisamente de romper con cierta idea preconcebida sobre un ser humano a imagen y semejanza de una determinada normalidad. Pero, tanto para estudiantes como para profesores, no se trata de un ejercicio fácil cuando uno ha encarnado (la mayor parte de su vida) un cuerpo preestablecido. Ello requiere llevar a cabo otro tipo de prácticas en los dispositivos pedagógicos, tal vez «prácticas que intenten cuestionar el signo masculino/femenino a través de la transgresión. La denegación o la incorporación paródica. Ir más allá del límite manteniéndose en el límite, intentar sobrepasar el cuerpo en la insistencia de un cuerpo» (Castillo, 2015: 12).

Pensando en esto nos sentimos muy cómodos con la frase que el filósofo Enrique Dussel menciona en su libro *Ética de la liberación*: «Ahora, pretende-

mos situarnos en el horizonte mundial, planetario, más allá de la región latinoamericana, del heleno y euro-centrismo propio de Europa o Estados Unidos actuales, desde el centro y la periferia hacia la mundialidad» (1998: 46). En este trabajo hemos intentado desplazar el centro, algunos centros. Hay que llevar a cabo este giro, este desplazamiento hacia otras epistemologías. Y lo haremos teniendo muy presente una autora que ha marcado nuestra forma de pensar los cuerpos: Gloria Anzaldúa. La fuerza de sus palabras son un ejemplo de texto-encarnado:

> Me daba miedo que fuera evidente a los ojos de todo el mundo. El secreto que procuraba ocultar era que yo no era normal, que yo no era como las otras personas. Me sentía ajena, sabía que era ajena. Era la mutante a la que se expulsa del rebaño a golpes de piedra, un ser deformado con el mal de su interior (2016: 42).

Conclusiones

Bajo la estela de la pedagogía, hemos presentado las tres categorías analíticas que en los últimos años han ocupado nuestro trabajo de investigación y docencia en la universidad y que conforman ventanas abiertas a pensar la educación desde otras dimensiones y perspectivas, con otros enfoques y posiciones. Pero el giro hacia la incorporación de toda esta perspectiva solo es posible a partir de lo que plantea Pallarés:

> La concientización ni es sólo el resultado de unas interacciones racionales ni es la consecuencia de unas prácticas educativas que han fracasado (o de otras que han triunfado) sino, más bien, es una dosificación variada que se racionaliza en análisis, consensos y compromisos que, puestos al servicio de la Pedagogía, reflejan relaciones de hechos educativos que permiten desarrollar expectativas y normas culturales compartidas entre los miembros de la comunidad escolar; hablar de *hacer cambios* para mejorar la educación es ya un punto de partida necesario (2018: 27).

Y en esa generación de cambios posibles, lo sensible explota de forma clara en muchas de las narrativas analizadas a lo largo de distintos seminarios. Se trata de poner en juego otras dimensiones que vinculen la subjetividad con el saber más allá de las coordenadas cognitivas. Lo sensible pone en juego la piel, la carne y el cuerpo, y le pide (a gritos) que abra sus poros para dejar transpirar sus anhelos, pero también para permitir que a través de ellos penetren micro-

poros de saber. El aprendizaje no puede presentarse como algo cortado o aislado de la vida. Sobre esta cuestión insiste Foucault (al hablar del papel de la filosofía en la constitución de los sujetos): «La meta de las escuelas griegas de filosofía era la transformación del individuo. La meta de la filosofía griega era dar al individuo la Capacidad que le permitiera vivir distintamente, mayor, más feliz, que otra gente» (2015: 149).

La perspectiva de la transdiversidad nos abre a otras formas de entender al ser humano y los procesos formativos que lo envuelven más allá de un patrón «normativo» que pone en juego praxis normalistas. El debate entre ser normal y no serlo no es algo banal; y aunque nos pueda parecer alejado de marcos legales y políticos (como el de los derechos humanos), las lógicas rasuradoras de la diferencia operan con total impunidad. El testimonio de Andrea Achilli es muy claro y directo:

> Llegando a la adolescencia me di cuenta de esa diferencia tan grande con las demás, sobre todo a la hora de ir al boliche, vestirse y todo eso. Odiaba los escotes, los tacos, las botas!!! Grrrrr! Terrible! Pero bueno, por un tiempo fui un poco más femenina, lo cual duró bastante poco. Aunque ya era más grande y, aun así, seguí construyéndome a mi manera y buscando mi propia satisfacción en ese mundo. En fin, niña en patas, desprolija, rotosa, despeinada, rabiosa, machona, gruñona, bruja, bocasuelta y libre (Tron y Flores, 2013: 16-17).

Pensar en la pedagogía desde la poscolonialidad implica tener presente este desplazamiento de las intenciones y del papel del sujeto educando. Se trata de dotarlo de los elementos que lo hagan, siempre en cierta medida, un sujeto autónomo, pensante y con capacidad de dirigir moralmente su vida (sin la necesidad de preceptos y recetas concebidas para los demás). Hay que pensar en formar, de-formar y transformar, en imaginar «la emancipación como micropoética pedagógica (y) suponer un cambio en términos de conocimiento, de ubicación y posición de los cuerpos, y de relación entre las palabras» (Flores, 2016: 18).

La transmisión de pedagogías radicales en la universidad

> No hacer pedagogía para la escuela. No hacer arte para el museo. No hacer activismo para la política. No hacer performances para el espectáculo. No hacer escrituras para el aplauso. No hacer memorias para el monumento. No hacer canon para la disidencia. No hacer nombre propio para el pensamiento colectivo. No hacer identidad para el estado. No hacer rebaños para los ídolos. No hacer romances para el amor. No hacer cuerpo para el capital. No hacer animales para la humanidad. No hacer comunidad para lealtades serviles. No hacer saberes para administrar destinos. No hacer yo tú él nosotros ustedes ellos para organizar fronteras. No hacer sur para una galería de víctimas.
>
> No hacer es un programa revolucionario.
>
> Fernanda Guaglione y Val Flores (2016)

Introducción: formar, transformar, deformar en educación

Este capítulo está relacionado con un trabajo anterior, «Formas de transmisión de la pedagogía radical en la universidad» (Planella, 2019). En el escrito inicial ordené algunas de mis experiencias y sus efectos en el ejercicio de transmisión de diferentes formas pedagógicas a educadores sociales en la universidad (pedagogías sensible, *queer*, poscolonial, de la diversidad, etc.). Lo que me propongo es compartir los resultados de diferentes experiencias de transmisión de saberes vinculados al campo de la educación y que podemos calificar como «pedagogías radicales». Es cierto que podría haberlas calificado utilizando otros términos (periféricas, trans, etc.), pero el vocablo «radical» está rodeado de un sentido muy concreto que creo que se ajusta mucho más a los contenidos que lo sostienen y expresan.

Podemos entender la unidad léxica «pedagogía radical» desde muchos puntos de vista, pero, desde un enfoque etimológico, «radical» significa 'ir a la raíz', profundizar en determinadas cosas o situaciones que nos pueden permitir, tal vez, llegar a entender el origen de algunos fenómenos. La palabra proviene del término latino *radical* ('relativo a la raíz'), y está constituida por *radix* (o 'radicado') y el sufijo *-al* ('relativo a'). Si lo pensamos de manera concreta en el caso que nos ocupa, podemos entender las pedagogías radicales como aque-

llas que profundizan en determinadas situaciones sociales y que, a la vez, plantean propuestas claras para transformarlas. Podemos entenderlas también como pedagogías autónomas, sin estar sometidas a determinadas posiciones hegemónicas. Tienen que ver, en parte, con lo que propone Foucault:

> [...] no hay libro que no haya escrito sin, al menos en parte, una experiencia directa, personal. He tenido una relación personal, compleja, con la locura y con la institución psiquiátrica. He tenido con la enfermedad y con la muerte también una cierta relación. He escrito sobre el nacimiento de la clínica y la introducción de la muerte en el saber médico en un momento en que esas cosas tenían cierta importancia para mí (2013: 187).

Uno de los elementos clave de este tipo de pedagogía es la no separación entre lo que estudian los autores que a ella están vinculados y sus propias vidas. Se trata de una pedagogía encarnada.

Durante los últimos seis años he estado trabajando en proyectos formativos en diferentes universidades que se han mostrado interesadas en transmitir a sus estudiantes cuestiones vinculadas al tema que nos ocupa. En ocasiones se ha tratado de asignaturas convencionales, de seminarios, de jornadas, etc., donde a través de diferentes formatos se ha buscado la mejor forma de compartir los saberes y las praxis de esta particular forma de entender la pedagogía. En otras ocasiones esta experiencia formativa ha tomado forma de dirección de tesis doctoral o de orientaciones de trabajos de fin de grado.

La formación se convierte en algo radicalmente fundamental al pensar y organizar los trayectos que deben seguir los educadores hasta convertirse en actores (con una orientación artesanal) de un oficio más o menos definido. En definitiva, se trata de algo que podemos atrevernos a calificar como el «oficio de educar». He titulado este apartado «Formar, transformar, deformar en educación» porque me gusta la idea de someter el potente concepto-raíz a análisis, a segmentaciones o a ampliaciones.

En primer lugar, analicemos el término «formación» (*paideia*, *humanitas*, *Bildung*) para comprender la amplitud de este fenómeno que nos envuelve en nuestras funciones cotidianas como profesores en la universidad, como actores inmiscuidos en ese intento de transmitir algo de lo vivido, aprendido y deseado. Nos proponemos explorar las formas de transmitir, no las verdades (o determinadas verdades que algunos dispositivos académicos certifican como válidas y canonizan hasta llegar a situaciones enquistadas), sino las experiencias que dan sentido a la educación social misma. Experiencias que atraviesan el cuerpo, las carnes; experiencias que se constituyen en otros modos de produc-

ción de saber. Aunque es cierto que en nuestro contexto la preocupación por la formación de educadores sociales (a nivel de investigación y recorridos en forma de publicaciones) sigue siendo algo en estado precario, el contexto francófono dispone de una dilatada experiencia que se traduce en múltiples publicaciones que abordan la realidad y el sentido de dichos procesos.

«Paideia», «Humanitas», «Bildung»: los desbordes [creativos] de la educación social

Partamos de este breve pero impactante texto de Walter Benjamin:

> Al orientar desde un principio a los estudiantes hacia fines profesionales, se deja, necesariamente, escapar, como algo estimulador, el poder inmediato de la creación... La misteriosa tiranía de la idea de profesión es la más profunda de estas falsificaciones. Lo que tiene de más terrible es que todas ellas llegan al centro de la vida creadora, aniquilándola... Desde que la vida de los estudiantes está sometida a la idea de utilidad y de profesión, semejante idea excluye la ciencia, porque no se trata de consagrarse a un saber que aleja del camino de la seguridad burguesa (1971: 44).

El texto plantea una de las grandes controversias de la formación universitaria: la pragmatización de la formación versus su teorización. Un debate eterno que se alinea con la cuestión de la mercantilización de las instituciones universitarias. ¿Formar para qué? ¿Bajo qué consigna? ¿Con qué orientaciones? ¿Con qué finalidades? Muchos proyectos formativos vinculados a la educación social han sucumbido a estas lógicas, otros han creado expectativas distorsionadas,[50] algunos se han situado en la línea de la tecnocracia socioeducativa[51] y otros más juegan a pensar la educación social bajo la orientación de las ciencias «Psi» (con la esperanza de que ese paraguas los proteja y les dé más seguridad). Pero más allá de estas perspectivas acomodadas al sistema, existen otras miradas a la formación universitaria. Una de ellas (no la más habitual) nos permite interpretar

50. Únicamente es necesario revisar determinados planes de estudios y ver una asignatura, como por ejemplo Didáctica de la Educación Social, para darse cuenta del infortunio de los alumnos, que son mareados, distorsionados y casi engañados sobre la función a desarrollar, sobre el oficio a encarnar.

51. Hago referencia a la concepción de la educación social como el ejercicio de aplicación de sistemas, fórmulas, protocolos muy cerrados y predefinidos para determinados colectivos con características, necesidades o problemáticas concretadas y detectadas. No en vano en algunos lugares existen profesiones y formaciones que se ubican bajo el paraguas de la Ingeniería Social (en especial, en países de la órbita francófona).

la educación como *formación* (en alemán se usa el vocablo *Bildung* y en griego *paideia*). Sobre ello plantea Vilanou que:

> [...] la educación entendida como *Bildung*, esto es, como formación, ha sido expulsada por los postulados performativos —el término proviene de la filosofía del lenguaje de Austin—, que han suplantado aquella apetencia avanzada, apetencia de buscar y encontrar la verdad —y de vivir de acuerdo con ella— por la inmediatez del éxito y de la eficacia [...] la educación —entendida como una verdadera y auténtica *paideia* humana, no es como una simple instrucción performativa— constituye un atrevido proyecto personal (1994).

Y este concepto es relevante para el tema que nos ocupa porque hace referencia a la cultura. De manera general, la educación social menciona todo tipo de problemáticas sociales y muy pocas veces a la cultura y a las formas de transmisión cultural que se llevan a cabo en nuestra sociedad. Si retomamos las funciones de la educación social propuestas por Asociación Estatal de Entidades de Educación Social (ASEDES) en los *Documentos profesionalizadores* (2007), nos daremos cuenta de que la primera función que se propone es la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura. Pero ¿realmente los educadores tienen algo que ver con la cultura? ¿Qué entendemos por cultura? ¿Qué se entiende desde educación social por cultura? Lo que en realidad sucede es lo que decía Werner Jaeger en el siglo pasado:

> El concepto de *paideia*, tal y como ocurre con otros conceptos de gran envergadura (la filosofía o la cultura, por ejemplo), se niega a dejarse encerrar en una fórmula abstracta. No se entiende toda la riqueza de su contenido hasta después de haber leído su historia y ver, a través de sus vicisitudes, como ha llegado a su aceptación definitiva (1988: 23).

Educar, entonces, tiene algo que ver con formar, no solo con dar forma (no el educador como alguien que modela y da forma, sino como alguien que ayuda al otro y lo acompaña en busca de esta propia forma). Sobre esta cuestión, Moyano, al hablar de las funciones del educador social y referirse a la transmisión, afirma lo siguiente:

> En una primera lectura podemos advertir que esta primera función es toda una declaración de intenciones respeto a la definición de educación social que forma parte de los documentos profesionalizadores, dando contenido a los dos aspectos fundamentales de la definición: la mención a la función de educador social con

> un marcado carácter pedagógico, y la promoción y adquisición cultural de los sujetos de la educación social. Para ejercer esta responsabilidad (2012: 74).

Transmitir algo de nuestra tradición a los que llegan, acogerlos en el seno de la cultura, ofrecerles las claves para poder interpretarla y moverse libremente por ella. El borramiento del sujeto bien podría obtener sus primeros síntomas en determinadas negativas de algunos educadores sociales en vincular sus acciones a la cultura.[52]

La educación social como iniciación

Una vez tratadas las cuestiones vinculadas con la «formación» en general, abordemos los temas relacionados con la idea de la educación social como un proceso, un ritual iniciático muchas veces aureolado de sueños, de imaginarios, de pedagogías salvíficas. ¿En qué consiste la educación social? ¿Cómo la transmitimos? A continuación se relacionan algunas cuestiones fundamentales que a menudo quedan fuera de las perspectivas de estos procesos. Para llevar a cabo este trabajo analítico sobre las formas de transmisión pedagógica, hemos partido de determinados presupuestos iniciales que, a modo de epistemología crítica, permiten enfocar de nuevo la mirada. De alguna manera, se trata de saber mirar lo que nos rodea, pero de una forma diferente. Así lo propone Antoni Tàpies en un breve artículo publicado en 1967 en la revista *Cavall Fort*:

> ¿Cómo hacer para mirar limpiamente, sin querer encontrar en las cosas lo que nos han dicho que debe haber, sino simplemente lo que hay? He aquí un juego inocente al que os propongo juguemos.Cuando miramos, normalmente sólo vemos lo que se nos da a nuestro alrededor: cuatro cosas —a veces muy pobres— vistas sólo por encima en medio del infinito. ¡Mirad, mirad a fondo! Y dejaos llevar plenamente por todo cuanto hace resonar dentro de vosotros lo que nos ofrece la mirada, como quien va a un concierto con el vestido nuevo y el corazón

52. En este sentido, Ladjali propone: «[...] la escuela es un lugar extraño para el lenguaje, en el que se mezclan una serie de lenguas: la oficial, la privada, la escolar, las lenguas maternas, las extranjeras, la jerga propia de los alumnos, la del barrio en el que viven. [...] Quizá sea una tontería, pero engañaríamos a los alumnos y no seríamos honrados con ellos si les dejáramos creer que, en el marco escolar, pueden expresarse con el lenguaje propio del rap. De ahí mi malestar cuando, en ocasiones, veo cómo algunos de mis compañeros se dedican a estudiar la versificación con ayuda del rap» (2005: 104).

> abierto con la ilusión de escuchar, de oír sencillamente con toda pureza, sin querer a toda costa que los sones del piano o de la orquesta hayan de representar forzosamente un determinado paisaje, o el retrato de un general, o una escena de la historia.

Lo que proponemos con estos presupuestos epistemológicos es una especie de juego para tratar de otra forma, fijándonos en otros aspectos y detalles de lo que nos rodea y que configura la disciplina pedagógica. Se trata de alejar la epistemología de los focos que la hegemonía del *modus operandi* dominante en las investigaciones y producción de saberes universitarios nos quieren hacer mantener.

a) Moverse. Se trata de moverse en un sentido real (el desplazamiento de un cuerpo que transita desde el punto A hasta el B), pero también en un sentido metafórico y conceptual. En palabras de Bal: «[...] la segunda mitad de la sesión consistía (al describir el funcionamiento de una clase) en dar un paso atrás y preguntarse qué son los conceptos y qué es lo que hacen» (2009: 73). El ejercicio consiste en realizar un desplazamiento, en vivir cierta experiencia de tráfico (el acto puro de transitar, por ejemplo, por lugares comunes), de la movilidad. En el tráfico, a menudo vamos a parar a cierta diáspora del pensamiento dominante, y justo en este lugar y espacio, podemos mirar y pensar de manera diferente. El movimiento, sin embargo, era absolutamente necesario.

b) Desenfocar la mirada. El movimiento es fácil: enfocamos la mirada hacia otro lugar, otros objetos, otros sujetos, otros intereses. Pero esta mecánica (la del simple movimiento ocular) requiere algún ejercicio previo que no es fácil de obtener: la voluntad de desenfocar la mirada para enfocar de nuevo hacia otra dirección. Desenfocar no es nada fácil porque estamos metidos en un contexto geopolítico, en una cultura y en unos lenguajes académico-profesionales concretos, y escapar a esto produce miedo, cuando no pánico. Hay que romper la línea de confort, perder el espacio de seguridad y buscar nuevos paradigmas, lugares, culturas, lenguajes, etc. Estamos demasiado cómodos encorsetados dentro de nuestro vestido, en nuestras formas de mirar a los demás o de mirarnos a nosotros mismos. No estamos dispuestos a modificar ni a modificarnos. Pero es necesario para pensar de otro modo, para incorporar los sentidos y lo sensible en nuestras formas de decir y de hacer, así como en la producción de nuestros saberes. Se trata de plantear la propia idea de investigación o de producción de saberes más allá de lo que suele ser hegemónico. Así lo propone Smith: «Desde el punto de

vista de la persona colonizada, posición desde la cual escribo y por la que opto, el término investigación está intrínsecamente ligado al imperialismo y colonialismo europeos» (2016: 21).

c) *Autorrefexionar*. Nos gusta lo que plantea Bal al hablar de este tema concreto: «[...] personalmente tomé el concepto de intersubjetividad y lo guardo como un tesoro. [...] Para mí, volvió a ser de nuevo una palabra, una palabra que descompuse en inter —como en interdisciplinariedad, internacional, intercultural— y en subjetividad —como en Lacan, Althusser, o en persona» (2009: 22). Este propósito tiene que ver con el trabajo de preguntarnos sobre lo que, como profesores universitarios, hacemos, sobre lo que enseñamos y cómo lo enseñamos. Está relacionado con las formas de ejercer la docencia, con cómo entendemos la investigación y con lo que estamos (o no) dispuestos a llevar a cabo para publicar los resultados (más allá de los imperialismos de las multinacionales que controlan las bases de datos con las revistas más relevantes). Quizás haya que reflexionar también a partir de la pregunta radical que se hace Žižek:

> ¿Y si lo que los desafortunados intelectuales no aguantan es el hecho de que tienen una vida que es básicamente feliz, segura y confortable, de modo que para justificar su elevada profesión, tienen que construir un escenario de catástrofe radical?» (Žižek, 2006: 51).

d) *Activismo.* La idea del activismo nos conduce directamente a plantear a los estudiantes formas de llevar una idea (por ejemplo, el concepto de diversidad funcional en lugar del de discapacidad) hasta una realidad determinada (barrio, comunidad) con el fin de modificarla y transformarla para hacerla «mejor» y mucho más potente. Se trata de pasar a la acción y dejar atrás determinadas formas de trabajar en la universidad, ya que segmentan teoría y praxis, universidad y mundo real, como si se tratara de dos modos radicalmente diferentes de existencia.

e) *Abandonar* (diferentes formas de abandono). El quinto propósito se centra en las maneras de abandono necesarias para llevar a cabo parte de los supuestos epistemológicos anteriores.

1. Abandonar los modelos hegemónicos que imperan en los modos de producción de saberes pedagógicos y que acaban centrándose más en las formas de análisis cuantitativo, pero que en realidad no tienen que ver con la producción de saberes. Puede tratarse de un ejercicio difícil y doloroso, ya que a menudo representa nadar a contracorriente y enfren-

tarse a un sistema de gestión y control de las vidas de los profesores universitarios.

2. Abandonar la idea de una universidad como si fuera una torre de marfil aislada y separada de la realidad. Con demasiada frecuencia hemos centrado la transmisión de saber como algo contrapuesto a la realidad (incluso nos hemos sentido hastiados de tener que relacionarnos con determinadas praxis). Es fundamental abandonar esta idea y abrazar la realidad.
3. Abandonar la posición del profesor como sujeto de verdades alcanzadas y como único generador de saber. Podríamos hablar de intimidad crítica (que es un neologismo propuesto por Spivak, 1999) para romper con posiciones de dominio, con el hecho de no dar nunca la palabra al otro y así proponer formas relacionales (como, por ejemplo, el seminario). Bal afirma lo siguiente sobre las formas de trabajar en un seminario: «La situación en el seminario [...] nunca volverá a ser la misma. Los estudiantes ya no podrán utilizar palabras normales como palabras de moda, ni podrán recurrir a un procedimiento sustitutorio sin correr el peligro de que los compañeros los interroguen para averiguar qué quieren decir» (2009: 367).
4. Abandonar la posición de lectura unidireccional. Se trata de cierta «salida del armario» en las formas de lectura convencional que acostumbramos a utilizar habitualmente. En este sentido, nos interesa destacar lo que dice Gaulemot (1999: 110): «[...] existe un cuerpo lector que se cansa, bosteza, experimenta el dolor, asume determinadas posiciones». Así, el acto de leer se convierte en un acto vinculado directamente al cuerpo.
5. Abandonar la propia disciplina. No plantear exactamente un «abandono» de forma literal (es decir, de la pedagogía), sino que más bien se trata de abrirse a la posibilidad real de incorporar, *de facto*, la perspectiva que nos ofrecen otras disciplinas. Sin ser demasiado exhaustivos, en el caso de la investigación que nos ocupa, podemos hablar de tener muy presentes campos disciplinarios como las artes, la filosofía, los estudios literarios, los estudios de género, los estudios culturales, los *Disability Studies*, la antropología, la sociología, etc. Se trata de tener una perspectiva «trans» de los temas que se quieren estudiar.
6. Huir de la idea de narrativas constructoras de identidades basadas en ontologías dicotómicas. Conceptos como «otros», «alteridad» (y toda una amplia red semántica que se desprende o se vincula a ellos) se encuentran detrás de las formas hegemónicas de narrar las identidades. Siguiendo a Galcerán, podemos decir que «la construcción eurocéntrica de la subjetividad posee un primer componente en cuanto que define su identidad por la contraposición con la de otro/a» (2016: 291).

Conclusión

Me gustaría concluir este capítulo con un recuerdo de hace años, tal vez de las primeras sensaciones al vincularme con esta idea de la pedagogía calificada como radical. Recuerdo cuando me compré mi primer póster del Che Guevara, más o menos cuando tenía 15 años. Aquella imagen me impresionaba, y ya intuía entonces que aquello era algo más que un fetiche, que una simple forma simbólica de ritualizar cierto esnobismo intelectual. Pocos años después comenzaron mis experiencias como educador en un barrio «oprimido» cerca de la población donde vivía. Entonces seguía llevando en la solapa de mi abrigo una imagen del Che. En aquellos momentos, mi acción educadora con aquellos niños no conectaba directamente con algunos de los textos del Che y su política revolucionaria. La verdad es que la imagen de lucha pedagógica empezaba a abrazar muchas de mis reflexiones en torno a la educación. Treinta años después de la adquisición del póster, el Che Guevara sigue presente en mi ideología (y creo que en la de muchos educadores y pedagogos), y lo hace cada vez con más fuerza y contundencia pedagógica. Ahora que me encuentro en la posición más o menos estable de académico, sería muy fácil dejar de lado las ideologías de la juventud y abrirme a miradas menos involucradas, menos comprometidas y, quizás, «serias» (en relación a los temas y objetos de estudio). Tal vez mi terquedad y esas ganas irreprimibles de continuar trabajando para un mundo mejor a favor de los sujetos oprimidos me lleva a revisar los puntales que configuran mis ideas pedagógicas, más allá de las tecnologías, los discursos posmodernos y las miradas psicológicas (o psicologizantes). Seguir pensando de manera radical en la universidad es, todavía, nadar a contracorriente, sumergirse en una poza de agua helada, profunda y poco clara. Las primeras impresiones de los colegas que entran en mi despacho (al vislumbrar en la mesa una imagen del Che o un libro de pedagogía radical) son de miedo, risa o sorpresa. Pocas veces se toman en serio el potencial de la pedagogía como herramienta revolucionaria, más allá de las tecnologías reproduccionistas. Y del Che me sigue apasionando: «[...] veremos entonces, cómo tendremos que ser, en esas circunstancias, un poco pedagogos, a veces un mucho pedagogos; cómo tendremos que ser políticos también; cómo lo primero que tendremos que hacer o no es ir y brindar nuestra sabiduría, si no ir a demostrar que vamos a aprender con el pueblo, que vamos a realizar esa grande y bella experiencia común» (Guevara, 1970: 77).

Pero no por ello debemos dejar de lado esta dimensión central de la pedagogía: transformar la sociedad para resituar al otro más allá de los espacios de opresión. Bajo este «dejando» de la pedagogía radical, he presentado las seis

categorías que en los últimos años han ocupado mi trabajo de investigación y docencia en la universidad y que conforman ventanas abiertas a pensar la educación desde otras dimensiones y perspectivas, con otros enfoques y posiciones. Situar al otro en el centro de determinadas acciones ya tiene que ver con la definición que utilizábamos al principio del capítulo de buscar los orígenes, las raíces. Y en esto insiste Foucault al hablar del papel de la filosofía en la constitución de los sujetos: «La meta de las escuelas griegas de filosofía era la transformación del individuo. La meta de la filosofía griega era dar al individuo la capacidad que le permitiera vivir distintamente, mayor, más feliz, que otras personas» (2015: 149). Pensar en la pedagogía radical implica tener presente este desplazamiento de las intenciones y del papel del sujeto educando. Se trata de dotarlo de los elementos que lo convierten, siempre en cierta medida, en un sujeto autónomo, pensando y con capacidad para dirigir moralmente su vida (sin necesidad de los preceptos y las recetas pensadas para los demás).

Cuarta parte
Trayectorias por la pedagogía social

«Actus educandi». ¡educad, educadlos, malditos!

> Quizás nuestro verdadero destino sea estar eternamente en camino, arrepintiéndonos sin cesar y deseando con nostalgia, siempre sedientos de descanso y siempre errantes. Sagrado no es en verdad más que el camino del cual se desconoce la meta y que se sigue sin embargo con obstinación, como nuestro deambular presente a través de la oscuridad y de los peligros, sin saber lo que nos espera.
>
> Stefan Zweig, *El candelabro enterrado*

> Kaì ho logos sarx eghenéto
> ('El verbo se hizo carne')
>
> Juan (1: 14)

¡Ocupadlos, no importa haciendo qué, pero ocupadlos ya!

Hoy es día 3 de octubre de 1993 (hace treinta años). Me encuentro realizando una entrevista en una fundación que se dedica al sector de la diversidad funcional (en realidad, por aquel entonces se centraba en la atención de personas con «disminución», que era la palabra que se utilizaba). En la entrevista, la directora del servicio en el cual aspiraba a trabajar (psicóloga con una mirada muy psiquiatrizada a la diversidad) me pregunta si tengo aprehensión hacia los cuerpos de las personas con diversidad funcional. Reacciono y le digo que no entiendo ni la pregunta ni su sentido; en concreto (me precisó más la pregunta) quería saber si estaba dispuesto a «limpiar sus cuerpos» en caso de que se hicieran sus necesidades encima. Me río (ella no tiene ni idea de que tengo a mis espaldas unos cuantos años de experiencia en voluntariado con personas con discapacidad física, como parálisis cerebral, amputaciones de piernas, lesiones medulares, etc., que requerían muchos cuidados corporales de tacto para colocarles una prótesis, el uso de esponjas enjabonadas para limpiar sus partes íntimas y su piel, etc.) y le digo que eso ni me produce asco ni me preocupa afrontar un trabajo de este tipo. Como en muchas otras entrevistas, me dijeron que ya me llamarían. Y al día siguiente lo hicieron para que empezara muy pronto. Confieso que en ese momento desconocía qué era un centro

ocupacional (entonces conocido como el «taller») y sabía muy poco sobre la discapacidad. Por eso, dediqué los pocos días de los que disponía hasta empezar con mis funciones de educador (aunque el nombre con el que nos nombraba la directora era el de monitores, y en mi contrato ponía oficial de primera, por lo del taller) a leer, a estudiar y a intentar comprender con lo que me podía encontrar.

En mi primer día en ese «taller» me di cuenta de cómo a las personas con discapacidad se las asimilaba a niños eternos. Una infancia eterna que exigía que tuviera el tiempo ocupado, que había que tener «depositada», que era necesario tener controlada. Por entonces ya hacía casi cuarenta años que habían surgido los primeros talleres (que después se adjetivaron como «ocupacionales») para dar respuesta a la necesidad que los padres tenían al preguntarse: «¿Qué pasará cuando nuestros hijos acaben la escuela?», «¿Dónde irán?», «¿Tendrán que quedarse encerrados en casa?». Los talleres se empezaron a organizar de formas más o menos ordenadas y, en el año 1982, se regularon a través de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), decretando que el 50 % del tiempo se tenía que destinar a trabajos vinculados con el «ajuste personal» y el otro 50 % a la ocupación terapéutica. Sobre esta perspectiva habla Nuria Pérez de Lara:

> El cambio de mirada sobre el sujeto discente en la educación especial supone acabar con el concepto prejuicioso de que el alumno con necesidades educativas especiales es igual a su deficiencia diagnosticada (un síndrome de Down, un paralítico cerebral, una psicótica, un sordo o un ciego...) o es un objeto de tratamiento separado y específico cuando no un «niño eterno», una «cabeza pegada a un tronco inútil» o «un vegetal», para pasar a verle como un individuo social con quien convivir, con la diferencia de que aún no sabemos; en definitiva, verle como un otro que nos pregunta como cualquier niño desde que nace qué lugar y qué tiempo le procuramos para vivir entre nosotros, con la diferencia de que hasta hoy, nos hemos negado a reconocerle su lugar y su tiempo; en definitiva, el sujeto discente de nuestra educación es alguien con quien preguntarnos por sus interrogantes, por su deseo de saber, por los saberes que le da su experiencia y, por tanto, un sujeto que exige nuestra respuesta; una respuesta abierta a nuestros interrogantes, nacida de nuestro deseo de saber y nacida de nuestra experiencia que se remueve día a día con él; una respuesta que no será la solución sino la búsqueda compartida de posibles soluciones y posibles nuevas preguntas (1997: 219).

Curiosamente, una de las palabras que más se usaba, y creo que en parte todavía se mantiene (para hacer apología o para criticarla) entre los profesio-

nales de dicho servicio no figura en estos dos pulsos conceptuales entre los cuales hay que repartir la ocupación en el taller. Se trata de productividad (o producción). El ajuste personal pretende ayudar a la persona a encontrar un equilibrio entre ella misma y con el entorno social, cultural y familiar en el que habita y se desarrolla. La ocupación terapéutica busca formar a la persona en unas competencias mínimas con respecto a la acción laboral. Todos sabemos que la picaresca se activa con cierta rapidez, y más cuando las instituciones del campo social, que dependen de subvenciones y conciertos, tienen graves dificultades para llegar a fin de mes. Con una habilidad y rapidez increíble acabamos convirtiendo el maravilloso Programa Individual de Rehabilitación (PIR) en una especie de contrato laboral, con un grado de productividad y un horario laboral que cumplir. Me sucedía algo de lo que habla Castellarnau:

> Como educador de estos servicios, me veía obligado a realizar tareas que me producían una gran contradicción. Era el responsable de un grupo de 8 personas, de las cuales 3 de ellas habitualmente se negaban a realizar las tareas asignadas. Las otras asumían su papel sin ningún reproche. Realizaban las tareas repetitivas como contar cucharas y hacer pequeños montones en grupos de 10 de forma indefinida, ya que si finalizaban volvían a empezar (2020: 46).

Mis días en este servicio debían moverse entre esas «palabrejas» que nada me atraían (producción, rehabilitación, disminución, etc.) en lugar de hacerlo entre otras que podían tener gusto a utopía: proyectos personales, sueños, deseos, vida autónoma, etc. Sin ser muy consciente me planté y, poco a poco, fui generando un espacio de creatividad, de pensamiento, de palabra, de no productividad, de proponer otros itinerarios y caminos a las mujeres y hombres que «acompañaba». Algunas veces (pocas) las instituciones dejan espacios, como rendijas, por los que la vida misma puede colarse, y lo aproveché. Organicé otras actividades (alternativas al producir por producir) que nos permitían a Ana, Antonio, Miquel, Luisa, Nerea, Albert, Juan, Carlos y yo mismo recorrer la ciudad, aprenderla, disfrutarla, salir del espacio cerrado (de ese taller-fábrica) para explorar otros territorios sin etiquetas, sin categorías, sin dicotomías radicales y opresivas.

Hace muchos años que el sociólogo Markos Zafiropoulus (1981) denunció esta situación en los centros ocupacionales del Estado francés en su maravilloso y poco conocido texto *Les arriérés: de l'asile à l'usine*. Con este título tan provocador, Markus Zafiropoulos presentaba, en el año 1981, su estudio sobre las personas con discapacidad y su, en teoría, incorporación al mundo labo-

ral.[53] Analizó lo que en la terminología francesa se denominan centros de ayuda al trabajo (CAT) —que equivaldrían en cierto modo a nuestros centros ocupacionales (CO)— a partir de encuestas y entrevistas realizadas a directores y educadores de estas instituciones. Zafiropoulos observó que los CAT organizaban el «trabajo» a partir de lo que el cliente (las empresas, fábricas o pequeños talleres) encargaba a los CAT. También les podían pedir que montaran piezas que formarían distintas partes de maquinaria mayor. Todos los aspectos que aparecían en su análisis suponían un detrimento de los objetivos programados en los Proyectos Educativos Individualizados (PEI) o en los Programas Individuales de Rehabilitación (PIR) de las personas con discapacidad. Al mismo tiempo, el reparto de las tareas dentro del CAT se hacía a partir de las capacidades adquiridas y no de los objetivos marcados para poder ir evolucionando.

Justamente mientras trabajaba en esa fundación, cursaba el doctorado y leí este trabajo: fue como entrar en las mismas instituciones, ideas y realidades que Zafiropoulus describía. Hace cuarenta años analizaba las formas en que las personas con discapacidad habían pasado de un contexto cerrado (como eran las instituciones asilares), en el que se encontraban aisladas y encerradas, a las fábricas (debemos leer la simbología del autor al conectar la fábrica con servicios como el centro ocupacional). Se trataba de hacer creer que se había producido cierta evolución hacia una mayor autonomía. Su denuncia ha servido para poco, pues todavía en muchos servicios sigue primando la acción por la acción, la producción por la producción y la ocupación por la ocupación. La palabra educación se esconde en el fondo de las acciones de estas instituciones. Desaparece, y su contorno se vuelve desértico.

El autor se dio cuenta de que en algunos CAT los criterios de admisión de los sujetos eran escandalosos, ya que aquellos que no tenían una mínima capacidad productiva no eran admitidos en algunos de los centros y programas. Los CAT acababan rigiéndose por una lógica por completo mercantilista y se alejaban demasiado de sus prácticas educativas. La última constatación es que si, por un lado, podría parecer interesante e integrador que el CAT funcionara a partir de criterios de una empresa productiva (disciplina, jerarquía y productividad), por otro lado, el sueldo que recibían las personas con discapacidad (trabajadores del taller) era meramente simbólico y casi insultante.

53. Años más tarde he seguido otros trabajos de Zafiropoulos, en especial *Dicen que dijeron de lo social. 5 ensayos de antropología psicoanalítica* (2010). Allí, el autor aborda otros temas, pero que, en cierta forma, se relacionan con algunas de las perspectivas y de los enfoques de la educación social. En concreto, los ensayos muestran el análisis de la perspectiva social desde el psicoanálisis.

No podía dejarme de hacer muchas preguntas sobre el profesional en ese contexto laboral. La cuestión de si el profesional de los centros ocupacionales es un cuidador (en un sentido muy básico y primario) o un educador plantea un gran dilema, que a ojos de la ley que enmarca y regula el funcionamiento de estos centros queda muy claro: «[...] los CO deben tener cobertura en el campo psicopedagógico de trabajo social y disponer de los monitores y de las monitoras ocupacionales necesarios para el número de personas atendidas» (LISMI, 1982). Si analizamos con cierta profundidad el término monitor en el contexto de la acción social con personas con discapacidad, advertimos que se aleja bastante del papel que podría tener el educador social si en el marco regulador fuese reconocido como tal.

La persona adulta con discapacidad es fácil que acabe convertida en una especie de «Peter Pan en un taller». Por una parte, se cree que no tiene suficientes capacidades para poder acceder a los rituales que les deben permitir pasar por las diferentes etapas de la vida, mientras que, por otra parte, jugamos a que sean «trabajadores» con un horario, con algunas obligaciones, con su bata de trabajo de taller (de color azul industrial), su semanada (absolutamente ridícula y que no les alcanza para casi nada) y su grado de productividad. Un estilo profesional que contrasta cuando, a la salida del taller (algunos todavía lo llaman escuela o «cole», aunque tengan más de cuarenta años), un autobús los espera para recogerlos y llevarlos a sus casas o a pisos asistidos. El educador, lista en mano, repasa de forma exhaustiva que suban todos «sus muchachos». Todos los nombres se marcan con una cruz en el papel y el autobús inicia la ronda de «repartos» a domicilio. Cuando el vehículo se aleja, el resplandor de un recuadro hace que veamos: «Transporte escolar». Como ilustración de las palabras anteriores, el texto de Ober nos abre las puertas a la reflexión:

> Había una vez en un centro ocupacional una chica joven y tímida que trabajaba con disminuidos psíquicos. El grupo se encontraba alrededor de un recipiente lleno de tiza que ponían en pequeños sacos con la ayuda de grandes cucharas. El grupo estaba calmado, alegre, atento al trabajo que hacía, «cubierto» de tiza blanca. Cada uno se encontraba en su lugar. Uno de ellos era el encargado de asegurar que todos los saquitos pesaran lo mismo en la balanza. Otro cerraba los sacos. Se escuchaban aquí y allí comentarios sobre un compañero, sobre los últimos que habían llegado al taller, etc. La atmósfera estaba serena y cada uno se dedicaba a realizar su trabajo. La educadora rubia, tímida, velaba por el encadenamiento de la actividad. Explicaba el funcionamiento a la persona que hoy les visitaba, recordando el propósito al grupo. Flotaba en el taller un ambiente de «trabajo hecho». El equipo de educadores del C.O. había «bautizado» a la educadora Blancanieves.

> Aquí os presento una bonita historia. Ella se estrenó como profesional en el campo de las personas con discapacidades psíquicas. ¿Qué hace Blancanieves en nuestra historia? Ella parece proteger a sus «pequeños» ocupándolos. ¿Les hace creer que *trabajan*? Estando ocupados, todo el mundo parece sentirse satisfecho, como si nada pudiera perturbar el equilibrio de este buen montaje. Del mito de Blancanieves sólo hay un paso hasta llegar al mito de los siete Enanos y al mito del trabajo del discapacitado psíquico. En este tipo de taller todo está organizado, es como una cadena bien engrasada y todavía se percibe una pequeña remuneración. [...] Como en el cuento de hadas todo acaba bien. [...] pero [...] ellos no se casarán, no se emparejarán y no tendrán hijos. [...] Pero Grimm insiste a menudo sobre las «pequeñas» cucharas, los «pequeños» tenedores, los «pequeños» cuchillos, después de que dijera que en la cabaña todo era pequeño. Grimm hará decir a los enanos: ¿quién se ha sentado en mi silla? ¿Quién ha comido con mi plato? ¿Quién me ha cogido mi trozo de pan? ¿Y después, quien se ha dormido en mi cama? Grimm hablaba a los niños; ¿pensaba que estas calificaciones gustarían a los niños de su tiempo? Los niños de hoy, contrariamente, quieren cubiertos grandes. ¿Los enanos son como la imagen de los niños? ¿De los adultos-niños, representación de la debilidad en el siglo de Grimm? Cuerpos de adultos, pero con la mentalidad de niños, como el gran público percibe hoy día en las personas con discapacidad psíquica (1996).

Poco tiempo después, mientras preparaba una de mis sesiones de Seminario V o VI en la universidad (se trataba del seminario de prácticas que tenía lugar en la segunda planta de la facultad los jueves por la tarde, día que los estudiantes no hacían prácticas en los centros externos), descubrí una joya de libro: *Repensando la demencia. Por los derechos de la persona*, del psicólogo Tom Kitwood (2003). Confieso que la perspectiva psicológica me ha interesado poco, pero lo que decía Kitwood era radicalmente distinto a los discursos prototípicos, e iba al núcleo, a la persona. El autor empieza su libro de forma directa:

> Unos meses antes de terminar este libro, un organismo que se dedica a hacer conocer la enfermedad de Alzheimer y otras similares visitó un centro de día. ¿El centro podía proporcionarles fotografías de los pacientes con fines publicitarios? Pidieron permiso y les fue concedido. Las fotografías se hicieron de forma puntual y fueron enviadas. El organismo las rechazó porque los pacientes no mostraban las características de trastorno y de ansiedad que deberían tener las personas con demencia y que tenían que ser las que llamaran la atención del público. [...] Era un lugar donde los hombres y las mujeres con demencia continuaban viviendo en un mundo de personas, y no eran degradados a la condición de portadores de una enfermedad mental crónica (2003: 25).

La calle también educa (aunque a algunos les moleste, y mucho)

Al igual que muchos educadores, mi procedencia del sector educativo forja sus raíces vocacionales en el contexto de la educación en el tiempo libre: campamentos de verano, colonias, centros de verano, rutas y demás. Un buen día, con dieciocho años, me propusieron participar en un proyecto de educación de calle vinculado a Caritas (por entonces llevaba un par de años como educador de tiempo libre en actividades de fines de semana en uno de los barrios más degradados de la ciudad, y alguien pensó que me podía interesar y que podría aportar algo con mi perfil). Como ese año repetía el curso de orientación universitaria (COU) por haber suspendido una asignatura y trabajaba por las mañanas en una oficina, acepté el reto de incorporarme como educador de calle (me había matriculado en el instituto en COU nocturno). A decir verdad, pocas cosas sabía sobre la realidad de esa función educativa, y mucho menos de los muchachos con los que debía trabajar.

El trabajo estaba coordinado por la trabajadora social de la organización, que era quien se encargaba de todo lo que debía realizar: seguimientos, reuniones con los chavales, visitas a sus casas, entrevistas con las familias, etc. Tenía que hacer uso de dos pilares que no eran muy sólidos para abordar dicho trabajo: los apuntes y las ideas que había aprendido en la recién finalizada formación de educador en el tiempo libre y mi intuición frente a cada situación con la que me iba a encontrar.

La primera reunión con la trabajadora social sirvió para anunciarme que durante unos meses me haría cargo de «dos casos»: Juan Carlos y Martín. Se trataba de muchachos de trece y catorce años, que cursaban sexto y séptimo de educación general básica (EGB), que habían repetido curso y que no se adaptaban al funcionamiento de la escuela. Recuerdo que quedé con los dos a la vez en un banco frente al instituto donde yo un poco más tarde tenía clase de filosofía. Estaban sentados junto a otros en un banco fumando hachís; ambos me conocían de una reunión de presentación en el despacho de la trabajadora social. Lo primero que me dijeron fue: «¿Quieres una calada Jordi?». Ahí intuí que en esa profesión (claro, sin saber mucho del concepto y de su profundidad) era importante no marcar distancias ni barreras. En este sentido, quiero recordar unas breves palabras de Salomó Marquès (catedrático emérito de historia de la educación) al hablar del futuro del educador. Afirma lo siguiente:

> Ha de ser una persona de una amplia cultura general, cosa nada fácil en nuestro mundo. Y pienso de forma especial en nuestro mundo universitario, que cada

> vez hace personas más especializadas; personas que saben (cuando saben) de lo suyo, de aquello de lo que tienen que examinarse y basta. El educador ha de ser también una persona con una actitud crítica hacia su trabajo y hacia la sociedad en general; una actitud crítica suficientemente lúcida que le permita ver los problemas que lo envuelven y buscar soluciones. La actitud simplemente crítica creo que puede ser esterilizadora y contraproducente. Tiene que ser una actitud crítica activa, en el sentido de buscar soluciones y caminos de salida a aquellas situaciones que se denuncian y aquellas deficiencias que se detectan. Y las soluciones deben buscarse —siempre que sea posible— de forma colectiva. A la larga, el trabajo colectivo suele ser más eficaz que los comportamientos individuales (1994: 39-40).

La sociedad veía a aquellos chicos como un problema, como un desperdicio, y su presencia en aquel banco molestaba a ciudadanos, comerciantes y autoridades. Entonces ni lo sabía ni lo intuía, pero el encargo que me hicieron tenía que ver con gestionar ese malestar social y político más que pensar en la educación y el bienestar de ellos. Tenía que ser capaz de verlos con otros ojos, con una mirada diferente a la de desprecio que procedía de los paseantes. Años más tarde, leyendo *Las personas y las cosas* de Roberto Esposito, lo relacioné con situaciones que se parecían mucho:

> Con respeto a la persona, ya el término griego del que proviene explica la brecha que la separa del cuerpo viviente. Así como una máscara nunca se adhiere completamente al rostro que la cubre, la persona jurídica no coincide con el cuerpo del ser humano al que se refiere. En la doctrina romana, más que indicar al ser humano como tal, la persona se refiere al rol social del individuo, mientras que en la doctrina cristiana la persona reside en un núcleo espiritual irreductible a la dimensión corpórea (2011: 11).

Algo que he podido analizar *a posteriori* (porque me ha sucedido en muchas ocasiones en el trabajo como educador social, pero también en el de profesor de universidad) ha sido la poca diferencia de edad que existía entre mi persona (se supone que el educador «adulto» que debía hacerse cargo y educar a esos muchachos tenía cierto recorrido vital) y los chicos con los que trabajaba (en esa primera experiencia eran pocos años, cuatro y cinco, respectivamente). Yo realizaba las cosas típicas de un chico de dieciocho años, y ellos estaban más que avanzados con algunas de las actividades que se espera que debe hacer alguien de trece y catorce años. Como ellos salían algunas noches de los fines de semana, con la trabajadora social creímos que sería bueno que organizara con

ellos una salida el viernes por la noche. Las discotecas y los bares nocturnos se encontraban en la zona de la costa, a unos quince kilómetros de la ciudad en la que vivían. De este modo, el primer viernes los recogí junto a un par de amigos míos, y los cinco nos fuimos de fiesta. Era una mezcla entre unos y otros, mayores de edad que salían con un par de chicos que, en principio, no podían entrar en determinados locales ni consumir ciertas sustancias. El problema radicaba en que ellos saldrían y consumirían igualmente lo que no podían consumir. Tal vez, y solo tal vez, gracias a compartir determinadas actividades con el educador, se podía prevenir algo de lo que se temía.

Era otra época y mis recuerdos están difuminados, pero uno de los que tengo más frescos se produjo el año siguiente, en 1988, cuando ya había dejado ese trabajo y me había trasladado a la capital de la provincia, donde estudiaba primer curso de Magisterio. Un buen día me encontré a Juan Carlos por la calle y le hizo especial ilusión que nos viéramos. Charlamos un rato mientras tomábamos un café y, al despedirnos, me dijo que en el centro donde había ingresado (centro de protección) estaban buscando a educadores y que yo podría encajar con ese perfil. Me dio el número de teléfono y, pasados unos días, llamé. Me citaron para una entrevista con el director (un psicólogo de origen argentino) y, a pesar de que le interesaba que yo trabajara allí, las condiciones económicas y los horarios hicieron que declinara la oferta. Algo que he pensado muchas veces tiene que ver con el anuncio por parte de ese muchacho: «En mi centro buscan educadores, ¿por qué no te presentas?». Me gusta pensar en el intercambio de roles, en repensar quién tiene el poder de enunciar algo. Después de ese día nunca más supe de él.

Se trata de algo que sucedía directamente en la calle, sin despachos ni tapujos, sin barreras ni protecciones profesionales (aunque, a decir verdad, para mí era más un reto, un juego, que algo pensado y vivido de forma profesional). La calle (y la ciudad) como algo abierto, vivo, inquietante y real, casi monstruoso pero, a la vez, divertido y vibrante. Años más tarde, mientras leía el libro de Serge Escots *Travail de rue et personnes à la marge. Les rencontres des acteurs de la rue* (2005), era consciente de muchas de las cosas que me sucedieron en esa primera experiencia y de que se correspondían con las que vivieron otros. Se trata de poder pensar en ese trabajo educativo desde las lógicas de pertenencia (a un territorio), de movimiento (ir al encuentro del otro, a menudo desde ciertas lógicas basadas o fundamentadas en el nomadismo), de personas (no tachadas con nombres extraños, sino como seres humanos personificados a secas), de vínculos (con los que tienen ese espacio como un espacio de privilegio), etc.

Vivir, educar y pensar en contextos de violencia

Tras un año trabajando en el Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE), empecé a encontrar episodios de violencia que me descolocaron mucho por el nivel de contradicción que presentaban en una institución como la que acogía el proyecto. ¿Cómo se podían dar episodios de violencia entre niños y adolescentes que estaban acogidos cuando el objetivo era precisamente protegerlos de esa violencia? Fue de las cuestiones vinculadas a la profesión que más me ha costado de comprender. Tuve que leer mucho y contrastar las lecturas con lo que seguía viviendo. Recuerdo que, por entonces, mientras leía una novela (de cuyo nombre no me acuerdo), anoté en uno de mis cuadernos la siguiente cita:

> La hermana Bárbara vino hacia mí como un animal salvaje. Me abofeteó las orejas y me lanzó contra la mesa. Me tiró de los cabellos y me arrancó de la silla. Caí al suelo. Me agarró por la parte de atrás del cuello de la camisa y me arrastró hasta la entrada del comedor. Al arrastrarme por el suelo de madera, se me clavaron miles de astillas grandes y pequeñas por todo el cuerpo. Yo chillaba y lloraba, pero el dolor seguía. Cuando llegó a la entrada me dejó en el suelo y me dio puntapiés en los costados hasta dejarme sin respiración. Abrió la puerta de un trastero y de un empujón me echó dentro y cerró de un portazo (Jennings M. Burch [1984]. *They cage the animals at night*).

Entre las lecturas y las repuestas que intentaban responder a las preguntas que me perseguían, empecé a escribir. Definir el concepto violencia no era nada fácil, pero para intentar analizar esta conducta en cualquier grupo de personas (máxime entre un grupo de niños y adolescentes acogidos en un CRAE) era importante partir de un consenso conjunto, de un pacto a nivel de significado y dejar asentados los aspectos generales que lo definen. Me di cuenta de que eran muchos los autores (filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos...) que habían elaborado definiciones en torno al concepto que me ocupaba y preocupaba, pero tal vez el análisis a partir de la etimología me sirviera como punto de partida. La palabra violencia procede del término latino *vis*, que significa 'poder', 'fuerza', 'vigor'. En este sentido, es posible decir que la violencia se podría definir como la confrontación de dos o más fuerzas o poderes. A partir de la revisión de algunas definiciones y de un trabajo reflexivo, llegué a la conclusión de que (de ahora en adelante) entendería por violencia aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encontraran en un escenario de confrontación en el cual una o más de una de las personas afectadas saliera perjudicada por ser agredida física o psicológicamente. Es de-

cir, cuando uno de ellos o más intentaran herir, dañar, golpear... al otro u otros, o cuando uno de esos individuos actuara contra la propiedad del otro con la intención de dañar sus bienes y todo eso pasara sin el consentimiento, o sea, contra la voluntad de la persona afectada. También tienen cabida en esta definición las acciones contra uno mismo, las autolesiones y los intentos de suicidio, que en ese momento no podía ni imaginar, pero que más adelante tuve que afrontar de forma radical.

De todo ello terminé anotando algunas ideas (básicamente premisas) que podían servir para orientar el trabajo educativo. Ser educador en un establecimiento socioeducativo y que sus intervenciones topen a menudo con situaciones de violencia requiere haberse planteado algunas cuestiones en torno a la comunicación y la violencia, y, de manera especial, a cómo esta impacta en nuestras vidas, tanto personales como profesionales. Y esas anotaciones sirvieron para elaborar una serie de premisas.

La primera premisa se centra en la frase siguiente: «Todos los comportamientos son lenguajes». Esta idea puede parecer evidente, pero es necesario volver a pensarla y reflexionar con cierta profundidad. Lo que implica su significado puede parecer una verdad muy clara en el campo pedagógico, aunque en realidad sabemos que no es así. Algunas implicaciones, a veces en forma de paradoja, nos aclaran por qué. Tal vez nos podamos plantear la cuestión a partir del refrán clásico de «en casa del herrero cuchillo de palo». Los educadores, por el hecho de ser precisamente *agentes* activos de la educación, tendrían (y pongo énfasis en el tiempo verbal) que estar abiertos a todos los aspectos no racionales de la persona humana (y aquí, como es evidente, incluyo todo lo referente a la comunicación). Digo no racionales a sabiendas de que el hecho de comunicarme de forma no verbal puede ser muy bien un acto racional y, de hecho, en la mayoría de ocasiones termina siendo así. Pero, para muchos, y aquí he de incluir otra vez al colectivo de educadores, todo lo que se aleja de los convencionalismos estipulados por la sociedad normativa (y, como es evidente, convencional) termina siendo calificado o clasificado como algo fuera del campo racional.

La segunda cuestión que planteo pretende analizar esta otra frase: «Pasar a la acción no es nunca una cuestión gratuita, sino que siempre responde a una necesidad». Las dificultades para llegar a entenderlo y verlo con claridad, cuando el rol profesional que ocupas se desarrolla en el trabajo de atención directa con un colectivo de niños o adolescentes, son muchas. Estas pueden darse por diversos y variados motivos. Me gustaría destacar uno que creo que reviste un interés especial. Se centra en la siguiente cuestión: ¿cómo puedo entender la violencia como forma de comunicación si yo soy el agredido y, en

Regresar a casa siendo educador

Emprendo, con muchos interrogantes y reflexiones que llenan mi mente, el viaje de regreso en coche desde el centro o la comunidad educativa hasta mi apartamento. No es fácil explicarlo porque a menudo son reflexiones dispersas y no tienen un sentido grupal o lineal. Algunas de ellas darían vueltas al hecho de que, a menudo, los niños del centro, cuando te marchas y la situación allí sigue tensa te dicen: «Tú te quedas muy tranquilo, Jordi. Cuando sean las 22:00 horas de la noche, te marcharás a casa, te sentarás en tu maravilloso sofá, abrazarás a tu pareja y cogerás el mando de la televisión para poder cambiar el canal y ver aquel que escojas. Pero nosotros ¡no! Nosotros vivimos aquí; nos guste o no, el centro es nuestra casa».

Estas reflexiones me llegan a deprimir. Cuando alguno de los niños te lo comenta, quedas tocado. Sí, está claro, eres un educador implicado en un proyecto educativo con niños que no pueden, o que alguien ha decidido que no tienen que vivir con sus familias; intentas educarlos, compartir momentos y proyectos con ellos, y lo haces tan bien como puedes o como sabes. Pero después de cinco, ocho, doce o veinticuatro horas ejerciendo el rol de educador en el marco de esa comunidad, tienes que marcharte y no seguir pensando en ello hasta que vuelvas a entrar por la puerta.

Es lo que el pedagogo francés Paul Fustier explicaba en su libro *Les corridors du quotidien*, cuando dice que la línea de implicación personal del educador a menudo no está nada clara, y cuando regresa a su casa, se lleva con él, en su mente y en su cuerpo, las historias personales de los niños.

31 de marzo de 1996

ocasiones, mi vida puede llegar a correr cierto peligro? Esta pregunta había revoloteado por mi mente en muchas ocasiones, la había compartido tomando el café con algunos compañeros del trabajo y la habíamos discutido en muchas más ocasiones en las sesiones de reunión de equipo y en el trabajo de supervisión colectiva. Era casi imposible vivir una agresión de uno de los adolescentes hacia ti o hacia colegas tuyos educadores para poder interpretarla, para poder descodificarla, no como un acto de violencia, sino más bien como una palabra encarnada. Sí, justamente se trataba de eso: eran adolescentes, muchachas y muchachos que no eran especialmente virtuosos de la palabra hablada; lo suyo iba por otros derroteros. Y mientras reviso estas ideas y vivencias, las relaciono con *Encarnación. Filosofía de la carne*, de Michel Henry. En ese libro, el autor afirma:

> [...] la Encarnación atañe a todos los seres vivos que hay sobre la tierra, puesto que todos ellos son seres encarnados. Esta primera nota muy general nos sitúa ante enormes dificultades. Lo que caracteriza a los seres encarnados es que tienen un cuerpo (2018: 7).

Pues en realidad sucedía algo de esto: sus cuerpos hablaban, y no lo hacían siempre de forma pacífica. Se trataba de poder pensar en esos actos de violencia (que la violencia no dejaba de ser cierta elaboración de la agresividad que, como seres humanos, tenemos de manera innata). Había que partir de otros códigos, de otros elementos. Todo ello requería una particular hermenéutica, sesiones de estudio y reflexión y discusiones grupales. Pero, aunque fuera difícil, nos permitía pensar en un proyecto que facilitara el paso de lo que me gusta llamar de la violencia del cuerpo a la pedagogía de la palabra.

Si lo examinamos con cierta profundidad, nos damos cuenta fácilmente de que no hay respuestas para todos, pues cada cual es quien debe encontrarlas y aplicarlas a su propio espacio cotidiano de trabajo educativo. Cada educador puede centrarse en lo que rige el trabajo socioeducativo en una institución: esto es, el trabajo en equipo. Creo que solo desde el trabajo en equipo se puede abordar algo tan complejo como esto. Tenemos que dar la vuelta una y otra vez a estas situaciones, que pueden afectarnos muchísimo. En realidad, no es a nosotros, en tanto que personas físicas, a quienes agreden, sino en tanto que profesionales contra quienes lanzan sus actos más o menos violentos. Y aún más; no es contra nosotros, que como educadores realizamos un rol, sino contra nosotros, los educadores representantes de un equipo educativo y de una institución.

Si somos capaces de realizar este paso conceptual, podremos interpretar, con más o menos tranquilidad, aquello que de forma no verbal los niños y adolescentes intentan comunicar.

La tercera cuestión pretende tener en cuenta la normativa y los reglamentos de régimen interno de los centros socioeducativos. Es evidente que existen muchas formas de elaborar una normativa que es la que ha de regir la vida en una institución. Una de ellas sería potenciar la participación de los niños en la elaboración de esta. ¿Qué ganamos con ello? Puede que nada o puede que mucho; todo dependerá de las habilidades que el educador tenga para hacer que los niños sientan suyo un papel, que, por suerte o por desgracia, regirá sus vidas a partir de ese momento.

Si planteamos reglamentos represores en los servicios socioeducativos, es evidente que no podemos pretender que las cosas funcionen por sí solas y que los conflictos sean pasos previos para después analizarlos conjuntamente con

Violencia sin palabras

F se encuentra totalmente descontrolado; C está hecho polvo por todo lo que ve y ha vivido en las últimas horas. Se pasa más de una hora llorando en brazos de la educadora. Llamamos a la ambulancia. Tardan mucho y, cuando llegan, F está muy calmado. Dice con contundencia que él no va al hospital. Los servicios médicos le dan un Valium 10. Se muestra arrepentido por todos los actos de violencia contra los demás y contra él mismo que ha desplegado esa tarde. Vuelve a montar la televisión y el vídeo.

Paso la tarde con cierto nerviosismo porque hacía unos días que intuía que algo parecido acabaría pasando. No intervenir hasta que sus actos de violencia son desbordantes tiene sus consecuencias. Se queda conmigo, tranquilo. Me mira tranquilo y pide perdón. No intentará agredirme más, pero no sucederá lo mismo con la otra educadora.

F termina comiendo de forma compulsiva y no habla. Antes de que me marche a mi casa se despide y me dice «buenas noches». Yo ya me había despedido de los demás niños. Esa tarde todos necesitaban ser cuidados por los adultos frente a ese terremoto.

2 de noviembre de 1995

los chicos. Pero si, en cambio, planteamos, proponemos, sugerimos y creamos entre todos un reglamento de base constructiva, tal vez tengamos algo ganado en ese paso de la violencia del cuerpo a la pedagogía de la palabra. Esto puede implicar algunos problemas, y tenemos que estar dispuestos a arriesgar algo de nuestra parte y a salir de nuestra cálida zona de confort profesional. De entrada, implicará una redacción de los diferentes apartados, donde, como es obvio, no habrá lugar para los noes, para la construcción negativa de un discurso impositivo (no se puede hacer tal, prohibido hacer cual,...), sino que la creatividad del educador tendrá que reflejar otras fórmulas positivas en el reglamento del centro. Por otra parte, implicará dejar *entrar* al otro (es decir, a los niños y adolescentes) en la formulación de la normativa. Esto puede implicar algunos problemas para diferentes colectivos, pues la idea puede enfrentarse con los idearios institucionales que les vienen marcados. Plantearse esta tercera cuestión es romper con la idea estigmatizada del otro, es curarnos el *vértigo*.

Y la cuarta y última premisa que planteo pasa por tener muy en cuenta el estado de la institución (condiciones laborales, ambiente de trabajo, presiones...) y la situación personal de cada educador. Ideas como el *burn-out* (estar

quemado a nivel profesional) pueden ser obstáculos verdaderamente insalvables cuando nos planteamos entender y descifrar la violencia como una forma de comunicación. En palabras de Glòria Rubiol, el *burn-out* se describe «como el agotamiento físico y emocional resultante de un trabajo con una exigencia excesiva de energía o de recursos personales» (1984). A través de procesos como la supervisión profesional del equipo o el trabajo terapéutico personal del educador, podremos llegar a controlar estos aspectos básicos para poder transmitir a los chavales con los cuales trabajamos un estado personal con un mínimo de equilibrio emocional.

En definitiva, el paso previo para poder entender la violencia como forma de comunicación pasa definitivamente por repensar nuestra manera de intervención, nuestra visión del otro, nuestra inamovible racionalidad del lenguaje, nuestro rol profesional alejado de la realidad de los niños y adolescentes, y, en última instancia, nuestro estado emocional.

Controlar químicamente la violencia

Estoy bastante trastocado tras algunos de los episodios de violencia que hemos vivido en los últimos días, en especial a partir de la tarde, cuando concluyen las actividades que los chicos realizan fuera del centro y regresan. Ello conlleva diferentes cuestiones, entre ellas la convivencia de los dos educadores —por lo general organizados por parejas pedagógicas según el método clásico— y los diez muchachos, que son las plazas de las que disponemos. Al no tratarse de un espacio muy grande, la tensión que se puede llegar a generar es considerable. Ello se acrecienta si tenemos en cuenta que en las últimas semanas han ingresado algunos muchachos con determinados problemas que necesitarían servicios especializados en el sector de la psiquiatría pero que casi no existe. Más del 50 % de ellos tienen dificultades emocionales en el uso de la palabra. Están acostumbrados a manejar mucho más el cuerpo que la palabra. No se trata de una situación tan vinculada a la palabra encarnada; su palabra está desencarnada, hay una separación radical entre la carne y la palabra, entre el cuerpo y lo simbólico de lo que transmite. Tenemos claro que nuestro trabajo tiene que pasar por reconducir este asunto; hoy, por ejemplo, hemos tenido un conflicto extremo con R. Este es un muchacho que ha ingresado hace seis meses con catorce años después de haber sufrido bastantes comas etílicos y de haber estrellado contra un muro, adrede, un coche robado, probando sus límites, los de la sociedad y los de los padres. Consume distintos tóxicos, y eso le genera una acumulación de situaciones complejas, de trastornos que hacen muy difícil que pueda mantenerse en cierto orden, en cierta tranquilidad personal y de convivencia grupal. Hemos tenido que utilizar algo que odiamos profundamente, la contención por parte de dos educadores. No podíamos con él y, por

último, hemos tenido que llamar a la ambulancia y al cuerpo de la policía autonómica para que lo trasladaran a urgencias. Le han inyectado algún calmante.

Dos días más tarde vuelvo a tener un turno y sigue igual o peor. Repetimos el mismo procedimiento: ambulancia, policía, etc., esta vez con traslado a urgencias, hasta las urgencias del hospital psiquiátrico, pero como allí no atienden a menores de edad, se lo han llevado a un hospital psiquiátrico más amplio con un dispositivo para menores. Se trata de la unidad de crisis de adolescentes, un espacio duro, con altos niveles de seguridad y con la contención mecánica y química como una de las formas de intervención por excelencia. Me ha tocado acompañarlo a mí, y ha sido duro, muy duro, ver cómo alguien, cuando está en un estado de cierta tranquilidad, de cierta normalidad (a pesar de que odio esta palabra), es sujetado físicamente, es sujetado con fármacos y su estado de atontamiento lo aleja de su propia condición de niño, de persona. Todo ello hace que reflexione sobre el sentido, sobre lo que nos depara el futuro, sobre transformar de manera general la sociedad, sobre los altos niveles de psiquiatrización (en parte, por la falta de previsión de los servicios de protección a la infancia) del sector de la acción social y educativa.

Diarios personales, 13 de octubre de 1997

Equilibrios en la cuerda floja: la vida nómada de la educación social

A lo largo de todos estos años (desde ese primer trabajo en 1987 como educador de calle, hasta 2022, ya como profesor del grado en Educación Social) he pensado en la figura del educador. Tal vez le he dado demasiadas vueltas, como si se tratara de un oficio «especial», de alguien que ha sido elegido (y siento confesar que, en parte, lo creo) para llevar a cabo una «misión» especial. Se trata de una figura que no es nueva en nuestra sociedad, aunque sí lo es su regulación a nivel universitario. De todos modos, el Consejo de Universidades no aprobó el plan de la diplomatura y las futuras regulaciones hasta la sesión del 29 de abril de 1991 (entre las más recientes, el paso de diplomatura a grado a partir del año 2008). Antes existía la figura del educador especializado, que surgió con mayor o menor fuerza en nuestro país a comienzos de la década de 1970. De hecho, en mis inicios laborales, esa era la denominación, y durante muchos años (por lo menos en el plano de los discursos) se mantuvo la tríada educador especializado, educador de adultos y animador sociocultural. Y mucho antes existían otras formaciones y perfiles, algunos de ellos de dudosa integridad «profesional».

Sentía (y todavía siento) una pasión enorme por las palabras, por su sentido, por su impacto en nuestras acciones y formas de pensar y entender el mundo. Con la palabra educador tengo, cómo no, una relación especial. De la misma manera que se ha seleccionado diferentes definiciones del concepto educar, presento seis definiciones de educador. Todas ellas son entendidas en la línea del educador como profesional de la relación de ayuda y como gestor de la participación de la persona ayudada en la planificación de su vida. Las siguentes son algunas de las que he meditado durante años.

Dar vueltas a nuestras definiciones

1. Educador/a: no es quien educa a los demás, es un creador de circunstancias que se arriesga a tentativas que permiten que los sueños se conviertan en realidad y que sean la garantía de su realización (Fernand Deligny).
2. Educador/a: aquel que se ocupa de lo que no se ve; también es el que acepta meterse en una hoguera horrible y peligrosa, y que se arriesga a salir quemado y dolorido (Jean-F. Gómez).
3. Educador/a: centinela. Es aquel que instaura la humanidad allí donde corre peligro de desaparecer (Jean-F. Gómez).
4. Educador/a: canalizador de los procesos vitales que pueden llegar a cada personalidad individual desde las distintas dimensiones de la realidad física y social (Faustino Guerau).
5. Educador/a: persona que vive cerca del chico, instaurando con él auténticas relaciones, en las que entran en juego el genio, la figura, etc (Piero Bertolini).
6. Educador/a: profesional de la ayuda a los demás que interviene allí donde existe marginalidad; es decir, allí donde el orden social, familiar, psicológico y/o biológico se ha fracturado (André Wéry y Fonny Jezierski).

Si analizamos con más profundidad el campo del amplio sector de la acción social, advertiremos que ya existían profesionales (que surgieron antes que el educador especializado o el educador social) que podían realizar acciones educativas en el mismo sentido, aunque con un enfoque, metodología y formación muy diferentes. Es el caso de los cuidadores o celadores en las casas de reforma o de acogida, los profesores que trabajaban con chicos de educación especial y que podían presentar problemas de conducta, etc. Estos profesionales, antecesores de los emergentes educadores sociales, tal vez estaban mucho más cerca de lo que Donzelot ha llamado «agentes de la policía de las familias» (1990) que de los educadores, agentes de *lo social*. Pedagogos de principios del siglo XX habían escrito reflexiones en torno a la educación especial, y algunos de ellos, como Seguin, Albó, Manjon o Montessori, ya reclamaban

la figura de un educador, claramente diferenciada de la del maestro (Martinell: 1995). De esta manera, con la llegada de nuevas ideas y nuevos aires que surcaron *el mundo de la educación*, en el año 1972 se publicó en Francia *Supervision et formation de l'éducateur spécialisé,* de Jacques Salomé, que se tradujo en nuestro país tres años más tarde. Salomé se basa en el método socioeducativo utilizado por los educadores francófonos de la región de Quebec, en Canadá. Esta tradición pedagógica cruza el Atlántico para acabar en Francia en la década de 1960, y renovar, dar nuevas visiones y reanimar el campo de la educación fuera del marco escolar. Entre finales de la década de 1960 y principios de la de 1970 surgió esta nueva figura profesional del campo de lo social.

Sobre la indefinición de los requisitos para el acceso a la profesión, quiero compartir algunas reflexiones, que se podrían ordenar más o menos cronológicamente, y que vale pena tener presentes para reflexionar sobre el arco temporal de pasado, presente y futuro.

1969: se abre en Barcelona el primer centro, más o menos oficial y organizado, de formación de educadores especializados. Para acceder a él se requiere estar ya trabajando. La función de ese centro es justamente acreditar (al mismo tiempo que formar para ampliar conocimientos y horizontes a esos pioneros de la educación social) la experiencia de los primeros profesionales. Por lo tanto, algunos profesionales trabajan y se preocupan de formarse para entender más su profesión y su contexto.

1983: se crea la Escuela de Educadores Flor de Maig, donde se recogen algunas cuestiones de esta primera escuela, en este nuevo proyecto auspiciado por la Diputación de Barcelona a través del Patronato Flor de Maig. Allí trabajan dos profesores que más adelante serán relevantes para el impulso de la figura del educador (a pesar de que algunos no lo reconozcan). Me refiero a Hebe Tizio y a Violeta Núñez. Se trata de una formación reglada y al nivel de la Formación Profesional.

1986: se funda la Escuela de Educadores de Girona. Muy parecida a la anterior, recoge la tradición de la escuela de 1969. Los egresados de estas dos últimas están buscados por las organizaciones, públicas o privadas, que trabajan en el sector. Y todo ello convive con profesionales que han estudiado Pedagogía (como mi caso), Psicología, Magisterio, Historia, Filosofía, etc. Algunas formaciones se encuentran vinculadas a la educación social misma y otras no tienen nada que ver; en estos últimos casos, contrataban a personas (en el sentido que lo planteaba Fernand Deligny, 2015). No puedo dejar de vincularlo a mi propia experiencia y/o recorrido. Acostumbraba a compartir mis turnos como educador en el centro con

una educadora que tenía tres o cuatro años menos que yo (diplomada en educación social, pero que trabajaba ya desde el primer curso). Era una persona muy madura, muy bregada en distintas cuestiones y aspectos de la vida, lo que hacía que estuviera muy seguro trabajando con ella. Compartí muchos turnos de trabajo con otros compañeros (educadores especializados de la escuela de Girona [del plan de 1986], licenciados en Psicología o Historia, y algunos sin ninguna titulación, pero con una experiencia vital enorme. De hecho, durante mis años de experiencia, quiero resaltar la de dos educadores que no disponían de titulaciones reglamentarias a nivel de diplomatura. R. había empezado sus estudios de educador especializado pero nunca los terminó. Era un verdadero educador «delignyano» (habitante de los márgenes, conocedor de ciertos mundos alternativos, caminante de la zona oscura de la ciudad). Con R. aprendí con mucha rapidez lo que la universidad me negó: vivir y trabajar de forma encarnada, conectar los libros con la vida, interpretar el lenguaje secreto (por no ser verbal) de los niños. No tenía ninguna formación vinculada a la educación social y llegó en cierto modo por casualidad; lo suyo era todavía más natural, puesto que no estaba «influido» por ninguna mirada, por ningún prejuicio de lo que «debía» ser un educador. Era él y sus circunstancias.

1992: aparece la formación universitaria de los educadores (después de años de luchas y batallas, de oposiciones frontales y radicales de profesiones cercanas). La formación, a pesar de que perdió algo de autenticidad (demasiado desligada del mundo real y de la profesión), está ordenada.

Esto sucedía en el momento en que se estaba creando el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales. Algunos de nosotros primero nos formamos y, después, nos colegiamos. Y en 2008 se pasó al grado en Educación Social. Y aunque ahora ya no tiene sentido encontrar a educadores trabajando sin ninguna formación, sin embargo, sucede. Se puede reflexionar sobre ello.

El educador juega un papel, en ocasiones inseguro, inestable y no demasiado bien definido, pero no por ello se trata de algo negativo. Tal vez forme parte de su ADN particular. Necesita encontrar un *equilibrio* entre su parte profesional y su yo personal. Tal vez esté relacionado con la frase de Alain Bidault (1992): «L'art d'éduquer ne commencerait donc qu'avec la vérité intérieure» ('El arte de educar empezaría, en realidad, a partir de la verdad interior'). El primer paso es el autoequilibrio, un equilibrio difícil en nuestra sociedad (trabajo más o menos duro, poco reconocido, no demasiado bien pagado) entre las condiciones estructurales / laborales y el deseo / vocación personal del educador. Un equilibrio un tanto hipotético con las condiciones laborales de muchos educadores. Un gran esfuerzo por autoequilibrarse con un horario

de trabajo de muchos educadores no demasiado lineal. El educador no tiene demasiado en común con el guerrillero, pero puede encontrarse en esa lucha por el día a día desde una posición hasta cierto punto difícil en un contexto de trincheras. Es el educador equilibrista que trabaja en la *cuerda floja* que es el mundo social; un educador sin una red debajo de su rol, de su persona, que le cubra de los golpes y fracasos que pueden producirse en su trabajo diario.

Es el educador malabarista que, a través de su arte (algunos lo llamarían ciencia), busca el equilibrio entre las necesidades de los sujetos que acompaña y las de sus familias y las realidades que las envuelven. Un equilibrio que puede consistir en suspender los *juegos malabares* en el aire o desplazarse montado en el *monociclo* de la educación social. Un equilibrio sincero, difícil pero sincero. Un equilibrio centrado en el trabajo de las relaciones interpersonales. Me viene a la mente un libro poco citado y mucho menos estudiado en la universidad y por los académicos: *Educación social*, de Ramón Ruiz Amado. Se trata de un libro publicado hace más de cien años que tal vez sea el primero en utilizar la expresión «educación social». Ruiz Amado, un religioso políglota, hablaba bien el alemán y era conocedor de las obras de pedagogía social alemanas. Para este autor, «la educación social es por su naturaleza democrática y, por ende, más propia de las sociedades democráticas, pues procura el perfeccionamiento de la sociedad por el de *todos* y cada uno de sus individuos» (1920: 3).

Y ese debe ser el horizonte que, como educadores, debemos tener muy presente. ¿Nos podemos preguntar por las herramientas usadas en el arte de modelar el equilibrio social? Como respuesta, las palabras de otros: «[...] la nueva ética de ayudar a la gente a la luz del nuevo modelo de competencia implica tener por objeto el desarrollo y la autonomía de los destinatarios de los servicios de ayuda» (Costa y López, 1994: 9). El texto de estos dos autores, patrocinado por el entonces Ministerio de Asuntos Sociales y la Dirección General de Protección del Menor como parte de un amplio proyecto, se organizaba por fichas. Conseguir los dos volúmenes no era nada fácil. La obra consta de un primer volumen, *Manual para el educador social 1. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*, y de un segundo volumen con el mismo título y con el subtítulo *Afrontando situaciones*. Hacía tres años que existía la diplomatura en Educación Social, y la preocupación para formar correctamente a los profesionales que tenían que trabajar con «menores» era enorme.

«Ayudar» a aquellas personas en *posición* de ser ayudadas (aunque el término «ayuda» no me gusta demasiado y me interesa muy poco) era algo que durante la década de 1990 tuvo mucho impacto. Creció con el paradigma de la relación de ayuda (en especial, por el trabajo realizado desde el Centro para la Humanización de la Salud con José Carlos Bermejo al frente) y con la apor-

tación de muchas ideas del campo de la enfermería al de los servicios sociales. Para Jesús Madrid:

> La idea fundamental que subyace en todo proceso de relación de ayuda, especialmente dentro de la corriente humanista, es la de facilitar el crecimiento de las capacidades secuestradas de la persona en conflicto. El fundamento que sustenta toda relación de ayuda debe ser una visión positiva de las capacidades de la persona para crecer y afrontar positivamente sus conflictos. [...] La relación de ayuda, pues, es una experiencia humana privilegiada que ofrece el marco adecuado para facilitar el desarrollo de las capacidades bloqueadas (1986: 195-196).

Ahí se dibujan y desdibujan los niños como la prioridad de dicha acción (tal vez por ser esos mensajes vivientes que mandamos a un tiempo que nosotros no llegaremos a ver, como decía Neil Postman, 1991: 9). El educador como instructor de las técnicas de autocontrol (que, para algunos, sería más que prioritario junto a las técnicas de educación emocional y otros dispositivos perversos) para que el caos no se apodere de nuevo de nuestras vidas. La educación social como reina imperiosa del ejercicio del control social: ¿cuál es en verdad nuestro rol a ojos del Estado? El educador conocedor de la realidad social sobre la que trabaja y actúa. Es muy evidente, desde este punto de vista, lo que planteaba Jensen en la década de 1970: «[...] sólo cuando un educador conoce la realidad sobre la que trabaja, puede decidir respeto a su función de control, asumiéndola como algo consustancial a su función, o negándose a la misma» (1971). Ese sigue siendo (y me temo que lo será durante muchos años más) el gran dilema de los educadores: emancipar o controlar. Mientras, al Estado le va perfectamente que eso genere dudas radicales en el seno de nuestro oficio.

El educador está muy lejos (por suerte) de ocupar el espacio del superhombre del que habla Niestzche. El educador es (o debería serlo) consciente de sus propias limitaciones: llegamos hasta aquí, por ejemplo, y todo lo demás —aunque se desee— no se puede alcanzar. Como afirma Sedó:

> El trabajo educativo se encuentra con una serie de limitaciones que debemos tener presentes. De una parte encontramos todo lo relacionado con las características propias de los colectivos objeto de la intervención. Los usuarios son difíciles: se acostumbra a trabajar con personas que están muy asentadas en su problemática o en situaciones bastante críticas. Esto hace que se tenga un margen de actuación relativamente corto. [...] Se añaden a este tipo de limitaciones propias de las herramientas que utilizamos como colectivo profesional y las asociadas a

> las instituciones educativas. En la medida en la que un equipamiento define a una población destinataria está dejando fuera a otros grupos también necesitados (1999: 48-49).

Entonces, ese profesional de la educación, con energía, ganas e ilusiones varias, está implicado en un proyecto educativo con personas que necesitan su acompañamiento profesional y personal. Hace su trabajo lo mejor que sabe (o puede o le dejan) y, cuando lleva cinco, ocho, doce, veinticuatro o treita y seis horas ejerciendo su rol, es necesario *desaparecer*, descansar, marcharse a casa. Y el educador se encuentra muchas veces en la encrucijada, sin olvidar que la educación social misma ya lo es por sí sola. Dos caminos que se cruzan por delante de su vida entre los momentos en los que ejerce su tarea profesional. Jean-François Gómez habla de qué debería ser, para él, un buen educador. Más o menos sería lo siguiente: «[...] un buen educador es también un alguien que se ocupa de aquel que no lo mira, alguien que también acepta penetrar dentro de una hoguera terrible y peligrosa donde podrá quemarse o recibir golpes» (1990). Cierto es que la educación social conlleva riesgos y peligros, pero también goces y placeres.

Lo cotidiano, lo que día a día marca nuestras vidas, es, para muchos profesionales del ámbito de la educación y de lo social, objeto de desestimación, de despreocupación, tal vez por no alcanzar el nivel de importancia necesario para ser objeto de una intervención. Para el educador social, el espacio de lo cotidiano es el espacio de privilegio, punto de mira de aquellos que programarán sus diferentes intervenciones. Saltando mucho y elevándonos al nivel de la filosofía, advertimos que fue Husserl, especialmente en su última etapa de pensamiento, quien habla del concepto de *mundo de la vida* o *Lebenswelt* (2008). Este escenario tan ambiguo llamado *Lebenswelt* será el espacio donde el educador *ejecutará su obra teatral, su representación educativa*. La importancia de lo cotidiano queda subrayada cuando analizamos el rol del educador y nos damos cuenta de que su función está lejos de la del terapeuta. Al respecto, César Muñoz centra el espacio de *lo trivial* como espacio de privilegio: «De poco sirve una sesión terapéutica periódica si entre sesión y sesión la vida no es mínimamente satisfactoria, si yo no sé sacarle jugo a lo cotidiano transformándolo en vida cotidiana o si el entorno no me responde de forma más o menos adecuada a mis demandas» (1983). Espacios tan cotidianos como la cena, lavarse los dientes, ducharse, tender la ropa o hacer la cama son merecedores de *privilegio* en lo que se refiere a la atención y uso del educador. Cuando un chaval entra en un espacio cerrado y en especial diseñado para la terapia, sabe lo que los terapeutas esperan de él en esa sesión. Cuando

hablamos con él mientras fregamos los platos o hacemos la sobremesa después de comer, no se espera nada *especial* de él, solo que sea él mismo, que se muestre tal y como es. Wéry y Jezierski enfocan el trabajo en el escenario de lo cotidiano a partir de los inicios del educador como el profesional de la ayuda (y esto recuerda de un modo inevitable a la filosofía de la beneficencia en la Edad Media), pero en la actualidad es el actor de lo cotidiano en los grupos de niños, jóvenes o adultos... El educador es un animador del medio de vida, un catalizador de los cambios entre las personas; el educador vive una proximidad de contacto. Es el referente de lo cotidiano para las personas con las que trabaja, y participa de manera muy activa en la vida del grupo (Wéry y Jezierski, 1989: 15, 19).

Precisamente por el hecho de que el educador es un agente participante, un catalizador no distante y vive una proximidad de contacto, la relación educador-educando toma de manera especial una clara bidireccionalidad. El papel de ambos miembros de la relación didáctico-educativa es dinámico, alejado del rol de transmisión de conocimientos de ciertos establecimientos educativos. Existe la jerarquía, pero no preconiza la posesión de una verdad absoluta. Sin embargo, todo este alabar y realzar la importancia de lo cotidiano no es en pos de declarar al educador como un antiprogramador, un antiobjetivador de los procesos educativos. La educación en la vida cotidiana necesita una reflexión de una programación, de unos objetivos claramente definidos y revisables de manera periódica. Sería lo que Mèlich afirma refiriéndose a la acción en dichos espacios: «[...] una acción social se convierte en pedagógica en virtud tanto de la intencionalidad que posee como de la finalidad alcanzada. [...] No existe acción pedagógica en la vida cotidiana al margen de la intencionalidad» (1994: 110). La intencionalidad es la que marca las acciones y las intervenciones de la vida cotidiana; sin ella, la tarea del educador se convertiría en un *vivir a salto-de-mata* que no tendría ningún sentido.

El análisis interpretativo en torno al educador social que hemos llevado a cabo tiene sentido en cuanto no dejemos de preguntarnos sobre la realidad, el sentido, la función, los campos de intervención que envuelven al entrañable mundo de *lo social*. El educador debe replantearse las llamadas grandes verdades pedagógicas que pretenden asentar, desde una eterna e intocable teoría, las bases para la implantación del trabajo socioeducativo. Parafraseando a Jean-François Gómez, diremos que el educador debe *matar* (metafóricamente hablando) al pedagogo que lo enmascara y no le permite ver más allá de la implantación teórica (1994: 40). La visión social de nuestra profesión es otro cabo que dejaremos que el tiempo y la labor de nuestro esfuerzo aten:

De ces questions découlent divers termes pour nommer la fonction d'éducateur. Ainsi est-il: un gardien, un flic social, un infirmier, un soignant, un thérapeute, un psy, une assistante sociale, un animateur, un amuseur de gosses, un ex-marginal, un salarié à tout faire, un SOS du social, un touche à tout, un polyvalent généraliste, un bouche-trou, un garde-fou, un fourre-tout, voire une poubelle ou moins qu'une merde de chien... (Demouron y Fochesanto, 1993).

Cartografías de la alteridad

> En los grandes disturbios eres la calma sonriendo. En las grandes calmas eres el viento.
>
> Fernand Deligny (2014)

Epistemologías torcidas

¿Se puede cartografiar la alteridad? Si atendemos a las palabras de Dosse, dicha operación consiste en «l'altération à l'intérieur d'une conviction enrraciné e qui va conduire [...] à interroger l'autre sous ses diverses formes» (2007: 523). No tengo ninguna duda de que entre las palabras que ocupan y preocupan a mis «operaciones» aparece (en mayúsculas) el término «Alteridad». El otro, ese radicalmente distinto, debe ser resituado, desplazado de los territorios al margen de donde ha sido ubicado, escondido, encadenado (casi siempre contra su voluntad). El otro es un huésped molesto y difícil, que se planta frente a nuestras vidas y nos interpela.

No tiene sentido (al hablar de la perspectiva histórica) únicamente una educación de «príncipes», sino que también deben incluirse sujetos al margen, al borde, en la frontera o en situación de liminaridad. Por ello, en mi proceso formativo siempre han existido estas miradas a la alteridad, desde un trabajo inicial de comparación de los modelos de historia de la infancia (basado en las investigaciones de Lloyd de Mause y Philippe Ariés) hasta la historia de las personas con discapacidad, pasando por los modelos de atención (y castigo) de la pobreza en el siglo xviii. Esto se justifica por mi vinculación profesional al campo de la educación social y por el hecho de ver a los colectivos con los que trabajaba como *protagonistas* (casi siempre, y de forma global, silenciados) de los proyectos en los que me embarcaba. De esa forma empecé a trazar cierta *cartografía de la alteridad*, de sus territorios, de los caminos que la cruzan y la significan, de los nombres que le damos y de los problemas que la enjuician. Es así como trabajé sobre la alteridad y los campos de concentración (tratamientos totalitarios y crueles de la diferencia), las personas con discapacidad y las sociedades contemporáneas, la violencia corporal en la escuela del siglo xviii, la historia de la infancia, los cuerpos tatuados, las historias de militancia y diversidad funcional, los sujetos y la teoría *queer*, los monstruos, etc. Estos dibujos en el papel (cruzando líneas de nivel o puntos estratégicos en el mapa) han servido

como base para pensar, por ejemplo, algunos recorridos de la praxis socioeducativa y docente. Pero lo que es cierto, y no permite ya vuelta atrás, es que la alteridad ha cruzado la maldita *frontera* que separa a unos de los otros, rompiendo (o, por lo menos, intentándolo desde la dimensión histórica) las barreras liminales que le hacen ser más diferente y extraña de lo que en realidad es.

He deambulado por el terreno fronterizo de la educación social a través de un itinerario de «trashumancia» que me ha llevado del individuo a la persona, y de esta al sujeto (para, tal vez, regresar de nuevo a la persona). Aunque muchas veces (quizás por economía del lenguaje) las palabras se confunden, presentan importantes matices con cierto rigor y precisión. Así, la idea de *individuo* (próxima a la concepción cartesiana del hombre) cada vez me ha interesado menos —porque, entre otros motivos, su perspectiva privilegia una visión del hombre dicotomizada— (Martucelli, 2007). Martucelli insiste en la siguiente pregunta:

> Pero ¿qué es el individuo? La misma idea de individuo (individir) subraya de inmediato que se trata de un todo único e independiente que existe por sí mismo. Es inseparable, por lo tanto, de su condición de oposición-complementariedad con respecto al entorno y a los demás (2007: 10).

La individualidad me ha conducido de forma circular por espacios que recuperan el concepto *persona*. En un trabajo redactado hace ya veinte años afirmaba que: «[...] este viaje de descubrimiento interior es especialmente importante en las personas con necesidades especiales, pues de forma habitual se las ha concebido como personas sujetas a actividades instrumentales y reproductivas, que difícilmente podían permitirles llevar a cabo un crecimiento personal» (Planella, 2003). Durante mucho tiempo, ha sido necesario reivindicar el estatus de *persona*, más allá de los elementos de individualidad:

> La persona como definición del hombre designa la cualidad propiamente humana del hombre: ser un quién o alguien y no sólo un qué o un algo. Y define, además, al hombre de modo global, sin privilegiar una u otra cualidad o propiedad [...] define al hombre en un sentido cualitativo y global (Amengual, 2007: 205).

El mismo autor afirma que «conviene recordar que el concepto de persona es el que unifica a los aspectos característicos del ser humano. Por eso, ahora podríamos recapitular lo que se ha ido exponiendo acerca del hombre como ser-en-el-mundo, corporal, espiritual, social, dotado de lenguaje, de razón, de afectos, deseos y motivos» (Amengual, 2007: 229). Ahí se encuentra la clave

de la educación social: saltar la categoría que califica, determina, encasilla al sujeto, a la persona, y tomar otros caminos, otros itinerarios transitables.

Prósopon, πρόσωπον, 'persona'

Aunque desde una perspectiva histórica haya que soslayar la repetida costumbre de buscar la traducción actual del término en el griego, *prósopon* —máscara que cubre el rostro de un actor al desempeñar un papel en el teatro—, es preciso reconocer en el pensamiento cristiano en torno a la persona humana —en especial en el pensamiento cristiano antiguo, en san Agustín, santo Tomás, Boecio..., o en los personalistas posteriores, Stern, Renouvier, Royce, Mounier, Maritain, Sicaccia— una serie de características de indudable trascendencia para la reflexión pedagógica. (Medina 1989: 14).

Finalmente he ido a parar al *sujeto*. La cuestión del sujeto es una noción central de la modernidad, y hoy en día representa un código cultural en el que se inscriben formas de reconocimiento entre corrientes de pensamiento contemporáneo. La idea de concebir al ser humano como «amo y señor» de sí mismo entra en controversia cuando nos situamos en el campo de los sujetos de la educación social. ¿Todo el mundo puede decidir sobre su vida? ¿Quién decide lo que pueden o no pueden hacer los otros? La polémica está servida. En esta acción de «situar al sujeto» puede resultar de ayuda la reflexión de Bajoit (1997), que entiende por sujeto: «la capacidad del individuo de actuar sobre sí mismo para construir su identidad personal, utilizando las tensiones existenciales causadas por sus relaciones con los otros y el mundo». La subjetividad es una de las posibles respuestas a la alienación del individuo, una manera de huir y escapar a los sistemas sociales de control. Pero a pesar de haber introducido la dimensión de subjetividad en mi pensamiento, he querido mantener la perspectiva de la persona, recuperar lo que de entrañable queda en dicha expresión y concepción particular.

El otro aprendizaje de la diversidad funcional

Pero puede presentarse cualquier tipo de diversidad y hacer mella en nosotros. Podemos aprehenderla por otras vías no racionales. En mi caso, he tenido un aprendizaje encarnado que me ha llevado a pensarla y vivirla de otra forma. La diversidad se presenta a veces en nuestras vidas o en nuestros cuerpos sin avisar.

En mi vida han existido dos grandes aprendizajes experienciales de la diversidad funcional desde mi propio cuerpo: uno es el trasplante hepático con donante vivo de mi madre (con el hígado de mi hermano) y el otro mi desprendimiento de retina.

En la salud, los polos de la vida y la muerte aparecen en nuestras vidas en los momentos menos esperados. A pesar de que la enfermedad de mi madre tenía ya diez años de trayectoria, el horizonte del trasplante hepático ni tan siquiera se me había pasado por la mente. Pero el deterioro de su hígado precipitó que entrara en una lista de espera. Existirán muchas listas en el mundo, pero estar en espera para poder «seguir vivo» es un estado de espera, de latencia, muy especial y radical. Aunque parezca duro y directo, en el caso de mi madre, mantenerse pacientemente en la lista habría representado su muerte. La lista era larga y los casos se resolvían con mucha lentitud. Tomar la decisión de actuar, de buscar entre nuestros cuerpos un órgano para injertarlo en el cuerpo de mi madre fue una sabia decisión, extrema, pero, al fin y al cabo, sabia decisión.

Los imaginarios sobre el trasplante siguen circulando, y se generan y regeneran día tras día, dando lugar a determinadas mitologías que los arropan. Fruto de ello aparece mi interés por el cuerpo, y, en especial, por el «cuerpo trasplantado», o, si se quiere, «regenerado» y «reactivado». Mientras trabajaba en la redacción final de un libro (por ahora sin publicar) sobre los trasplantes, colgué, en la cartelera de mi despacho de la facultad, dos fotografías con las cicatrices de donante y receptor del trasplante hepático. Las reacciones frente a dichas imágenes (los imaginarios que generaban y provocaban) eran muy claras.

La enfermedad, ese elemento que alguien se atrevió a definir como «ausencia de salud», aparece, arremete, hace mella allí donde menos nos lo esperamos. Nos lo recuerda Harold Brodke en *Esta salvaje oscuridad*: «La realidad del SIDA como fatalidad compleja (y total) produce en el paciente una suerte de distante asombro ante el médico. Si uno es humano, ¿qué hace al verse enfrentado con la profunda humillación de la derrota?» (1996: 71). El cuerpo en su fractura y su derrota no es asumible a través de la vía empírico-racional. Nos hace falta adentrarnos en nuestras propias elucubraciones y sensaciones para saberlo de forma más precisa. En este sentido, son válidas las palabras de Emilio Lledó para seguir pensando en el cuerpo (o para seguir pensando en nuestro cuerpo): «Una anatomía terminológica y semántica donde el paisaje lingüístico que diseccionа nos enseña el sentido, el pensamiento, los valores que han ido descubriendo al tocar, herir y sanar el cuerpo entregado del paciente, el cuerpo sin dolor ya, puesto en sus manos» (2003: 13). En mi caso, el imaginario del cuerpo provenía de diferentes fuentes: concepción misma del cuerpo y sus

posibilidades de ser «tocado» y manipulado. Ese encuentro de la medicina y los cuerpos hacía que me cuestionara si dar la vida a alguien que me la dio a mí (o a él) era realmente posible. La respuesta a esta pregunta forma parte de mis interrogantes personales. La otra parte de mis imaginarios provenían de los trabajos de mi tesis doctoral (y otros posteriores) sobre el cuerpo. Había llegado a ellos conectando algunas miradas a la educación y a la exclusión. Los cuerpos (como textos y temas) habían atravesado mi vida. Es así como me situé en un proyecto sobre el cuerpo, un cuerpo en situación extrema que necesitaba de forma urgente una regeneración a través de un trasplante. Lo que me hizo aprender de otra forma el cuerpo fue la vida de mi madre y mi hermano durante unos meses, tal vez unos años, vinculada al trasplante hepático (mi madre receptora y mi hermano donante). Una vida marcada por el trasplante y la donación, y que la mirada particular de mis trabajos previos sobre *Teoría del Cuerpo*[54] me permitieron interpretar de otra forma. Las mitologías y los deseos del cuerpo pasaron (creo que todavía lo siguen haciendo) por nuestras vidas, e impulsaron la particular mirada que presento en este texto.

La cuestión de mi desprendimiento de retina va por otros derroteros. Mientras que el trasplante hepático de mi madre era algo ajeno a mi cuerpo, el desprendimiento de retina me afectaba directamente, así como a mi visión, a mi forma de mirar el mundo y también de moverme en él y por él. Mi diagnóstico, ese sábado de Semana Santa de 2010, fue:

> Hemos atendido a Jordi Planella, afecto de miopía baja y que ha presentado descenso visual y escotoma nasal en el OD secundario a la aparición de un desprendimiento de retina con signos de antigüedad pero que ha avanzado recientemente afectando al área foveal. Dada la gravedad del cuadro clínico y en aras de mejorar su pronóstico visual el día 06/04/2010 se procedió a realizar colocación de banda de 2,5 mm en los 360°, drenaje del fluido transescleral, así como fotocoagulación transpupilar y cierre.[55]

Aunque en realidad ha sido un estado de diversidad funcional transitorio (en estos momentos he recuperado cerca de un 80 % de mi visión), nunca he dejado de tener molestias en el ojo derecho, de tener la vista mucho más cansada que antes y he tenido que abandonar mis prácticas de lectura voraces,

54. Parte de ellos se encuentra en mi libro *Cuerpo, cultura y educación* (2006), así como «Teoría del cuerpo», *Letras de Deusto* (2008).

55. Carlos Mateo, *Resumen historia oftalmológica de Jordi Planella Ribera*. Barcelona, IMO, 22 de febrero de 2011.

reduciéndolas bastante. La visión nos da una perspectiva muy concreta, no siempre clara, del mundo que nos rodea. Ver de forma nítida es una cosa, y otra muy diferente ver sin precisión y con algunas formas borrosas. Creo que en el campo de la visión es fácil que a lo largo del ciclo vital la discapacidad haga mella en nuestras vidas, explote, se anuncie (o tal vez se presente sin anunciarse) y nos modifique nuestras vidas y nuestras formas relacionales para con el mundo. A veces, en los momentos que menos nos esperamos, llegamos a cruzar esa línea imaginaria (pero también muy real) que alguien tuvo la osadía de dibujar entre los mundos normales y paralelos.

En general, puedo decir que mi mirada al campo de la discapacidad llegó desde la experiencia. La verdad es clara: yo había conocido —en los proyectos de voluntariado— primero a la persona antes que a la discapacidad, pero en muchas instituciones insistían en la importancia de la «discapacidad» como categoría y condición constitutiva del sujeto. La importancia de las categorías que definen, configuran, clasifican y ubican a los sujetos en casillas «estanco». No entendía lo que sucedía ni por qué, y empecé a leer, en 1993, textos que rompían con la mirada biomédica (aunque no del todo): Verdugo, Wolfensberger, Gómez, Canevaro, etc. Trabajé bastantes días en la Biblioteca de la Fundació Catalana Síndrome de Down (Barcelona), porque ellos tenían textos de diferentes procedencias (geográficas y mentales), y ello me permitía seguir abriendo la mirada a la discapacidad y a los sujetos que las encarnan. Trabajé con profundidad y detalle el libro coordinado por M. A. Verdugo en 1995 *Personas con discapacidad*, aunque en realidad, hasta que empecé a leer a los «franceses», no rompí de forma radical con las epistemologías que ofrecían una mirada exclusivamente clínica al tema de la discapacidad. Siempre me ha interesado la vía histórica de la discapacidad. Ello me llevó a la lectura de Stiker, Aguado, Shereeberger, etc., así como a otros trabajos que planteaban una genealogía de la discapacidad (sobre todo *Follie et déraison,* de Michel Foucault). Esa mirada a la discapacidad desde la experiencia me ha hecho reflexionar y pensar en muchas direcciones, pero, en especial, en la de que todos somos candidatos a «être porteurs du handicaps».

Pensar desde los márgenes

Los márgenes, las diferencias y las diversidades me han atraído desde pequeño: desde mis incursiones cuando tenía seis años para jugar con amigos de la comunidad gitana hasta la pasión absoluta para observar y entender la alteridad, han acompañado mis formas de relacionarme con la realidad. Reconozco que

donde los demás sentían repudio y rechazo, muchas veces yo sentía una gran atracción, una pasión encaminada a la diferencia. Todo ello me ha llevado a no separar, a no intentar objetivar casi nada, a dejar fluir las ideas desde mi experiencia y vivencia de los hechos. Y esta pasión por la alteridad es lo que me condujo (por ejemplo) a dedicarme a la educación social y no a las finanzas. Por eso voy a partir, tal vez de forma poco ortodoxa, de la subjetividad, de mi experiencia y vivencia de algunos temas que preocupan a la sociedad.

Me gusta situarme en un territorio de frontera, porque mi profesión inicial siempre ha sido una profesión de frontera (poco regulada, con cartografías muy poco trazadas, y, en parte, construida sobre los parámetros de la indigencia profesional), pero también porque he nacido y vivido muchos años en territorio de frontera (comarca del Alt Empordà fronteriza con Francia), y porque la universidad donde trabajo, la UOC, se puede interpretar como una universidad también en la frontera (algunos quizás la definirían sin fronteras).

Desde esta posición «geográficamente inestable», puedo y me gusta pensar de otro modo, incluso al revés. De hecho, lo que quería compartir en este apartado es ese «pensar al revés» que me ayuda día a día a levantarme y a seguir trabajando en la docencia y en determinados proyectos de investigación y difusión, así como de transformación social. Yo he entendido siempre la universidad y las prácticas docentes e investigadoras que tienen lugar en el seno de su comunidad como ejercicios emancipadores y transformadores. En todo caso, lo que expondré está relacionado con esta perspectiva y con mi experiencia profesional como educador social y como profesor de pedagogía social.

Hacer pedagogía social reflexiva en tiempos de crisis(s) es algo que considero necesario en la actualidad, un ejercicio de posicionamiento ante los graves problemas que nos rodean y que se complican cada día. Aunque bien es cierto que nos podemos preguntar si la crisis no forma ya parte de nuestra forma de vivir y habitar este convulsionado mundo. Creo que la propuesta de Besalú sobre la crisis es ilustrativa por el tema que abordamos: «Mirado desde esta perspectiva, las situaciones de crisis no son sino un síntoma de buena salud, de capacidad de transformación y de supervivencia, de vitalidad y de dinamismo, en definitiva son algo realmente importante, casi imprescindible, sea cual sea el contexto, sean cuales sean las necesidades» (2010). La crisis, desde esta perspectiva, es inherente a la vida misma y, por supuesto, a la educación.

Es entonces cuando cabe preguntarse cuál es el papel de la pedagogía ante la situación en la que nos encontramos. Creo que tiene un papel relevante, no para remontar la economía del país de manera directa, pero sí cuando lo pensamos en una perspectiva a medio y largo plazo. Es por eso que he elegido esta frase de Fernand Deligny, el gran educador desconocido y apartado de la aca-

demia (por lo menos en nuestro país): «En los grandes disturbios, eres la calma sonriendo. En las grandes calmas eres el viento» (2014). Ser la calma o ser el viento (la Escila y la Caribdis del viaje de Ulises) es un reto de futuro para la pedagogía que intentaré deshojar de forma más detallada.

Miradas antropológicas

Calle Portaferrissa de Barcelona: dos personas de origen pakistaní (o por lo menos eso creo) acompañan a otro compatriota, este sentado en una silla de ruedas. Un poco más tarde, veo a la persona en silla de ruedas pidiendo limosna cerca de la Rambla.

Rambla de Barcelona (parte superior): sentados en las sillas fijas —bajando a mano izquierda—, observo a dos hombres de origen magrebí. Uno de ellos tiene un aspecto que puede impactar al caminante: sin cabello, con la cara quemada y deformada.

Calle dels Banys Nous: paso por el centro ocupacional Sínia (nos conocemos desde hace muchos años por haber tutorizado con ellos estudiantes en prácticas). Hay una furgoneta aparcada frente al centro y están cargando a algunas personas que van con silla de ruedas. Conecto esta imagen con otras que, aparentemente, no tienen nada que ver, situadas en el sector de la logística y de los transportes. Los chicos magrebíes no están pidiendo limosna; simplemente están sentados y charlando. Su cara es impactante, y ello hace que los paseantes no puedan conceptualizarlos como «inmigrantes». Su hablar los delata.

Diarios personales, 15 de diciembre de 2003

Soy de los que piensan que la pedagogía debe preocuparse de lo que ocurre a su alrededor, de los problemas inherentes y reales de la sociedad donde se encuentra ubicada; demasiado a menudo nos encontramos con una pedagogía descafeinada que se sitúa de espaldas a la sociedad, instalada en algunas torres de marfil aisladas y bien protegidas. Si nos situamos en nuestra realidad más inmediata, no hace falta hacerse demasiadas preguntas para ver que no funcionamos como sería deseable para el bienestar de las personas y de las comunidades: el elevado número de personas desempleadas, muchas de ellas ya sin cobrar prestaciones, el tanto por ciento aterrador de familias en situación de pobreza y aún más el número de niños que se encuentran viviendo bajo este umbral, y un largo etcétera de situaciones que acompañan y precarizan cada día más la vida de los ciudadanos. Seguramente no es una cuestión específica de ahora, sino que a lo largo del siglo XX y en lo poco que hemos transitado del siglo XXI, hemos vivido múltiples situaciones de crisis permanente. Nos encon-

tramos en una situación en que la tan pronunciada expresión «riesgo social» preocupa a mucha más gente que a principios del año 2000. La pandemia ha arrasado las pocas redes de protección que en los últimos cuarenta años habíamos podido extender para no tener que vivir en la cuerda floja, en equilibrios constantes con caídas mortales hacia el abismo. Muchas familias que en pocos meses pasan de una situación estable a estar pendientes de un desahucio, desbordamiento de demandas a los servicios sociales públicos, así como a Caritas, la Cruz Roja y otras organizaciones del tercer sector, agotamiento de existencias del banco de alimentos, etc. Es como si la red (pensada de manera simbólica) de un pescador hubiera hecho más estrechos sus agujeros, y todos aquellos que no quedaban atrapados ahora son ya, sin quererlo ni pensarlo, «sujetos de prestaciones», «asistidos sociales», precarios y cojos a la deriva, etc.

Creo que nos pondremos con facilidad de acuerdo con la idea básica de que no estamos ante una crisis tan solo económica (escribo una parte de este texto en 2010 y me refiero a la crisis de 2008, aunque ahora, en 2021, atacados por el tsumani pandémico, todo lo que imaginamos en ese momento se ha multiplicado por dos). Otras crisis más amplias e igualmente destructivas atraviesan la económica: valores (muy comentada en los últimos años), ideológica, sanitaria, política, pero también podemos atrevernos a hablar de una profunda crisis pedagógica ya nivel global de la crisis del estado de bienestar. Estamos ante una crisis de significados y semejanzas que está haciendo que lo repensemos todo.

Tengo la certeza de que, además de los aspectos negativos de la crisis o de las crisis, están sucediendo cosas positivas, y que muchos colectivos ciudadanos se movilizan para romper con determinadas estructuras de poder inmovilistas y falseadas. Es cierto que en el campo socioeducativo ha habido recortes drásticos (que, a diferencia de los del campo de la salud, han sido más silenciados por los medios de comunicación). Recortes en el campo de la atención a las personas con diversidad funcional (que, por cierto, algunas de ellas han tenido que retirarse por la presión social y de los colectivos afectados), cierre de los servicios de atención a mujeres víctimas de la violencia de género, etc. Una posibilidad es tomarse el estado de crisis general como una oportunidad para crecer, para aportar ideas nuevas (e innovadoras) que rompan con lo que había y no funcionaba, que abran, tal vez, nuevos caminos (con la esperanza de un futuro quizás mejor).

La palabra «crisis» (del latín *crisis* y del griego κρίσις) hace referencia al «cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados» (*Diccionario de la Real Academia de la Lengua*). Pero si tomamos como cierta la idea de que las crisis han servido para producir ruptura con los órdenes sociales establecidos y generar

nuevas ideas y nuevos proyectos, nos damos cuenta de que se dibuja una rendija de esperanza hacia un horizonte (tal vez incierto, pero, al fin y al cabo, horizonte) de transformación social poscrisis. Así, en la década de 1970 aparecieron los movimientos de antipsiquiatría, los movimientos de renovación pedagógica, el desmantelamiento de determinadas instituciones benéficas y asistenciales: recordemos, por ejemplo, la experiencia de Franco Basaglia en Italia, la psiquiatría de sector en Francia (con Francesc Tosquelles al frente) o el desmantelamiento de los hospitales psiquiátricos en España (excepto en Cataluña), tan bien reflejado en la película del Equipo Crónica *Animación en la sala de espera*. Se rompió con un determinado orden opresor, que en el campo de las prácticas sociales tuvo repercusiones sociales muy importantes: huelgas de educadores sociales, manifestaciones de padres de personas con discapacidad reclamando sus derechos, asociacionismo de colectivos de personas con diferentes discapacidades que han reivindicado sus derechos y han pedido ser tratadas como «personas», reclamaciones de formación reglada en relación a las prácticas que se llevaban a cabo y el reconocimiento social de la profesión, etc.

Hemos pasado por momentos de cambio, revulsivos de muchas situaciones, pero que todavía no tienen claros los marcos de trabajo en que se mueven. Desde el 15 M, pasando por las quejas de los profesionales de los servicios sociales en relación a los recortes de los usuarios de la RMI y otras políticas asistenciales, hemos asistido a un amplio abanico de movimientos que hablan y se sitúan (en un contexto muy amplio de la pedagogía) en la onda de esta y todas las crisis venideras. Sabemos que tras la crisis no volvemos al estado inicial precrisis. No, nos quedamos en otro lugar, de otra manera, en otras geografías hasta ahora desconocidas. Estamos asistiendo a cierto cambio de época que viene de largo y que hace tiempo que se enuncia a gritos (a pesar de que insistimos en no escuchar sus gritos desgarrados). La identidad se ha desligado del trabajo (la mayoría de personas no pueden decir soy tal, vinculando este ser con el trabajo), ya que, cada vez más, los contratos son cortos, precarios y poco estables. Internet ha hecho explotar muchas situaciones, definiciones e incluso algunas epistemologías, especialmente aquellas que construían la realidad a partir de dialécticas binarias. E Internet, con la pandemia de la COVID-19 ha hecho que los lugares de trabajo sean otros, con otros parámetros, otras precariedades, otras realidades y problemáticas más complejas y distribuidas.

Se ha roto el ciclo de la vida en singular (ahora tenemos ciclos de la vida múltiples); no hay una inmigración, sino varias (por ejemplo, los miles de jóvenes con carrera universitaria y con buenos conocimientos de idiomas que cada año se marchan a Reino Unido, Alemania, Suiza, etc.). Y mientras la sociedad (o, como mínimo, una parte de ella) va acogiendo y recibe estos cam-

bios, tengo la impresión de que la pedagogía sigue estática, demasiadas veces pegada al sillón de los departamentos universitarios. La pedagogía sigue siendo demasiado lineal e instalada en el sistema del orden social que la rodea. El mercado capta más rápido los cambios que las políticas sociales y las políticas educativas. Creo que lo que decía Ortega y Gasset nos viene como anillo al dedo para entender lo que digo: «No sabemos lo que pasa; esto es lo que pasa» (Ortega y Gasset). ¿Qué está sucediendo ahora mismo en el campo pedagógico que nos sirva para acoger y entender algunos de los cambios que tienen lugar en el día a día? Esta es una pregunta clave que debemos hacernos. En momentos como el actual, la idea de Rafael Campalans toma fuerza por entender que la pedagogía es política, es acción política y no solo especulación teórica desde la trinchera.

Llegados a este punto me pregunto si estamos dispuestos a mirarnos, a buscar en nuestras entrañas el lugar donde se esconde el punto que nos toca la mirada del otro. Lo más fácil es mantenerse en el borde, a la orilla del río sin mojarse, no entrar de lleno en el mundo de la vida. No se puede observar desde la barrera, desde cualquier barrera, protegidos por nuestra coraza (de niños burgueses, añade Deligny). Las otras educaciones en tiempos de crisis piden mostrarse sin máscaras ni tabúes, confiar más en el tacto que en las tácticas, romper barreras que nos puedan situar del lado del control en lugar de hacerlo del lado del sujeto. Podemos actuar centrípeta (pensando en nosotros) o centrífugamente (pensando en los demás). Estos anclajes son los otros pero también nosotros (educadores, personas que acompañamos, otros proyectos, otros momentos históricos, etc.). Y en este aprender a nadar a contracorriente se produce muy bien lo que decía María Zambrano sobre pensar: «Pensar no es solo captar los Objetos, las realidades que están frente al Sujeto y a distancia. El pensar tiene un movimiento interno que se verifica dentro del propio sujeto, por así decir. Si el pensar no barre la casa por dentro no es pensar» (*Delirio y destino*).

Los modelos pedagógicos paternalistas muchas veces sitúan al educador como alguien permanente (al estilo de los contrafuertes que tenían que aguantar a las catedrales góticas) en lugar de hacerlo en forma de andamio (que, una vez desmontado, permite que los edificios se aguanten por sí solos). La presencia perpetua de los profesionales de la educación tiene mucho que ver con la crítica que hacía Iván Illich a las profesiones inhabilitantes. ¿Qué harían médicos y educadores si curaran del todo o emanciparan a sus pacientes y educandos?

Llegados a este punto, la pedagogía debe buscar cartografías y utilizar brújulas para no perder el norte. Las cartografías no varían, pero los vientos, sí.

Notas curvilíneas sobre un itinerario formativo

> [...] éstos se lamentaban de su destino, aquéllos del de sus parientes; había incluso algunos que por temor a la muerte pedían la muerte; muchos rogaban la ayuda de los dioses, otros más numerosos creían que ya no había dioses en ninguna parte y que aquella noche sería eterna y la última del universo.
>
> Plinio el Joven (2015)

Narrar(se) y proyectar(se) para vivir

Empezaré este relato hablando de mi trayectoria y mi perspectiva formativa como profesional de la educación (adjetivada, aunque preferiría no tener que hacerlo, de *social*),[56] no como algo ilustrativo de nada, ni como ejemplo a tener en cuenta, ni tampoco como un ejercicio metacognitivo de los posibles proyectados. No, mi intención al hacerlo es utilizarlo como pretexto para pensar, discutir y mostrar determinadas cuestiones vinculadas con el complejo campo profesional de la educación social y con el amplio e interesante ámbito disciplinar de la pedagogía social. En ellas o entre ellas he vivido y me he movido, y allí y desde allí quiero situar mis palabras. Al hacerlo no puedo dejar de citar lo que nos propone Ferran Castellarnau en su libro *Relats d'un educador social. Crònica, reflexions i resistències a ambdues bandes de la frontera*:

> Escribir en el ámbito de la educación social es necesario, igual que un pintor necesita pintar o un escultor, esculpir. Las letras son nuestros pinceles y nuestros cinceles. No podemos hacer sin pensar y por eso necesitamos escribir. Para tener una imagen del paisaje donde trabajamos, para descubrir y observar los colores, las formas y las maneras como estamos presentes. También para ver dónde están las sombras y lo que esconden tras la oscuridad. Escribir nos sirve para estar en el mundo socioeducativo desde una conciencia que de otra forma sería imposible. Pero siempre es difícil escribir sobre uno mismo, sobre todo cuando entras en las

56. Digo que preferiría no tener que hacerlo porque ya superamos la tríada absurda de educación formal, educación no formal y educación informal, y creo que nos quedan pendientes la superación de la educación social y la educación escolar. Lo imagino como un continuum sin interrupciones, a pesar de que deben mantenerse roles bien diferenciados entre maestros y educadores sociales. Se trata de algo todavía sin definir, pero que reconozco que he pensado y en lo que he reflexionado en algunas ocasiones.

> profundidades de tus acciones, más allá de la cara visible. Meditar y hacer auto(crítica) es una buena manera que tenemos los profesionales del campo social para mejorar y humanizar algunas prácticas que, desgraciadamente, se están mecanizando (2020: 13).

Formarse en el sector educativo

Me licencié en Filosofía y Ciencias de la Educación porque entonces no existía en la universidad la formación de educador social, y la pedagogía era una formación cercana. Curiosamente, el título oficial de la licenciatura que estudié no era Ciencias de la Educación o Pedagogía, sino Filosofía y Ciencias de la Educación (sección de Ciencias de la Educación). Y a pesar de la perspectiva teórica que uno puede suponerle a un título como este, en realidad ese título tal vez era lo más parecido en esos momentos a la educación social. Esta es una conversación que he tenido con muchos colegas del sector (ahora algunos de ellos también profesores de universidad, mientras que otros siguen al pie del cañón en el campo de los servicios sociales): estudiábamos Pedagogía a sabiendas de que trabajaríamos educativamente en el sector social. Pero es cierto (por lo menos con el paso de los años y la coexistencia posterior de las dos titulaciones) que una de las grandes diferencias entre la formación en pedagogía o en educación social radica en la relación de cada una de ellas con la realidad social y profesional. Por su parte, la formación en Educación Social siempre ha tenido ese vínculo encarnado, radical (por lo de raíz, de aterrizar en las entrañas de la tierra), desde que, en 1969, gracias a Antoni Julià, se inauguró en Barcelona el primer centro de formación de los entonces denominados «educadores especializados».[57]

Volviendo a esa formación inicial en Pedagogía/Ciencias de la Educación, esta estaba más alejada (tal vez demasiado) de la praxis profesional, y ello hasta el punto de que en nuestra especialidad nunca llegamos a realizar ni una sola hora de prácticas externas (en realidad, ni externas ni internas). No tengo reparo en citar las palabras del profesor de Pedagogía Social del curso 1992-1993 (el catedrático de la materia, Antonio Petrus) cuando le preguntamos si en nuestra especialidad, y más en concreto en su asignatura, no había prácticas. Su respuesta tajante fue: «¡La realidad es demasiado cambiante! Lo que aprendáis hoy no servirá para mañana porque todo habrá cambiado». Esa respuesta me recuerda algo que

57. Antes existía, pero era de otra forma, más intuitivo, menos ordenado y seguramente con resultados mucho menos eficaces.

viví en uno de los seminarios de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social en Burgos dedicado al Practicum (XIV Seminario*:* El Practicum en la Formación de Educadores Sociales, 1999). En él, el catedrático de Pedagogía Social de la UAB Paciano Fermoso (fallecido recientemente por COVID-19) presentó una comunicación sobre un laboratorio para no tener que hacer prácticas. Dos ejemplos de una forma de comprender la universidad de esos años que se aleja demasiado de la conexión entre esta y la sociedad; modelos y formas de entenderla, que, por suerte, han ido transformándose.

Todo eran palabras, textos, algunos vídeos (pero sin excederse, ya que ese dispositivo entre 1989 y 1993 no era ni tan accesible ni tan fácil de gestionar) para mostrar determinadas realidades. Tanto es así que el primer año debíamos cursar asignaturas comunes (Introducción a la Pedagogía, Introducción a la Psicología, Introducción a la Filosofía, Estadística y metodología) a los estudios de licenciatura de Filosofía y de Psicología. En segundo y tercer curso ocurría lo mismo, aunque casi todas las asignaturas estaban centradas en el campo disciplinar de la pedagogía (Sociología de la educación, Teoría de la educación, Didáctica, Teorías del aprendizaje, Historia de la educación, Medición y evaluación, etc.), a excepción de Antropología filosófica (una materia que, con los años, he descubierto clave para el desarrollo y la comprensión de la pedagogía social). Es curioso como en esos momentos ya era una materia que despertó en mí gran curiosidad e interés. Más tarde me sirvió, justamente, para seguir preguntándome por el sentido de la humanidad en general y por el rostro de ese sujeto que tenía frente a mí (niño, adolescente o adulto) y al que acompañaba en algún proceso. Esto lo pensaba en ese momento y todavía lo sigo pensando cuando leo un libro de Paul Ricoeur, *Antropología filosófica*: «Si la antropología filosófica se ha convertido en una tarea urgente del pensamiento contemporáneo, es porque los grandes problemas de este pensamiento convergen en ella y así se hace sentir cruelmente su ausencia» (2020: 41). Visto en perspectiva y a pesar de la desconexión de raíz con el mundo real, eran materias que permitían estructurar bien la mente, organizar las ideas (las viejas y las nuevas que iban apareciendo en cada clase y, más tarde, en el ejercicio de la profesión), que en algún momento se podrían conectar con situaciones concretas del futuro ejercicio profesional.[58]

Esas asignaturas genéricas se ampliaban más adelante con otras mucho más específicas. En mi caso, opté por la especialidad —por desgraciada ya desapa-

58. En la formación de grado en Educación social de la UOC disponemos de algunas de esas materias, para, tal vez, invitar también al ejercicio de «amueblar la cabeza»: Pedagogía social, Antropología pedagógica, Psicología social, Introducción a las ciencias sociales, Teoría de la educación, Ética aplicada a la educación social, Educación para la acción crítica, Modelos de acción socioeducativa, etc.

recida— de Pedagogía sistemática. En esta línea de pensamiento me parece más que ilustrativo lo que planteaba Flitner ya en 1935:

> La reflexión sobre la educación y la formación cultural es tan antigua como el hombre y su obra y, por otra parte, inseparable de ésta. Se encuentra en la Filosofía desde los comienzos de una antropología filosófica y, por consiguiente, desde la época en que floreció la alta civilización griega: sofistas, Sócrates, Platón y discípulos de Sócrates. Ya en el estado platónico se encuentra plasmada una Pedagogía completa (1935: 9).

En esta misma dirección se manifiesta Vázquez al decir lo siguiente:

> [...] la educación puede entenderse como construcción intencional de todo lo humano en el hombre; y la Pedagogía tomarse como un intento, como la pretensión de lograr una explicación comprensiva del fenómeno educativo. Lo primero exige el reconocimiento de la educación como una acción humana y humanizadora del hombre sobre el hombre. Si esto es así, la educación y la pedagogía están bien donde están, dentro del ámbito de las ciencias humanas, digamos de las humanidades, en todo sentido que haya que darse hoy a ellas (2005: 39).

La Pedagogía sistemática era una especialidad de área, la cual encajaba a la perfección con la idea de contenidos amplios alrededor de la tríada formada por Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social. Guardo con cariño la edición facsímil del programa del seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona del curso 1930-1931 que, con mucho cuidado, editó el profesor Conrad Vilanou. En su presentación se anunciaba que «la finalidad de estos cursos es el perfeccionamiento profesional y espiritual de los maestros —educadores— de acuerdo con las normas universalmente reconocidas» (1930). El nivel de las materias era excepcional, lo mismo que los profesores:

- Problemas teóricos de la pedagogía y la educación orientados a la lectura de los clásicos (seminario).
- Pedagogía (tres lecciones semanales; profesor Joaquim Xirau).
- Principios de filosofía y psicología (una lección semanal; profesor Jaume Serra Hunter).
- La personalidad del niño (tres lecciones; profesor Cassià Costal), etc.

Por desgracia, dicho enfoque pedagógico quedó un tanto truncado después de la Segunda Guerra Mundial por la misma dinámica de la guerra fría,

pero no por ello se olvidó, sino que se erigieron (aunque no en especial en nuestro país) núcleos de defensa de una pedagogía de orientación sistemática. En España despareció unos años antes con el final de la guerra civil y la dictadura franquista. En palabras de Vilanou:

> De alguna manera, el hablar de la necesidad y posibilidad de una Pedagogía Sistemática nos vincula de nuevo a la tradición kantiana que, frente a las rapsodias de su época, intentó establecer una sólida arquitectónica racional. De hecho, esta vuelta a Kant es una opción que ha aparecido en la Pedagogía en los últimos tiempos, sobre todo en países como Alemania, donde se ha planteado seriamente de nuevo la cuestión de la Pedagogía Sistemática. Así el XX Seminario de Salzburgo reunido en el año 1990 abordó el tema de la Pedagogía Sistemática, intentando superar el ambiente escéptico en torno a su viabilidad y vigencia. Lejos de considerar la Pedagogía Sistemática como un error se insistía en el hecho de que la idea de la sistematicidad es necesaria porque la pretensión de la Pedagogía Sistemática tiene validez tanto para el pasado como para el presente y el futuro (2003: 299).

Pasión por la pedagogía social

Y de estas tres ramas o secciones de la pedagogía sistemática no puedo dejar de resaltar y de darle vueltas a la pedagogía social (huelga decir que era para nosotros una de las materias más atractivas, por la novedad y porque en el fondo en una sola asignatura se desplegaban muchas de las ideas de la futura formación en Educación social). Y a pesar de que a menudo la pedagogía social se ha mostrado demasiado teórica, podemos pensarla como «ciencia de la acción social». Una de las cosas que siempre he pensado es que los cambios que sucedieron en el sector pedagógico después de la Segunda Guerra Mundial coincidieron claramente con el nacimiento de la figura del educador social (educador especializado en la nomenclatura de esos momentos). Ahí se produce una particular interconexión que convive casi siempre en un territorio de mundos paralelos y que pocas veces interconectan, la pedagogía social (de ascendencia alemana) y la educación social (en su denominación de *educación especializada* en el territorio francófono). En un libro que para mí representó un trabajo de profundización relevante en estos temas, la traductora plantea en una nota a pie de página:

> La traducción al español del adjetivo «*sozialpädagogische*» da lugar a un adjetivo compuesto, lo cual origina, como en otros casos de adjetivos compuestos, más de una variante posible. Personalmente, encuentro más correcta la variante «pedagó-

> gico-social» porque, igual que en alemán, se acentúa la idea de influencia de lo pedagógico sobre lo social. No obstante, en el contexto español parece haberse establecido y extendido más la variante socioeducativa. Además, el significado que se le atribuye a socioeducativo expresa la preeminencia de lo educativo sobre lo social. Por todo ello, emplearé con más frecuencia la variante socioeducativa (Geibler y Hege, 1997: 179).

Pedagogía social y educación social, campo disciplinar y campo profesional, una idea que no todo el mundo comparte o entiende (o, a veces, pienso que no quiere llegar entender e incluso que insiste en no entenderlo). Para mí se trata de dos perspectivas de una misma cuestión. No puedo entender expresiones como «el profesional de la educación social/pedagogía social» como si se tratase exactamente de lo mismo. No. Y sobre ello mi buen amigo Juan Sáez, catedrático emérito de Pedagogía social de la Universidad de Murcia, ha insistido por activa y por pasiva: una cosa es la profesión y otra el campo disciplinar. Pero claro, tampoco podemos pedirle peras al olmo, y los que insisten en pensarlo de forma nublada se mantienen en esa línea.

Sobre este tema, en el año 1976 se publicó un curioso libro que pocas veces se cita y que me parece clave para entender muchos de los procesos de construcción de la educación social. Se trata del trabajo elaborado por Isidre Bravo, Antonio Julià y Dolors Renau, *La praxis de la educación especial.* Ahora, cuando hablamos de educación especial, la ubicamos en la praxis vinculada a las necesidades educativas especiales (aulas de integración, escuelas de educación especial, etc.). En el contexto del libro (finales de la década de 1970), hacía referencia a la educación social (o educación no especializada). Los autores afirman en la presentación:

> Los tres autores hemos trabajado desde hace años en la teoría y en la praxis de la educación especial, tanto conjuntamente a partir de nuestra común dedicación al Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona, como por separado en diversas instituciones de niños y adolescentes inadaptados (intelectualmente, familiarmente, escolarmente, socialmente, etc., etc.). Ahora, una vez escrito, y analizando la cuestión con detalle, creemos que lo que más nos preocupaba era la urgente necesidad de liberar a la educación especial de los dos importantes problemas en que se desarrolla en nuestro país: el anonimato y el confusionismo (1976: 13).

Esta perspectiva de la introducción y de los primeros años de la educación social necesitó un dilatado tiempo para llegar a penetrar en la sociedad, en las

organizaciones y entre los profesionales que ejercían funciones y tareas similares. Esto se ha mantenido de manera paralela al campo disciplinar pedagógico durante muchos años (por desgracia) con una perspectiva demasiado marginal en los departamentos universitarios.

Así, la pedagogía social (por lo menos en la terminología en castellano y en su aplicación en los territorios de habla hispana) hace referencia a un campo disciplinar, y con dificultad se puede entender y/o justificar como una profesión por completo diferenciada de la del educador social. Como decía, sobre ello ha insistido hasta la saciedad el profesor Juan Sáez, en especial a lo largo de las mil seiscientas páginas de su *Proyecto Docente e Investigador,* que preparó para el concurso de cátedra en 2004. Es cierto que existe el grado en Pedagogía y que en el listado de sus salidas profesionales se sitúan perfiles que se asemejan o se solapan con los del educador. Pero no hay más perspectiva que esta, y ello queda ahí, en un territorio de arenas movedizas y confusiones varias. Si revisamos algunas de las salidas profesionales del grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona encontramos las siguientes:

- Dirección o gestión del área de educación, servicios sociales, personales, culturales, de justicia, etc. (administraciones y entidades privadas).
- Dirección o gestión de centros socioeducativos y culturales.
- Asesoramiento pedagógico en asociaciones y entidades de carácter socioeducativo y cultural.
- Dirección o gestión de proyectos e iniciativas de desarrollo humano sostenible.
- Mediación socioeducativa y cultural.

A pesar de que le otorgan competencias directivas y de asesoramiento, esos son territorios, perfiles, acciones y especializaciones que desarrollan los profesionales de la educación social. O acaso ¿alguien cree de manera firme que el trabajo de director, de trinchera, está pensado para los educadores y los trabajos de dirección, asesoramiento y mediación se reservan a los graduados en pedagogía? La confusión está servida; dudo más que lo esté el conflicto en los espacios laborales.

Si regresamos a la idea de pedagogía social como campo disciplinar, todo lo dicho nos ubica en una orientación diferente a la que, de forma mayoritaria, se ha mantenido en muchas ocasiones (más centrada solo en lo conceptual y menos en lo pragmático). Cuando estudiaba la licenciatura, los estudiantes de esa materia vimos su potencial (me refiero al de las asignaturas teóricas para poder pensar, interpretar, abordar y revisar nuestras praxis profesionales), y ello

ha llegado, pasados ya treinta años, hasta el momento actual, en que, lo confieso, me siento a gusto (para seguir pensando en la realidad y la praxis profesional) de poder leer textos más teóricos (de filosofía, sociología, teoría literaria, etc.) que librejos que ofrecen fórmulas mágicas. Tanto es así que, en estos años, ese campo disciplinar me ha servido para pensar, planificar o llevar a cabo los trabajos socioeducativos y docentes en la universidad. Tal vez resulte pesado al insistir en este tema, pero me parece algo realmente fundamental si aceptamos que la educación social no gira en torno a aplicar una fórmula mágica o magistral y universal, válida para resolver problemas y/o situaciones similares. Si la educación social trata de interpretar, descodificar los mensajes verbales y no verbales que el otro nos manda, comprender, acompañar y mantener una presencia ligera, entonces necesitamos «armamento pesado» y no «artillería ligera» (y pido disculpas por la metáfora bélica, pero la ilustración era muy clara); precisamos esas herramientas conceptuales. Se trata de herramientas que requieren el uso de operaciones como pensar, descodificar, apalabrar, etc. Releo el precioso libro de Philippe Gaberan (por desgracia, nunca traducido al castellano) *Cent mots pour être éducateur. Dictionnaire pratique du quotidien*. En las conclusiones plantea que:

> A fin de cuentas, para el educador como para el filósofo, el tema de su trabajo se centra en una transformación del ser y de su lugar en el mundo. Así, en esta filosofía cotidiana que representa la vinculación en el seno de una relación educativa o de cuidado, la elección y el uso de las palabras adecuadas, permitiendo anunciar no únicamente una práctica si no también los valores que la sostienen, constituyen para el educador algo fundamental (2009: 135).

Unos años más tarde, gracias al trabajo de dirección de la colección de libros Atlántica de Educación, tuve la ocasión de editar muchos textos (más o menos densos) de pedagogía; textos que cada vez se publican menos porque alguien piensa que su lectura no aporta nada. Entre ellos quiero destacar uno que me parece absolutamente fundamental: *Pedagogía y transformación social* de Marco Raúl Mejía (2018). Ese libro comienza con una cita que condensa muchas de las ideas presentes en él:

> De hecho una dimensión significativa para el futuro de la pedagogía crítica depende de las enseñanzas que pueden aprenderse de gentes de todo el mundo. Por fortuna, la pedagogía recibe apoyos y comunicaciones de muchos pueblos latinos y sudamericanos. Mi temor, de todas formas, es que la pedagogía crítica se haya convertido en una «cosa» demasiado norteamericana (y a menudo europea), a

> medida que la comunidad erudita de los blancos norteamericanos ha hecho suyo un discurso procedente de América del Sur. Los norteamericanos deben hacer todo lo posible por asegurarse de que tanto Paulo Freire como sus colegas latinoamericanos y sus descendientes sean vistos como los creadores de esta sacrosanta tradición. Con el espíritu de Paulo, parece que nos puede hacer mucho bien una aproximación firme pero humilde a nuestra tarea: una humildad crítica. La pedagogía crítica no encuentra sus orígenes como un fenómeno norteamericano, y si los pedagogos y pedagogas críticos no son capaces de aprender una lección tan sencilla, entonces su influencia positiva en el mundo no podrá ser muy grande (Joe L. Kincheloe, 2008).

Sobre este tipo de pedagogía (que a muchos les parece «densa») sigo compartiendo lo que proponía Benner al decir que «la pedagogía sistemática no tiene nada de *pedagogía perennis* con pretensiones de validez metahistórica para sus enunciados» (1998: 45), pues entiendo que sin ella se pierden muchos de los matices que rodean los saberes pedagógicos. Y en la misma dirección se pronunciaba el trabajo de Mantovani (publicado por primera vez en 1933):

> Vivimos una hora pedagógica de intensa y desconcertante agitación teórica y de afiebradas realizaciones prácticas. Ensayos diversos se registran actualmente en distintas partes del mundo. Pero todas estas tentativas prácticas tienen una honda raíz teórica que aparece cuando se reflexiona severamente en torno del problema educativo. Raíz filosófica sin la cual caería la práctica educativa, por faltarle el sostén ideológico que le da estabilidad y firmeza (1972: 1).

En este recorrido formativo que desvela algunos de los ejes comprensivos de mi forma de entender la educación social, es cierto que, cuando en cuarto curso teníamos que escoger las asignaturas optativas, habría podido optar por la especialidad de Pedagogía terapéutica, que estaba muy próxima a algunas de las áreas pedagógicas a las que me he dedicado profesionalmente;[59] no lo hice porque el enfoque (incluso me atrevo a decir que todavía ahora) era excesivamente «clínico» (interesan más las patologías, las categorías que definen, clasi-

59. Nos da pistas de ello el hecho de que en una asignatura que existía entonces (Pedagogía terapéutica II) se tratasen los temas de intervención pedagógica en desadaptación o inadaptación social. Mientras ha existido la diplomatura de Educación Social, esta circunstancia se ha dado también, ya que en muchos casos quien impartía la asignatura Intervención socioeducativa en desadaptación social (herencia de la citada asignatura) era el MIDE (área de conocimiento en la que recaía históricamente la Pedagogía terapéutica).

fican y ubican a la persona que la antropología que define y configura a su persona).

En mi formación pedagógica (y quiero recalcar la idea de formación en el sentido que lo plantea Gadamer en *Wahrheit und Methode*), la *Historia de la Educación* (general) se completó con asignaturas como Pedagogía contemporánea,[60] Historia de la educación española e Historia de la pedagogía catalana. Para Gadamer:

> En el concepto de formación es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual que nos permite sentirnos todavía en cierto modo contemporáneos del siglo de Goethe, y por el contrario considerar la era barroca como una especie de prehistoria. [...] La formación pasa a ser algo estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre (1977: 38, 39).

La formación, así entendida, es lo que nos permite «hacernos humanos», ya que sin educación no hay humanidad, según muchos pensadores. Brezinka se refiere a ello al afirmar que «hacia 1960 en las universidades alemanas y austríacas la Pedagogía era sólo una pequeña materia marginal. En la mayoría de casos contaba con un solo catedrático que debía enseñarla todo por entero. La Pedagogía gozaba de poco prestigio y tenía escasos aspirantes capaces de cultivarla científicamente» (2007: 152).

De las veinticinco asignaturas que el estudiante debía cursar para obtener el título de licenciado, estudiaba cuatro que se podían situar en la rama de historia. Por ello, la dimensión histórica ha jugado un papel relevante en mis investigaciones y publicaciones, así como en las formas de codificar y mostrar la educación social o los colectivos que son objeto de ella. Todo ello requería mucho más estudio y trabajo de lectura (poco antes de finalizar la carrera de Pedagogía, compré el libro recién publicado de Concha Naval *Educación, retórica y poética en Aristóteles,* que devoré con pasión mientras trabajaba como educador social) y mucha más formación (en el sentido amplio que se le daba a la *paideia*, la *humanitas* o la *Bildung*).[61] Siempre me había interesado (y sigue

60. Me sirvió, especialmente, para conocer y trabajar los textos de Lloyd de Mause y Philippe Ariés y realizar un estudio comparativo sobre las diferentes tendencias en historiografía de la infancia.

61. En la introducción del libro, la autora propone: «El núcleo de toda cultura es ético y estético; es un *ethos* que se hace operativo a través de una *paideia*, es decir, de una formación de la sensibilidad y del carácter que se decanta en un modo de percibir» (Naval, 1992: 25).

interesándome) la mirada poco pragmática al saber y a los estudios universitarios. Dicho interés concuerda con la perspectiva que nos ofrece Llovet al hablar del sistema universitario prusiano:

> El sistema universitari prussià, posat en pràctica per Wilhem von Humboldt arran de la inauguració de la Universitat de Berlín l'any 1810, va ser pensat expressament contra el sistema *actualitzat* i tecnocràtic napoleònic, molt pragmàtic i amb un émfasi extraordinari en l'especialització, l'afavoriment de les elits socials i la transformació de les universitats en escoles d'oficis molt determinats (2011).[62]

En mi opinión, el interés por otros sistemas universitarios no basados en el modelo napoleónico cada vez tiene más sentido, y aquella perspectiva de las humanidades —en el EEES— tiene menos espacios y lo acompañan más interrogantes, si lo que prevalece es pensar en las salidas profesionales de los estudiantes a los que formamos (2011: 49).[63] Una formación que bien entendida es algo que nunca finaliza y mucho menos para alguien vinculado al sector de la educación (sin diferenciar en qué nivel o subsector ejerce). Una formación o si se quiere «una vida» que se encuentra llena de interrogantes importantes y que necesita de ese proceso de acompañamiento educativo para crecer. Quiero destacar el relato del proceso formativo del monje y antropólogo Lluís Duch:

> Lo primero que debo decir es que había una gran diferencia entre los métodos educativos aquí vigentes y los de la universidad alemana que yo viví. Los métodos, los caminos serán muy distintos porque también lo eran las respectivas finalidades, probablemente. La universidad alemana que conocí, sobre todo en Tubinga,

62. Igualmente me remito al contenido de la conferencia pronunciada por Llovet con motivo del acto de entrega de la medalla de la Universidad Pompeu Fabra: «El meu amor als llibres», Barcelona, 25 de octubre de 2011. Una parte de la conferencia de Llovet es la que sigue a continuación: «[...] amb els anys, aquesta passió per l'objecte "llibre" va canviar substancialment, i no vaig trigar a interessar-me no solament pels llibres com a objecte, sinó també pels libres com a dipòsit d'entreteniment i saviesa [...] —m'agraden els llibres bells, m'agrada col·leccionar-los, em delecta mirar-me'ls fins al punt que, més enllà del que deia Montesquieu, em lleva tot malestar el fet de contemplar-los i prou, no cal ni que els llegeixi—, en tinc cura com la tindria d'un fill amb salut delicada, els enllustro, els trec la pols i els oloro: tot per a honra d'aquest objecte que em costa creure que hagi de desaparèixer mai».

63. No puedo dejar de citar otro texto de Llovet al hablar de la situación universitaria: «[...] la qüestió universitària no interessa gairebé ningú, i el problema de l'educació, a Espanya —país en què el problema és secular—-, té una molt difícil solució. L'autor té la impressió, però, que tant l'experiència pedagógica de la Mancomunitat de Catalunya com la d'Espanya entre la Institución Libre de Enseñanza i la II República encara poden aportar molta llum a la resolució dels vastíssims problemes que presenta l'educació al nostre país» (2011: 325).

> era muy completa y exigente, a menudo en exceso; pero si uno aguantaba el ritmo recibía a cambio una magnífica formación. Conviene aclarar, eso sí, que sus dimensiones eran reducidas: Tubinga tenía aproximadamente 15.000 alumnos cuando me inscribí en ella, incluyendo todas las facultades —física, medicina, sociología, teología, biología y diversas filologías entre otras—. [...] En efecto. Y es aquí donde la gran diferencia radica. El estudio normal, lo que ellos designan como *studium*, no es sensiblemente distinto a nuestra licenciatura —grado a partir de ahora, con la aplicación del Plan Bologna—. Sí es cierto, con todo, que el número de alumnos por clase es mucho menor que aquí, lo que de sí implica un plus de calidad ya que la masificación suele ir en detrimento de ella y del mismo vigor docente. Pero la diferencia esencial escriba en el ámbito de los doctorados, porque los directores de tesis suelen tomarse como algo muy personal su labor; no una tarea marginal, como ocurre aquí a veces, sino muy relevante en su vida intelectual y en su cometido universitario (Chillón, 2011: 218 y 219).

En mi caso concreto, y en el momento actual de mi vida, me gustaría saber qué sería de un profesor universitario que no contara con las preguntas como herramientas que le acompañaran a lo largo de su vida. Pero la misma cuestión podría ser válida sin necesidad de adaptarla a la educación social. ¿Podemos ejercer de educadores sociales sin preguntarnos por el mundo que nos rodea? Como sugiere Alejandro Llano:

> ¿Qué fue del amor desinteresado a la verdad? ¿Qué se hizo de la investigación pausada y rigurosa, que no busca un impacto inmediato y cuantificable sino la calidad intrínseca de lo que se descubre? ¿Cuáles serían los sentimientos que, por ejemplo, suscitaría hoy la lectura de un libro como *Idea de la Universidad* de Newman en un profesor o en un estudiante? ¿Cuántos están dispuestos a servir a la universidad sin servirse de ella? Y en definitiva, ¿quién conoce y aprecia los principios y valores propios de la institución universitaria? (2008: 13).

El mismo Llano afirma en un trabajo anterior:

> Nunca ha sido fácil la inserción de la búsqueda de la verdad en la vida ciudadana, porque —desde la antigua Grecia— se ha sospechado de esas personas que, pudiendo dedicarse a menesteres más rentables, se gastan en el oficio de descubrir y transmitir saberes nuevos. Esto es válido, en especial, para los que consagran su trabajo intelectual a las humanidades y —muy particularmente— a la filosofía. Pero lo cierto es que el futuro de nuestra civilización depende en buena parte de que la Universidad no pierda su esencial vinculación con el tipo de conocimientos que afectan más profundamente a la persona humana. La Universidad —y con

> ella la sociedad entera— se juega su destino en el tratamiento que conceda a los saberes humanísticos (2003: 13).

Asimismo me remito al texto de Sellés donde plantea que:

> [...] claramente no es profesor laborioso el que hace siempre lo mismo, lee los mimos textos, entretiene a los alumnos con los mismos chistes y gracejos, pero carece de inventiva para descubrir nuevas verdades o para corregir viejos errores. De lo contrario, la laboriosidad se confundiría con la rutina. [...] Además, profesor que no supera, que no va a la caza de verdad, tiene a la baja; *tertium non datur* (2010: 190).

Reconozco que mi formación inicial en el campo de la pedagogía fue mucho más humanística que tecnológica, y ello a pesar de las numerosas críticas de compañeros y profesores a la marcada influencia de la filosofía en la comprensión y configuración de la pedagogía.[64]

Por una pedagogía de la persona

Durante ese periodo inicial de formación en el campo pedagógico, asistí, como estudiante oyente, a clases de antropología social (especialmente a las del profesor Manuel Delgado) y de filosofía (entre otras, recuerdo con mucha pasión las clases de historia de la ideas del profesor José María Valverde que impartía en las aulas de la Facultad de Filología de la Universidad de Barcelona). La antropología era (y sigue siéndolo) algo imprescindible si entendía la pedagogía y la formación en un sentido amplio. En palabras de März, «la formación expresa dos cosas distintas (el proceso a través del cual consigue el hombre la realización de su verdadero ser —hombre y, al mismo tiempo, el estado alcanzado de tal modo)» (2009: 96). Esa necesidad de buscar me ha llevado a transitar por muchas lecturas e investigaciones que han incorporado, necesariamente, dicha dimensión antropológica.[65] Es relevante recalcar el papel

64. Además de las ya mencionadas asignaturas relacionadas con la Historia de la Educación, cursé Teoría de la Educación, Educación Comparada (con un marcado acento histórico), Antropología pedagógica, Educación Moral, Teoría de la educación, Pedagogía social, Filosofía de la educación o Sociología de la educación.

65. Con respecto a la antropología, debo manifestar mi conformidad con las palabras de González Alcantud: «La antropología constituye una crítica radical de la cultura, más que de la sociedad, que conlleva el cuestionamiento y reformulación permanente de su propia historia disciplina. [...] La antropolo-

fundamental de la antropología (aunque yo mismo, como ya he anunciado, me decanto más por la antropología filosófica que por la antropología social y cultural) en la formación y el trabajo cotidiano de los educadores sociales.

¿De quién es ese rostro que tengo frente a mí? ¿A quién pertenecen esos ojos que me miran con miedo, tristeza, dolor, esperanza, etc.? ¿Puedo acercarme a ese otro desde las tecnologías, el papeleo o la burocracia? Soy radical en la respuesta: no, tajantemente no. Para mí, la educación social va de ser transmisores de «humanidad». ¿Dónde está la transmisión de humanidad si lo que hago es diagnosticar, clasificar, ordenar, intervenir, marcar, etc.? ¿A qué queda relegada la educación social si lo que hago es redactar informes y más informes? No y no. La educación social gira en torno a lo que Barry Stevens se atrevió a clasificar como «person to person», un vínculo radical entre Tú-y-Yo, un estar conectados sin tapujos ni exorcismos expiatorios. Seguiremos con este tema más adelante, porque es uno de los ejes de nuestra profesión. Esta autora me marcó y acompañó en algunos momentos de mi recorrido profesional en el campo de la educación social, y sobre ella anoté en mi *Diario* (04-7-2005):

> Las recomendaciones de Barry Stevens (en especial su trabajo *No empujes el libro*) no siempre son válidas. En cambio, Marc-Alain Ouaknin ofrece otra perspectiva un tanto diferente del tiempo y del lugar-espacio en el que Stevens lo hizo. La Sociedad de la Información nos impulsa de forma centrífuga hacia una red que, a pesar de lo que insiste en comunicar Manuel Castells, ni entiendo ni comparto del todo. En este ser-lanzado-al-vacío busco referentes sólidos anclados en ciertas tradiciones que me ofrezcan alguna seguridad. En este sentido, rindo homenaje a lenguas y culturas «ancestrales» que me permitan creer, ser, existir o permanecer más allá de la sociedad de la información. Por ejemplo, la palabra *téroupha* en hebreo nos conduce a esta forma de ser. Igualmente sucede con *térapeía,* que sirve para designar lo mismo en griego. Tal vez esa sea la clave del equilibrio que concede estabilidad más allá de lo que sucede, efímeramente, casi sin ningún tipo de forma o experiencia real. Mundo de las ideas, mundo de la vida (Lebensweld), que configuran de nuevo el pensar sin intención de ser/no ser. El nombre (yo por mí mismo) sería, en esta tradición, un verdadero hombre rebelde (*revolté*) *Samèkh-Rèch-Rèch*.

Cuando me licencié, empecé a trabajar como educador en un centro ocupacional que atendía (por mencionar una de las acciones) a personas con dis-

---

gía sin atributos es un buen lugar para ejercer la indeclinable función crítica» (2008: 11-12). En dicho libro, el autor ha dedicado un capítulo al tema de la «Resistencia, exilio y pedagogía social» (155-162), y aunque no se trata de algo específicamente vinculado a la educación social, es necesario destacarlo.

capacidad intelectual, lo que implicaba retomar mi relación con el mundo laboral (iniciada en 1987) y con experiencias de voluntariado en el sector de la discapacidad. El trabajo era atractivo, no tanto en sí mismo como por el hecho de compartir cada día momentos, historias y vivencias con un grupo de ocho personas con discapacidad intelectual. El trabajo conllevaba un «subidón» de adrenalina cada día, sin saber lo que esa jornada nos regalaría a todos. Sin tener demasiados conocimientos sobre la categoría «discapacidad», yo tenía frente a mí (o, mejor dicho, compartía vida) a un grupo de ocho personas. En los cerca de quince meses que ejercí como educador social en ese lugar, nunca vi ningún diagnóstico sobre cuál era la causa de la asistencia de esos adultos a ese centro en vez de «rondar libres» por la ciudad. Así que el encargo era hacer algo (no en vano el nombre del dispositivo era entonces centro ocupacional), tener a ese grupo ocupado. Mi predecesor (lo llamaremos Javier) en el «cargo» era evangelista, y en los dos días que hicimos traspaso del grupo me explicó que mientras los tenía «ocupados», él se dedicaba a otros menesteres más espirituales: leía y releía pasajes de la Biblia.

Tal vez lo más interesante era la posibilidad de relacionarme, de relacionarnos persona a persona (por citar el texto de Barry Stevens). Entonces me di cuenta de que frente a una pedagogía terapéutica me resultaba más útil una antropología filosófica, poder descubrir el lugar del hombre en el cosmos o en esa institución. Como punto de confluencia entre la historia de la educación y la antropología, se encuentra una variante de la disciplina que lleva por nombre antropología histórica. Su dimensión y formas de proceder me interesa sobremanera porque cruza fronteras entre diferentes disciplinas y la hace mucho más interesante al provocar otro tipo de miradas a los objetos de estudio. Creo que a la educación social le falta ese atrevimiento, ese creerse más a sí misma, ese atravesar fronteras, ese dejar de mirar a las ciencias «psy» (sobre todo, psicología y psiquiatría) y perderse por otros caminos, entablar conversaciones con otros saberes. Por ello me repito en la idea de que uno de los caminos posibles, balizado con claridad y fuerza, es la pedagogía de la persona. Sobre ello habla Torralba en un reciente libro en el que se estudia este tema, *Formar personas. La teología de la educación en Edith Stein*, y, al leerlo, soy consciente de que se trata de un tema universal, que regresa y, en cierta forma, flota en el ambiente de todo el siglo XX, hasta llegar al siglo XXI. Para Torralba:

> En el curso de la Modernidad, *Bildung* (formación) adquiere el significado de lo que constituye a una persona cultivada. Ya no es Dios quien da forma al ser humano desde dentro de su alma, sino que es el mismo individuo el que se cultiva a sí mismo, en una autoconstrucción de la propia subjetividad. *Bildung* es algo así

> como la organización de la propia vida como obra maestra. No es solo un término descriptivo, sino, esencialmente, evaluativo. La subjetividad ocupa el lugar de Dios. La fuerza constructiva que permite hacer de la propia vida un proyecto individual es la imaginación que, en lengua alemana, tiene también la raíz *Bildung* en la palabra *Einbildungskraft* (2020: 79).

La pedagogía de la persona se relaciona directamente con la antropología histórica, muy desarrollada también en Alemania, y que llegó a nuestro país gracias a las traducciones de la obra de Christophe Wulf (por ejemplo, *Antropología. Historia, cultura y filosofía*, 2008), aunque una de las obras claves sea *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, donde se ofrece el detalle de la citada perspectiva.[66] Esta particular mirada híbrida concuerda a la perfección (aunque lo supe años después de leer mi tesis doctoral) con mi forma de trabajar, lo que he denominado estudios corporales, así como con mi manera de entender la educación social, basada en ser «transmisora de humanidad». Sí, ser transmisora de humanidad, en especial ahí donde esta corre el peligro de desaparecer, de ser aniquilada, ahuyentada.

Otra formación para mirar desde ópticas diversas

Con pocas lecturas sobre el tema, pero con muchísimas ganas de afrontar la relación con el «otro» sin ideas preconcebidas, diagnósticos previos ni clasificaciones, pude (poco a poco) elaborar mi propia forma de entender el trabajo en el sector de las personas con diversidad funcional. La formación inicial en Pedagogía pasó a complementarse con otros estudios, algunos de ellos nunca finalizados: doctorado en Innovación y Evaluación educativa (Universidad de Gerona), educador especializado en drogodependencias (FAD, SERGI y Universidad de Gerona), Teología[67] (Institut de Ciències Religioses de Girona), doctorado en

66. Publicado en Basilea por la editorial Weinheimen en 1997. También C. Wulf y D. Kamper (eds.). *Logicund Leidenschaft. Erträgehistorischer Anthropologie*. Berlín.

67. A pesar de que dicha formación, por ahora inconclusa, pueda parecer alejada de las áreas temáticas de Teoría e Historia de la Educación, me ha permitido una profundización en cuestiones culturales específicas así como en periodos históricos que abarcan desde el AntiguoTestamento hasta la Teología de la Liberación, pasando por los grandes movimientos reformistas y el poder monástico medieval. Siempre la he visto como una formación imprescindible para poder responder, por ejemplo, a preguntas sobre el origen de la compasión por el otro, o de los grandes movimientos altruistas de acogida a la alteridad, así como de toda perspectiva filantrópica. La realidad es que una pequeña parte de mis lecturas están dedicadas a libros de temática religiosa (historia, antropología, sociología de la religión, etc.), he-

La experiencia formativa en el centro de estudios sistémicos (notas de trabajo)

Mi pregunta es: ¿cómo puedo promover cambios en un sistema que se encuentra en el mismo punto que mi propio sistema familiar y que aún no tengo asumido? Creo que la importancia del trabajo personal orientado hacia la familia de origen tiene que ver con la prevención de la salud mental del educador para no caer en una especie de esquizofrenia familiar (terapéutica y de origen). Esta idea me sirve para reflexionar sobre procesos familiares por los que pasan las personas con las cuales el educador social mantiene relaciones.

Tenía la sensación de que me encontraba leyendo el resultado escrito de un proceso narrativo (la narración proporciona conocimiento, otorga comprensión a la realidad; lo escrito explica la vida) de un autor (en este caso Framo) que nos cuenta su evolución en su crecimiento personal como educador (Framo, 1980). Ha sido como leer su discurso, como ver reflejado algo por lo cual, a mi entender, inevitablemente tendré que pasar. Como ese ritual conocido, pero aunque conocido no por ello ya sabido; es necesario vivirlo aunque nos lo cuenten (algo así como lo que decía Heilbrun: lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Solo las historias sirven). En su trabajo, Framo habla de familias de origen (que es lo que las familias, clientes de la terapia, están trabajando). Y aquí empiezo a pensar, quizás a sentir miedo de mí mismo. Las familias trabajan su familia de origen, pero yo me pregunto: ¿tengo de manera necesaria que remover esa historia de incomunicación con mi familia? Sinceramente, las sensaciones que he tenido conectando su relato con mi formación como educador y con mi vida han sido algo así como de «pánico». Pero supongo que tendré que calmarme, ya que también tengo bastante claro que solo a partir de procesos que «duelen» (por remover ese lodo depositado en el fondo del pantano) se llega a crecer.

Tener tantas clases de enfoques como sea posible: me parece interesante esta idea, porque en mi caso me gusta probar todas las cosas. Conecta con algo que he leído (no recuerdo ni qué ni dónde) y que en el centro de estudios sistémicos también hemos comentado: el modelo sistémico es un metamodelo. Por lo tanto, ideas de modelos psicoanalíticos (mi formación en la Facultad de Pedagogía fue ya una mezcla de modelos tecnológicos, psicoanalíticos, constructivistas y sistémicos-

---

cho que me ha llevado a preparar la asignatura Diálogo interreligioso y educación social o el proyecto de libro *Educación Social y Teología de la Liberación: influencias y perspectivas*. Una de las lecturas recientes ha sido Saul M. Olyan (2008), *Disability in the Hebrew Bible. Interpreting mental and physical differences*. Cambridge: Cambridge University Press; no sé si esto es una conexión con el que fue mi predecesor (Javier) en ese centro ocupacional.

> cibernéticos; aunque en aquel entonces no era yo muy consciente del interés de este modelo), humanistas, conductuales, etc., tal vez nos puedan servir para aplicarlos en momentos muy concretos o para dar la vuelta a situaciones con las cuales nos encontramos encallados. Pienso que cuantos más conocimientos podamos integrar en lo que Minuchin llama la espontaneidad, mejor podremos jugar las cartas en la partida de la terapia.[69]
>
> Diarios personales, 1997

Educación y Democracia (Universidad de Barcelona) y posgraduado en Terapia Familiar Sistémica (Centre d'Estudis Sistèmics de Girona).[69]

La formación teológica (ya avanzo que nunca la finalicé) fue profunda, en especial por algunas materias transversales, entre las cuales, de nuevo, diversas filosofías y una antropología filosófica que me impactó (y lo sigue haciendo). Esto me hizo pensar y discutir si en las condiciones en que permitíamos vivir a esas ocho personas posibilitaba que pudieran considerarse «ciudadanos», o bien si estaban siendo relegados a la categoría «ciudadanos de segunda». Pocos años más tarde, en la ciudad guatemalteca de Antigua, adquirí un breve estudio sobre fray Bartolomé de las Casas (encontré dentro del mismo libro el ticket de compra del 14 de agosto de 1997 en la librería la Casa del Conde). En el siglo XVI ya se discutía sobre si los indígenas americanos eran o no educables. Se entiende que todo el mundo que se encuentre bajo el paraguas de la categoría «humano» es un sujeto educable; si a alguien no se le considera humano, no se le puede educar. Se acaba dando una respuesta positiva a través de lo que se conoce como el Debate de Salamanca, y quien hace la proposición es justa-

68. Me refiero al Centro de Estudios Sistémicos de Girona (CESG) y a la formación que como terapeuta de familia seguí allí entre 1997 y 1999. He de reconocer la gran influencia y la apertura de miras que mi paso por el Centro de Estudios Sistémicos ha representado en mi particular forma de entender la educación social y sus subjetividades. En este sentido, no puedo dejar de agradecer el trabajo de acompañamiento formativo que recibí de Imma Massip y Elisenda Castanys, profesoras, terapeutas y colegas en el trayecto formativo.

69. Dicha formación la realizábamos todos los miembros de la Cooperativa Escaler, SSCL que trabajábamos como educadores sociales en el campo de la protección a la infancia. Tenía una duración de dos años y un total de 600 horas de formación, la mitad de ellas trabajando directao indirectamente con las familias que venían al Centro de Estudios Sistémicos a realizar consulta o terapia. Cuando el trabajo con las familias no era directo era porque un reducido grupo de estudiantes nos encontrábamos con las das profesoras observando el trabajo que se hacía con la familia tras la cámara de Gesell. Dicha formación conllevaba una parte muy importante de lecturas teóricas (muchas de ellas desde la perspectiva histórica) del nacimiento del trabajo con familias, y en especial de los modelos que la han sustentado a lo largo de la historia (en especial primera y segunda cibernética).

mente fray Bartolomé de las Casas. Todo esto, que tuvo lugar tras mi paso por el centro ocupacional, me sirvió para seguir pensando en esa categoría, en esas condiciones de humanidad. En ese breve librito, en la parte final, a modo de anexo y escrito de forma colectiva, aparece un texto, «Estos, ¿no son hombres?», donde los autores plantean la siguiente reflexión:

> «Estos, ¿no son hombres?» El grito que lanzó hace casi quinientos años Fray Antonio de Montesinos, al ver el trato afligido a los indígenas, resuena aún en nuestros días. 1492 es el símbolo del proceso histórico que todavía continúa. En su origen, este proceso sobrepasó ampliamente las intenciones individuales. También sobrepasa con mucho a España. Inglaterra se hizo presente en el norte de este continente desde 1497; Francia en 1534; Portugal llega a Brasil en 1500; los alemanes, a Venezuela en 1528. Fue el inicio de la estructuración del mundo como nuevo espacio unificado, teniendo como centro Europa y la imposición de la relación colonial, es decir, de un sistema de dependencia en beneficio de Europa. [...] Por todo el continente americano los indígenas han sido a lo largo de los últimos decenios —y continúan siendo objeto de una destrucción más o menos sistemática: su cultura es negada; sus tierras, invadidas; y reprimidas sus organizaciones—. Las masacres no son rara excepción (Guatemala, Brasil...) (VV.AA., 1992: 50, 54).

No pude hacer una sola actividad. Tal vez el activismo, las ganas de conocer y/o de comprender el mundo que me rodeaba me abocaron a compaginar el trabajo de educador social con el doctorado y con los estudios teológicos. En el doctorado, cursado en la Universidad de Gerona, me atrajo de nuevo una asignatura optativa relacionada con la Historia de la educación, impartida por el profesor Salomó Marquès, donde trabajé en un proyecto de tesis que finalmente no pudo llevarse a cabo.[70] Con él realicé mi tesina de doctorado: *L'educació a Castelló d'Empúries a l'Antic Règim* (1995).[71] Se alejaba de mi traba-

70. En dicha asignatura, con prácticas de manejo de documentación en archivo, trabajé en un proyecto de investigación (que debía ser la matriz de una futura tesis doctoral) sobre la pedagogía de Ruiz Amado. Más tarde fue publicado (Planella, 1994 y 2000). Dicha tesis nunca se llevó a cabo, pero, en parte, terminó afianzando mi interés y mi pasión por el campo disciplinar de la historia de la educación. La lectura del libro de Ramón Ruiz Amado *Historia de la educación* (quien nació en la misma población que yo, Castelló d'Empúries) estimuló dicha decisión. La tesis no pudo llevarse a cabo. En un viaje a Suiza en 1994 descubrí en una librería de viejo un ejemplar del libro de Sangüesa (1973). En él afrontaba en su totalidad el periodo y las perspectivas que quería investigar en mi proyecto de tesis.

71. Dicho trabajo me sirvió, casi definitivamente, para tener claras dos cuestiones fundamentales relacionadas con la historia de la educación. La primera era que no quería centrar mis futuras investigaciones en historia local, y la segunda que no deseaba enfocarme, de forma única, en las fuentes documentales archivísticas clásicas; quería abrir mi perspectiva de trabajo hacia la historia conceptual, empa-

jo cotidiano como profesional de la educación social, pero justo ese alejamiento me permitía observar la actualidad con perspectiva temporal, o incluso espacio-temporal. ¿Cuáles eran las condiciones de vida y las posibilidades de recibir educación en el siglo XVIII?

Después de reconducir mi objeto de investigación hacia el campo de la educación social, empecé a trabajar en un proyecto de tesis doctoral, *Las comunidades infantiles como alternativa a las grandes instituciones asilares*, inscrita en el registro de proyectos de tesis de dicha universidad. La tentativa de trabajar en esa dirección de investigación no prosperó, y años más tarde trasladé mi expediente académico a un nuevo programa de doctorado en la Universidad de Barcelona: Educación y democracia (del Departamento de Teoría e Historia de la educación). En dicho programa realicé los dos trabajos de investigación de segundo año bajo el epígrafe del cuerpo: *La construcción social del cuerpo en las pedagogías europeas de posguerra: 1945-1999,* dirigido por Conrad Vilanou, y *La transformación del cuerpo: la emergencia de valores corporales en los jóvenes,* dirigido por el Dr. González-Agápito. Una vez finalizados, inicié la redacción de la tesis doctoral, depositada un año más tarde: *Cos i discusivitat pedagógica: bases per a la ideació corporal* (dirigida por el Dr. Conrad Vilanou). Dicha tesis se inició un día de octubre en el café de l'Ateneu de Barcelona, en el cual —al más puro estilo formativo clásico— director y doctorando, mientras tomaban un café, conversaban de manera acalorada sobre las posibilidades de una pedagogía corporal. Pero el inicio de la tesis conllevaba otros tipos de trabajos paralelos: críticas y recensiones de libros, participación en seminarios (por ejemplo, el Seminari d'Educació Estètica Iduna), redacción de artículos científicos y capítulos de libros, y, sobre todo, la lectura; procurar mantenerme al día de todo lo que tuviera, mínimamente, que ver con el tema de mi investigación. Muchas de esas actividades se desarrollaban en el seno de una comunidad de investigación (y no grupo de investigación):[72] «[...] una comunidad de investi-

pando (siempre que fuera posible) mis trabajos de otras perspectivas y miradas, en especial, desde la filosofía y la antropología.

72. La tesis doctoral fue redactada a tenor de lo que propone Jaume Pòrtulas en relación a su trabajo de crítica de *La Ilíada*: «El treball present no s'integra en cap projecte de recerca dels que tant han proliferat darrerament. El seu autor ha participat en prou iniciatives d'aquesta mena, i des de posicions prou diferents, per a acumular un escepticisme considerable en aquest terreny. És ben veritat que el sistema de projectes i de grups, tot i la seva burocratització, sovint tan feixuga, ha suscitat un increment considerable (especialment en termes quantitatius) de la recerca, secularment estantissa a casa nostra. També ha provocat un nombre molt elevat de treballs clònics i l'aparició d'una casta de recercadors consagrada a buscar, bàsicament, arguments per a la renovació de projectes» (2009:22). Mi tesis formaba parte de lo que a veces he calificado como la escuela invisible, coordinada por el profesor Vilanou,

gación es un colectivo en el que se pasan unos a otros los textos antes de su publicación».[73] Y debo reconocer que la pasión (y la buena preparación) de mi director de tesis en el campo de la edición (tanto de libros como de revistas) eran un estímulo y una fuente constante de aprendizaje, porque ello conllevaba el encargo de realizar recensiones de libros que llegaban a la redacción o de otros propuestos por mí, así como de diferentes artículos que sirvieron como matriz y sustrato de la futura tesis que emprendía.

Durante esos años de formación doctoral, dejé el trabajo en el sector de las personas con discapacidad y empecé a trabajar, de forma combinada, en centros abiertos y en centros residenciales para la infancia en riesgo. Precariedad de recursos, del equipo y de conocimiento. Intuiciones, pero que siempre terminaron dando resultados. Hace veintisiete años, el sistema de protección a la infancia tenía otros objetivos, otras realidades, pero también permitía grandes ejes de creatividad, de invención, de vivir ciertas aventuras junto al grupo de chicos acogidos en el recurso residencial. Cuestionábamos la propia categoría de «distancia óptima», la idea de «coraza profesional», de apartarse de los demás y construirnos como «sujetos normales» (y, claro, para que uno se defina como normal tiene que buscar a otro que se etiquete como «anormal»). Ya en 1995 me incorporé como educador a una cooperativa de gestión de servicios sociales, y muchos de los problemas previos se difuminaron. Empezó a tomar sentido la idea de trabajo en equipo: los términos «equipo» y «trabajo en equipo», muy presentes en el vocabulario de los profesionales de la acción social, no han sido objeto de una definición, nos dirá Claudine Planchette-Brissonnet en su libro *Une méthode de travail en équipe* (1987). Pero a pesar de esa falta de trabajos teóricos para definir lo que es, lo podíamos vivir día a día con el trabajo cotidiano. Por ese entonces escribí en mi diario personal:

> El educador que entra a formar parte de una cooperativa con otros educadores. Compartir proyectos, trabajar duro, proyectar nuevas ideas, interesarse por otros campos de trabajo educativo y social. El educador que escribe, que se atreve a escribir sobre su trabajo en forma de saber, y le retornan un artículo porque no se

---

que se ubicaba (de forma simbólica pero también real) alrededor de la amplia mesa redonda de su despacho en el Departamento de Teoría de Historia de la educación de la Universidad de Barcelona.

73. Para este mismo autor, «el aislamiento personal, que a veces acaece incluso en entornos universitarios, es la negación misma de la idea de *universitas*, ayuntamiento o reunión de maestros y estudiantes. Esta idea de que el trabajo del filósofo, o de la persona dedicada a las humanidades en general, pueda ser un trabajo solitario, es una imagen desenfocada de su vida profesional. [...] Lo que necesitamos no es soledad sino ese espacio físico que permita un cierto aislamiento a la hora de trabajar, y sobre todo paz (espacio interior) y tiempo» (Nubiola, 1999: 126).

> toman en serio que alguien desde la praxis profesional pueda aportar conocimiento. Es cierto que no se puede publicar, que no se puede admitir cualquier cosa, tenemos que exigir y tenemos que exigirnos. Debemos tomar la palabra y escribir, narrar lo que nos pasa, narrar lo que hacemos. Se trata de intentar transmitir a los demás todo lo que yo puedo saber, intuir o pensar de la profesión de educador social (28 de noviembre de 1996).

En 1996 empezó mi experiencia docente en la universidad, concretamente como profesor de Practicum de tercer curso en el Seminario de Educación Social y Discapacidad. Por entonces ya no trabajaba en el sector de las personas con discapacidad, sino en el de la protección a la infancia. Hacerme cargo del seminario (de dos horas semanales los jueves por la tarde) me permitía seguir ejerciendo como educador social y me obligaba a leer (lecturas mucho más sociales que terapéuticas y mucho más francesas que españolas). El contacto con los estudiantes que durante tres días a la semana hacían prácticas me reportó un crecimiento enorme en forma de preguntas, con la necesidad de buscar respuestas para ser compartidas por todo el seminario.

Con todas estas experiencias, creo que mi vida académica ya estaba enfocada a la pedagogía social de la diversidad, pero completamente vertebrada con la pedagogía social y la praxis profesional como educador social, sin dejar de lado las dimensiones complementarias de la teoría y la historia de la educación. Mi recorrido profesional, mis experiencias con el voluntariado y mi propia vivencia de la diversidad funcional (tras mi desprendimiento de retina) tienen bastante que ver con lo que propone Fontana:

> La memoria personal es el componente fundamental de nuestra identidad como individuos, aquello que nos hace ser nosotros mismos y no otros. Lo mismo sucede, a otra escala, con esta especie de memoria colectiva que eso que aspira a ser, la historia, una de las funciones esenciales de la cuales expresar la identidad de un grupo (2010: 161).

Mi memoria personal, aunque solo sea en parte, tiene algo que ver con los temas de investigación que me preocupan y ocupan, y esta ha sido una forma de escogerlos y de «dejarme guiar» por la emergencia (azarosa) de «datos», trayectos y voces de los otros. A pesar de que muchos de mis trabajos se han situado en el amplio campo del área de la teoría y la historia de la educación, una parte muy importante de ellos responde a mi interés por la diversidad funcional, así como por las historias de los sujetos de la educación social. Haber trabajado como educador social durante casi diez años me ha proporcionado una

perspectiva diferente en el campo de la educación social, ayudándome a no desconectarla del todo de la praxis profesional (ya sea recuperando experiencias, teorías o modelos, o acercando la educación social a la formación universitaria de los futuros educadores).

Cierre

> La compasión es ese motor del sentido de la justicia que busca y encuentra argumentos para construir un mundo a la altura de lo que merecen los seres humanos, es el vínculo compasivo que brota de lo más profundo del corazón.
>
> Adela Cortina (2007)

Acabar un libro siempre es un ejercicio complejo que el autor, a menudo, intenta eludir y, en muchas ocasiones, se alarga en la escritura para no tener que enfrentarse a ello. En mi caso no se trata de un «alargar» eterno, sino de algo bien distinto. He trabajado de forma intensa durante los días de «encierro», de confinamiento, ordenando, ajustando, reescribiendo y dando sentido a palabras pensadas, pronunciadas, conversadas, escritas y leídas en otros contextos y momentos. También he afrontado el momento de encontrarme frente a la página en blanco en otros capítulos que nunca habían sido pensados, ni dichos, ni escritos. Este trabajo ha sido una combinación de lo dicho y lo por decir, ubicado en un tiempo nunca previsto, de receso. Probablemente, sin esos días de confinamiento en casa, este libro no habría llegado a su fin. Esto me ha permitido pensar en el proyecto y disponer del tiempo necesario para darle forma y cuidarlo.

Una de las cuestiones relevantes tiene que ver con la pedagogía social en el momento actual y, en concreto, con la complejidad para interpretar el contexto de la acción (con problemas emergentes impensables hace pocos años) y las prácticas que los profesionales de la educación deben llevar a cabo. En la actualidad no podemos afrontar estas nuevas problemáticas y necesidades desde la perspectiva clásica (a menudo más simplista) y debemos situarnos (lo queramos o no) en la lógica de la complejidad. Ello requiere poner en diálogo múltiples perspectivas y dimensiones para lograr aprehender la realidad que nos envuelve. No es nada fácil, pero requiere que lo pongamos en juego. Como plantea Innerarity, «la ciencia de la complejidad es el estudio de las pautas, estructuras y fenómenos que emergen a partir de interacciones entre elementos, sean partículas, células, agentes u organizaciones» (2020: 67). De eso se trata, de poner distintos elementos en juego y, especialmente, de romper con la lógica de actuación que durante demasiado tiempo ha caracterizado a la profesión; romper con ese proceso para poner en marcha otra lógica, tal vez ni siquiera lineal, sino reticular, para poder captar las ramificaciones de las reali-

dades. En una investigación llevada a cabo por Fürth y Faber y publicada en 2012 se muestran las diferencias que marcan los problemas complicados frente a los problemas complejos:

Tabla 14: Complejidad de lo social

Problemas complicados	Problemas complejos
Originados por causas aisladas que son claramente identificables y que encajan en las categorías burocráticas.	Son el resultado de interacciones que concurren entre múltiples sistemas de eventos y que erosionan los límites habituales que diferencian los conceptos y las misiones burocráticas.
Se pueden diseccionar en trozos aislados y reconstruirlos de nuevo.	No se pueden separar y resolver pieza por pieza.
Las consecuencias, por lo general, son proporcionales a las causas (a cada *input* le corresponde un *output*).	No se estabilizan de forma automática, sino que, si no se gestionan de forma sistemática, se sitúan en el caos.
Es posible establecer estrategias para soluciones de tipo permanente.	No se resuelven de forma definitiva. El resultado de las intervenciones para resolverlos nos lleva a nuevos problemas.

Fuente: Innerarity (2020: 4).

Es esta doble perspectiva que compara la forma de entender los problemas desde la lógica de lo «complicado» y que nos muestra que lo complejo es necesario como palanca de cambio hermenéutico. También es algo imposible de realizar si nos retiene una mirada enfocada en cierto gremialismo profesional encerrado en él mismo. Con ello me refiero a la necesidad de abrirnos a un amplio diálogo transdisciplinar que pueda romper con esa mirada reducida y que nos abra a otras dimensiones de los problemas que debemos afrontar. Asimismo, lo transdisciplinar nos obliga a hacer uso de otros instrumentos de trabajo, de otros paradigmas interpretativos, de otros marcos teóricos, de otros actores y autores con los que podamos dialogar. En este trabajo se ha intentado romper con ciertas estructuras de pensamiento dominante. Deseo que el lector haya encontrado pistas que le lleven a transitar por otros caminos.

Ahí queda el reto del futuro de la pedagogía social, que no puede pensarse sin la lógica de los problemas y las realidades de la contemporaneidad

y sin tener presente su encaje con la perspectiva reflexiva. Frente a las lógicas imperantes en el campo de la educación de producción de saberes con moradas cuantitativas, la reflexividad se dibuja como un acto de resistencia pero, a la vez, como una posibilidad muy clara de dar la palabra a los profesionales y a las personas que son acompañadas desde los proyectos de la educación social.

Epílogo. Tras-pasar las palabras

Cristóbal Ruiz-Román
Universidad de Málaga

Tras pasar las palabras de este libro que tiene en sus manos, viene el momento de que cada persona tome la palabra. Ahora la tomo yo, emocionado aún por las que contiene este libro, que hacen vibrar y que tras-pasan. Traspasar las palabras para llegar al cuerpo. Este he sentido que es el alegato de Jordi Planella con este libro.

Traspasar las palabras para encontrar a la persona. Ir más allá de las palabras, de las etiquetas con las que clasificamos a las personas en la acción social. El lenguaje construye pensamiento, y este la acción. Merece la pena repensar y traspasar las palabras, y escudriñar lo que hay detrás de ellas y de su uso. En demasiadas ocasiones, las palabras de nuestra jerga profesional no dejan de ser más que cosificaciones para delimitar a las personas, para reducirlas (menores), para negativizarlas (drogadictos), para disminuirlas (pobres), para privarlas de participar (usuarias), para dis-capacitarlas (discapacitadas), para sujetarlas (sujetos).

La educación social y la pedagogía social estamos incorporando en nuestra cultura profesional todas estas palabras que nos van convirtiendo justo en lo que no queremos ser. Por eso, aunque parezca una cosa sin importancia, la tiene. Es necesario que estas palabras sean traspasadas, pinchadas, agujereadas... para que no arraiguen en la cultura de la educación social y la pedagogía social ni generen frutos indeseados. Para que la educación social no contribuya al control social, sino al empoderamiento; para que la educación social no tome palabras de otros estamentos a los que hipoteque su futuro, sino que sea autora de palabras que liberen cadenas. Traspasar estas palabras para que la pedagogía social no genere asepsia, sino compromiso. Para que la pedagogía social no solo produzca conocimiento, sino, sobre todo, reconocimiento. Traspasar estas palabras para que la educación social y la pedagogía social no se asienten sobre la colonización, sino sobre la liberación.

No es algo superficial, sino todo lo contrario. En las palabras, y en las que incorporamos a nuestra cultura profesional y académica, no solo nos jugamos

nuestro buen «hacer», sino algo más importante, lo que queremos «ser» como personas, como profesionales en este mundo, y dónde, cómo y con quién deseamos «estar» en este mundo.

Aventurémonos a traspasar estas palabras, a atravesarlas para podernos encontrar cara a cara con las personas. Porque la educación, aunque se quiera tecnologizar y virtualizar, es educación cuando hay un cuerpo a cuerpo. Y en nuestro caso, en el camino de lo social, encontraremos cuerpos maltratados y doloridos. Ante el dolor, el autor nos advierte del peligro de practicar una educación que anestesie a la persona, que la adormezca, la desactive, la incapacite. Y nos abre a la esperanza de buscar una pedagogía que sea capaz no solo de hacerse cargo del dolor del otro, sino también de padecer un poco, de hacer suyo el dolor del otro. Una pedagogía de la com-pasión, comprometida y reconocedora del otro y su dolor.

En este libro, Jordi Planella relata lo que «le ha pasado». O, lo que es lo mismo, su experiencia, aquella que según Larrosa (1996) y Bárcena (2003), «es eso que nos pasa y no nos deja igual que antes». Narrar es traspasar la experiencia, lo pasado, los pasos dados. Dejar huella de los pasos emprendidos con palabras. Pero no con palabras superfluas, sino tras-pasadas por la experiencia vivida: palabras encarnadas, las de un educador comprometido con la educación social, las de un profesor comprometido con la pedagogía social, como lo es Jordi. Es un acto que debe animarnos a todos a generar y compartir narrativas, a dejar constancia de los pasos dados, del compromiso vivido individual y comunitariamente. Continuemos tras-pasando las palabras.

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

— (2012). *Opus Dei. Arqueologia dell'uficio*. Turín: Bollati.

— (2020). *¿En qué punto estamos? La epidemia como política*. Quodlibet.

Alinsky, Saul (2012). *Tratado para radicales. Manual para revolucionarios pragmáticos*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Alvárez de Toledo, Sandra (2001). «Pédagogie poétique de Fernand Deligny». *Communications*, 71, 245-275.

Amengual, Gabriel (2007*). Antropología Filosófica.* Madrid: BAC.

Anzaldúa, Gloria (2016). *Borderlands / La frontera. La nueva mestiza.* Madrid: Capitán Swing.

Arendt, Hannah (2006). *Diario filosófico 1950-1973*. Barcelona: Herder.

Barbero, Manel (2008). *El treball social en acció. Mètode i autogestió en la pràctica professional.* Barcelona: Impuls a l'Acció Social.

Barbero, Manel; Feu, Montserrat; Vilbrod, Alain (2007). «El rechazo de la posición y el deseo de dar la vuelta al ejercicio profesional (representaciones de los Trabajadores Sociales)». Servicios Sociales y Política Social.

Bárcena, Fernando (2010). *Proyecto Docente: Filosofía de la Educación.* Madrid: Concurso de acceso al cuerpo docente de catedráticos. Universidad Complutense de Madrid.

Barnes, Collin (1998). «Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental». En L. Barton (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, pp. 59-76.

Barrio, José María (1994). «El lugar de la filosofía y la antropología de la educación en la investigación educativa». En VV.AA. *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, pp. 111-143.

Barton, Len (comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Bas, Encarna; Campillo, Margarita; Sáez, Juan (2010). *La educación social. Universidad, estado y profesión.* Barcelona: Laertes.

Basaglia, Franco (1972). *La institución negada*. Barcelona: Barral.

Bastide, Bernard (2004). «Correspondance François Truffaut - Fernand Deligny». *Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, 42, 1-20.

Benjamin, Walter (1971). *Mythe et violence*, París: Denoel.
Bonboir, Anne (1970). *La pédagogie corrective*. París: PUF.
Bossé, Béatrice; Solé, Jordi (2017). *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar*. Barcelona: UOC.
Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (1973). *Le métier de sociologue. Préalables épistemologiques.* París y La Haya: Mouton.
Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Brezinka, Wolfgang (2002). *Obbietivi e limiti dell'educazione*. Roma: Armando.
Bricheux, Jean (2001). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionalisation de l'activité socio-educative*. Toulouse: Érès
Brignoni, Susana (2011). «Lo *psi* en la educación social». En S. Moyano; Jordi Planella (coords.). *Voces de la educación social*. Barcelona: Ediuoc, pp. 23-34.
Cambi, Franco (2010). *La cura di sè como proceso formativo*. Bari: Laterza.
Cambon, Laurent (2010). *L'identité professionnelle des éducateurs specializes. Une approche par les langues*. París: Presses de l'EHESP.
Canals, Josep (1997). «Buscando el trabajo comunitario entre *community* y *communitas*». *Servicios Sociales y Políticas Sociales*, 23, 85-90.
Canguilhem, Georges (1971). *Lo normal y lo patológico.* Madrid: Siglo XXI.
Capul, Maurice (2007). «Le scoutisme et l'enfance en difficulté. Années 1930-1950». *Empan,* junio de 2007, 144-149.
Caride, José Antonio (2004). «No hay educación no formal», *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 28, 6-8.
Casas, Ferran (1989). «Necesidades sociales y recursos». En VV.AA. *Trabajo Social. Conceptos y herramientas básicas*. Barcelona: Escola Universitària de Treball Social-ICESB, pp. 237-248.
Cassell, Eric J. (2004). *The nature of suffering and the goals of medicine*. Nueva York: Oxford University Press.
— (2009). *La persona como sujeto de la medicina*. Barcelona: Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols y Lucas.
Castel, Robert (2006). «Radicalismo o reformismo crítico». En VV.AA. *La sociología crítica después de Foucault.* Madrid: Círculo de Bellas Artes, pp. 9-26).
Castellarnau, Ferran (2020). *Relats d'un educador social. Crónica, reflexions i resistències a ambdues bandes de la frontera*. Barcelona: Descontrol.
Castillo, Tomás (1997). *Déjame intentarlo. La discapacidad: hacia una visión creativa de las limitaciones humanas*. Barcelona: CEAC.
Castillo, Alexandra (2015). *Ars Disyecta. Figuras para una corpo-política*. Santiago de Chile: Palinodia.
CERMI (2004). *La protección de las situaciones de dependencia en España*. Madrid: CERMI.
Certeau, Michel (2006). «¿Qué es un seminario?». En C. Rico. (coord.). *Relecturas de Michel de Certeau.* México: Universidad Iberoamericana, pp. 43-51.

Chauvière, Michel (2007). «Devenir Deligny (1938-1948)». En Fernand Deligny. *Oeuvres*. París: L'Arachneen, pp. 369-377.

Chillón, Albert (2011). *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*. Barcelona: Herder.

CLADE (2014). *Diversidad sexual e identidad de género en la educación. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe*. Sâo Paulo: CLADE.

Comelles, Josep Maria (2007). «Cultura, sociedad y psiquiatras en España». *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría,* 7 (1): 7-24.

Comité Invisible (2014). *A nuestros amigos.* Logroño: Pepitas de Calabaza.

Contreras, José; Péres de Lara, Núria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.

Corazza, Sandra Mara (2002). *Para uma pedagogia do inferno na Educaçâo: Nietzsche, Deleuze e outros maditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica.

Correa-Urquiza, Martín (2009). *La rebelión de los saberes profanos. Otras prácticas, otros territorios para la locura*. Tesis doctoral. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.

Correa-Urquiza, Martín y Pié, Asun (2017). *Capturas e itinerarios de la locura.* Barcelona: UOC.

Cortina, Adela (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo xxi.* Oviedo: Nobel.

Corzo, José Luis (1995). *Educar(nos) en tiempos de crisis.* Madrid: CCS.

Costa, Vicenzo (2018). *Fenomenología de la educación y la formación.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

Couloubaritsis, Lambros (1995). *La proximité et la question de la souffrance humaine. En quête de nouveaux rapports de l'homme avec soi-même, les autres, les choses et le monde*. Bruselas: Ousía.

Crawford, Joseph; Butler-Henderson, Kerryn; Rudolph, Jürgen; Glowatz, Matt (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT*), 3(1): 8-28. https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7

Deligny, Fernand (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.

— (1975). *Nous et l'Innocent.* París: Maspéro.

— (1980). *Les enfants et le silence*. París: Galilée.

— (2007). *Oeuvres.* París: L'Arachneen.

— (2008). *Permitir, trazar, ver.* Barcelona: MACBA.

— (2013). *Carte et lignes d'erre / Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979.* París: Éditions L'Arachnéen.

— (2015a). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Ediuoc.

— (2015b) *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Demetrio, Duccio (1988). *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento.* Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1988.

Derrida, Jacques (1993). *Spectres de Marx*. París: Galilée.

Desjardins, Michel (2002). *Le jardin d'ombres. La poétique et la politique de la rééducation sociale.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Doyal, Len; Gough, Ian (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria / FUHEM.

Drouard, Yann (1999). *L'éducateur spécialisé en foyer de centre d'aide par le travail.* París: L'Harmattan.

Duch, Lluís (1997). *La educación y la crisis de la modernidad.* Barcelona: Paidós.

Dufresne, Michel (1953). *La personnalité de base. Un concept sociologique*. París: PUF.

Durrel, Lawrence (1979). *Cefalú.* Madrid: Edhasa.

Duschatzky, Silvia (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad.* Buenos Aires: Paidós Buenos Aires.

Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de las exclusiones.* México: Editorial Trotta, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Duta, Nicoleta; Martínez, Óscar (2020). «Nuevos retos en la educación superior ante la Covid-19: percepción de los estudiantes de Rumanía». En: J. Dulac (coord.). *Soluciones educativas al COVID-19*. Aula Magna McGraw-Hill.

Duverger, Maurice (1996). *Métodos de las ciencias sociales.* Barcelona: Ariel.

Eastman, S.G. (2017). *Paul and the Person: Reframing Paul's Anthropology*. Grand Rapids: Eerdmans Pub. Co.

Escribano, Xavier (2005). *Sujeto encarnado y expresión creadora*. Texto no publicado.

Esposito, Roberto (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Esteban, Joaquín (2002). *Memoria, hermenéutica y educación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

— (2021). *Antropología hermenéutica de la gran salud.* Granada: Editorial Comares.

Ferry, Gilles (1998). «De la pédagogie aux sciences de l´éducation», *Les Sciences de l´Éducation*, 31(1-2): 141-150.

Finkel, Don (2008). *Dar clase con la boca cerrada.* Valencia: Universidad de Valencia.

Flitner, Wilhem (1931). *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Labor.

Flores, Val (2016). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño.* Argentina: Bocavulvaria Ediciones.

— (2017). *La intimidad del procedimiento. Escritura, lesbiana, sur como prácticas de sí.* La Plata: Pixel Editora.

Foucault, Michel (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

— (2013). *La inquietud por la verdad.* México: Siglo XXI.

— (2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos*. Madrid: Biblioteca Nueva (edición crítica de Jorge Álvarez).

Freire, Paulo (1969). «El rol del trabajador social en el proceso de cambio». *Hoy en el Trabajo Social*, 16-17.

— (1992). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.

— (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

— (2011). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessáios à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Freud, S. (2001). *Das Unheimliche und andere Texte / L'inquiétante étrangeté et autres textes*. París: Gallimard.

Frigerio, Graciela (2010). «En la cinta de Moebius». En G. Frigerio; G. Diker (comps.). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial, pp. 11-36.

Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (comps.) (2006). *Educar: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Seminarios del CEM - Del estante editorial.

— (2010). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Seminarios del CEM - Del estante editorial.

Fryd, Paola; Silva, Diego (coords.) (2012). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

Fullat, Octavi (1992). *Filosofías de la Educación.* Barcelona: CEAC.

— (2005). *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente.* Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Gaberan, Philippe (2007). *Cent mots pour être éducateur. Dictionnaire pratique du quotidien.*Toulouse: Érès.

Gadamer, Hans Georges (1992). *Verdad y método II.* Salamanca: Sígueme.

— (1996). *Mis años de aprendizaje.* Barcelona: Herder.

Galceran, Montserrat (2016). *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Gallimberti, Umberto (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milán: Feltrinelli.

Garcés, Marina (2013). *Un mundo común.* Barcelona: Bellaterra.

García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México: Grijalbo.

Gardet, Mathias; Boussion, Samuel (2005). Documento de presentación de Les châteux du social. xixe-xxe siècles. Architecture, éducation, contraintes. Coloquio, Universidad de París, 25-26 de noviembre de 2005.

Gardou, Charles (2012). *La société inclusive, parlons-en!*. Toulouse: Érès.

Gentís, Roger (1980). «L'étrange Fernand Deligny». *La quinzaine Littéraire,* 332.

Giribuela, Walter; Nieto, Facundo (2010). *El informe social como género discursivo. Escritura e intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Gobbi, Annachiara; Rovea, Federico (2021). «Enseñanza a distancia y enseñanza "como" distancia. Una lectura crítica sobre los instrumentos de la enseñanza online durante y después de la pandemia». En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *33*(1), 71-87. https://doi.org/10.14201/teri.23451

Goffman, Erving (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goldin, C.; Scheer, J. (1995). «Murphy's contribution to disability studies: an inquiry into ourselves». *Social Science and Medicine*, 40(11): 1443-1445.

Gómez, Anna (2012). *Sabers i sentits de l'educació social. Sostenir l'ofici*. Barcelona: Ediuoc.

Gomez, Jean-François (1994). *L'éducateur et son autre histoire ou Mort d'un pédagogue*. Ginebra: Éditions des deus continents.

Grelley, Pierre (2009). «Fernand Deligny (1913-1996): le travail social au coeur». *Informations Sociales*, 152, 135.

Grimaud, Linn (1988). «À propos de Deligny, geste éducative et mythe du Nom». *Colloque Deligny, cinquante ans d'asile*. Toulouse, 18 de noviembre de 1988.

— (1998). *Education thérapeutique. Pratiques institutionnelles*. Toulouse: Érès.

Guaglianone, R.; Flores, Val (2006). Producción conjunta como elaboración para la Agenda Kuir (Chile): http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2015/04/agenda_kuir_2014_.pdf

Guba, Ego; Lincoln, Yvonna (2012). «Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes». En N. Denzin, y Y. Lincoln. *Manual de investigación Cualitativa, Volumen II. Paradigmas y El paradigma en investigación educativa. Procesos formativos en la investigación educativa perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa, pp. 38-78.

Hadot, Pierre (2009). «Réponse de Monsieur Pierre Hadot». En Jean-Marc

Narbonne y Paul-Hubert Poirier (dirs.) *Gnose et philosophie. Études en hommage à Pierre Hadot*. París: Vrin, pp. 11-15.

Han, Byung-Chul (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.

Han Kia-Ki, Béatrice (2003). «Fernand Deligny: esquive, dérive et tentatives d'éducation». *Le Télémaque,* 23, 117-132.

Hauerwas, Stanley (2004). «Community and Diversity: The Tyranny of Normality». En J. Swinton (ed.) *Critical Reflections on Stanley Hauerwas Theology of Disability: Disabling Society, Enabling Theology.* Binghamton: Haworth Pastoral Press.

Heler, Mario; Casas, Jorge Manuel (2010). «Introducción a la cuestión de las necesidades». En M. Heler; J. M. Casas; F. Gallego. *Lógica de las necesidades: la categoría de necesidades en las investigaciones e intervenciones sociales*. Buenos Aires: Espacio Editorial, pp. 13-40.

Henry, Michel (2018). *Encarnación. Filosofía de la carne*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Heras, Gabriel (2020). *En primera línea. Un testimonio desde la UCI de la crisis del coronavirus.* Madrid: Planeta.

Hirschman, A. (1991). *Retóricas de la intransigencia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Houssaye, Jean (1998). *Deligny, éducateur de l'extrême*. Toulouse: Érès.

Howe, David (1999). *Dando sentido a la práctica.* Granada: Ediciones Maristán.

Howell, M.; Ford, P. (2008). *La verdadera historia del Hombre Elefante.* Madrid: Turner.

Illich, Iván (1981). *Profesiones inhabilitantes*. Barcelona: Blume.

Innerarity, Daniel (2020). *Una teoría de la democracia compleja. Gobernar en el siglo* xxi. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

— (2021). *Pandemocracia. Una filosofía de la crisis del coronavirus*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Izzo, Domenico (2001). *Manuale di pedagogia sociale*. Bolonia: Clueb.
Jaeger, Werner (1988). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
Jeanne, Yves (2006). «Fernand Deligny: Liberté et compagnonnage». *Reliance*, 21, 113-118.
Jollien, Alexandre (1999). *Éloge de la faiblese.* París: Éditions du Cerf.
Kant, Inmanuel (2003). *Pedagogía.* Madrid: Akal.
Khasnabis, C. (2010). *Communiy-Based Rehabilitation: CBR Guideliness*. Ginebra: World Health Organization.
Korff-Sausse, Simone (1993). «Le miroir maléfique. Le vilain petit canard et le cygne merveilleux». *Psychiatrie Française*, 3.
— (1994a). «Le petit Priape: regards d'une psychanaliste sur Toulouse-Lautrec». *Topique,* 53.
— (1994b). «Quand arrive au monde un bébé "pas comme les autres". Conséquences de l'annoce du hándicap sur le devenir de l'enfant et sa famille». *Revue de médecine psychosomatique*, 37-38.
— (1996). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanaliste*. París: Calmann-Levy.
— (2001). *D'Oedipe à Frankenstein. Figures du handicap*. París: Desclée de Brouwer.
— (2012). «Approche psychanalytique du handicap». *Le Carnet Psy*, 159, 24-27.
Larrosa, Jorge (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Barcelona: Laertes.
— (2007). *Nietzsche & a Educaçâo.* Belo Horizonte: Autêntica.
— (2014). *Tremores. Escritos sobre experiência.* Belo Horizonte: Autêntica.
— (2018). *P de Profesor.* Buenos Aires: Noveduc.
— (ed.) (2018). *Elogio de la Escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
— (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos (coords.) (2005). *Entre literatura y pedagogía.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
Lavigne, Chantal (1996). «Entre nature et culture: La représentation de la sexualité des personnes handicapées mentales». *Handicaps et Inadaptations*, 72, 58-70.
Lijtmaer, L. (2019). *Ofendiditos. Sobre la criminalización de la protesta*. Barcelona: Anagrama.
Llamas, Ricardo (1995). «La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de SIDA». En R. Llamas (comp.). *Construyendo sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia*. Madrid: Siglo XXI.
Lledó, Emilio (2003). «Prólogo». En Cristóbal Pera, *El cuerpo herido*. Barcelona: Acantilado.
Lobato, Manuel; Romañach, Javier (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Madrid: FVI.
Lopes, Maura; Fabris, Eli Henn (2013). *Inclusâo & Educaçâo.* Bello Horizonte: Autêntica.

Loradau, René (1997). «La critique du symbolique chez Fernand Deligny». *La Lettre du Grappe,* 27, 131-140.

Luna, Rosa (2015). «El comportamiento de la terminología de trastornos de aspectro autista (TEA): vocabulario monolingüe TEA con equivalentes en italiano, francés e inglés». *Debate Terminológico,* 14, 3-29.

Macip, Salvador (2021). *Lecciones de una pandemia.* Barcelona: Anagrama.

Mantegazza, Raffaelle (2003). *Pedagogia della resistenza.* Roma: Feltrinelli.

Marquès, Andreu (2011). *L'ofici de pensador cristià d'ençà el Concili Vaticà II. Un itinerari intel·lectual.* Barcelona: Cruïlla / Fundació Joan Maragall.

Martini, Berta (2005). *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*. Milán: Franco Angeli.

Mateos, Oscar (2021). *El shock pandémico.* Cristianisme i Justícia.

McRuer, Robert (2006). *Crip Theory. Culturals signs off queerness and disability*. Nueva York: NYK University Press.

Mèlich, Joan Carles (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana.* Barcelona: Tusquets.

Mesa, Sara (2019). *Silencio administrativo. La pobreza en el laberinto burocrático*. Barcelona: Anagrama.

Messer, August (1927). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Labor.

Michaud, Gilles (1972). *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona: Laia.

Miralles, Pepe (2014). «El profesor no receta bibliografía». En R. Huerta y A. Sanz (eds.). *Educación artística y diversidad sexual*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, pp. 155-163.

Missé, Miquel. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Barcelona / Madrid: Egales.

Montobbio, Enrico (1992). «La persona con discapacidad intelectual. Un personaje en busca de un rol». En VV.AA. *Para llegar a ser una persona autónoma. Avances médicos y psicopedagógicos.* Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down, pp. 461-467.

Moscoso, Melania; Arnau, Soledad (2016). «Lo Queer y lo Crip como formas de re-apropiación de la dignidad disidente. Una conversación con Robert McRuer». *Dilemata*, 20, 137-144.

Moshnyager, Nathalie (2014). «Fernand Deligny. *Carte et lignes d'erre / Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979 et Journal de Janmari*». *Essaim*, 33, 157-166.

Moyano, Segundo (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Ediuoc.

Moyano, Segundo; Planella, Jordi. (coords.) (2011). *Voces de la educación social*. Barcelona: Ediuoc.

Múgica, Luis Fernando (1986). *En torno al origen de la Pedagogía Social en la filosofia alemana.* Zaragoza: La Cometa.

— (1989). «La constitución científica de la Pedagogía Social en Alemania a partir de la filosofia de la vida —*Lebensphilosophie*». *Cuadernos de Realidades Sociales*, 33-34, 135-160.

MURPHY, Robert (1990). *Vivre à corps perdu. Le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. París: Plon.

NAVARRO, Silvia (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria. Creando (con)textos para la acción social ecológica.* Madrid: CCS.

NIRENBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette; RUIZ, Violeta (2000). *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

NUBIOLA, Jaime (2007). *Pensar en libertad.* Pamplona: EUNSA.

NÚÑEZ, Violeta (1999). *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

— (2003). «Los Nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía "enseñar vs. asistir"». Conferencia disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_nunez.pdf. (Consultada 01-9-2016).

— (2010). «El lugar de los modelos». En V. Núñez (coord.). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC, pp, 17-65.

OLIVER, Mark (1983). *Social work with Disabled People.* Basingstoke: Mcmillan.-

— (1986). «Social policy and disability: some theoretical issues». *Disability, Handicap & Society*, 1(1): 5-18.

— (1990). *The Politics of Disablement*. Basingtoke: Macmillan.

ORTEGA, José (coord.) (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.

— (2020). *Espiral de otoño. Memorias menores.* Salamanca: Paso Honroso.

PALACIOS, Agustina; ROMAÑACH, Javier (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas.

PALLARÈS, Marc (2018). «Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación». *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2): 126-136.

PALLARÈS, Marc; CHIVA, Óscar; LÓPEZ, Ramón; CABERO, Ismael (2018). *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Barcelona: Octaedro.

PALMER, Gary B. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza.

PÉREZ, Eugeni (1997). *Retazos de mi memoria*. Barcelona: Institut Municipal de Persones amb Disminució.

PESTALOZZI, Johann Heinrich (2005 [1826]). *Los destinos de mi vida y otros escritos*. Barcelona: PPU.

— (1994 [1775]). «Súplica a los filántropos y bienhechores para el establecimiento de una alquería donde dar educación y trabajo a los niños pobres». En J. M. Quintana. *Educación social. Antología de textos clásicos.* Madrid: Narcea.

PIÉ, Asun (2013). «La (in)comprensió de l'autisme de Fernand Deligny». En: AA.VV. *Discapacitat, sobredotació intel·lectual i Trastorns de l'Espectre Autista*. Barcelona: Ediuoc, pp. 157-171.

— (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y de la resistencia.* Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Pié, Asun; Planella, Jordi (coords.) (2021). *Corpografías de la discapacidad. ¿Puede la pedagogía escapar al cuerpo?* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Pié, Asun; Solé, Jordi (coords.) (2018). *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad*. Barcelona: Icaria.

Planella, Jordi (2000). *La identidad del profesional: el educador social.* Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

— (2003a). «Històries de l'educació social: narratives, trajectes i metàfores». En J. Planella y J. Vilar (eds.) *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni, pp. 17-32.

— (coord.) (2003b). *El voluntariat en família. La família: un nou perfil de voluntariat.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut Català de Voluntariat.

— (coord.) (2004). *Voluntariat en família*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

— (2006a). *Los Hijos de Zotikos. Una antropología de la educación social*. Valencia: Nau Llibres.

— (2006b). *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social.* Madrid: Fundación ONCE.

— (2006c). *Cuerpo, cultura y educación.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

— (2012). «Pedagogía y nomadismo en la educación de las otras infancias». *Educació i Història*, 20, 95-115.

— (2014). *El oficio de educar.* Barcelona: Ediuoc.

— (2015a). «Fernand Deligny o la tentativa de una pedagogía surgida en el limbo». Introducción a Fernand Deligny, *Los Vagabundos Eficaces*. Barcelona: Ediuoc, 9-41.

— (2015b). «El gesto mínimo como acto pedagógico. Una tentativa de mostrar a Fernand Deligny». En materiales docentes del posgrado en Salud mental colectiva. Barcelona, UOC.

— (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Planella, Jordi; Pié, Asun (2012). *Militancia y diversidad funcional*. Barcelona: Ediuoc.

— (coords.) (2017). *Pedagogías transgénero*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Poisson-Cogez, Nathalie (2012). «Lignes d'erre. Les cartes de Fernand Deligny, LNA#60 / l'art et la manière». En Línea: http://culture.univ-lille1.fr/fileadmin/lna/lna60/lna60p34.pdf. (Fecha de consulta 10-3-2020).

Porcarelli, A. (2009). *Lineamenti di pedagogia sociale.* Roma: Armando Editore.

Potestio, Andrea; Togni, Fabio (coords.) (2011). *Bisogno di cura, Desiderio di educazione*. Brescia: La Scuola.

Pozo, Juan Ignacio (2020). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Madrid: SM ediciones.

Prats, Enric (2019). *L'escola importa. Notes per repensar l'educació.* Barcelona: EUMO.

Puig, Carme (2005). «El agotamiento de los profesionales. La importancia de la supervisión». *Revista Trabajo Social y Salud*, 50, 11-25.

Quintana, Josep Maria (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dikynson.

— (1994). *Educación Social. Antología de textos clásicos.* Madrid: Narcea.

— (2005). «Introducción». En J. H. Pestalozzi. *Los destinos de mi vida y otros escritos*. Barcelona: PPU, pp. 7-26.
— (2013). *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher.* Madrid: BAC.
Rago, Margareth; Veiga-Neto, Alfredo (orgs.) (2009). *Para uma vida nâo-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica.
Restrepo, Eduardo (2000). *Pensar los Estudios Culturales*. Reunión de trabajo de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad de los Llanos. Villavicencio, Colombia (9-12-2020). Material no publicado.
Reynolds, Thomas E. (2008). *Vulnerable Communion: A Theology of Disability and Hospitality.* Míchigan: Brazos Press.
Riba, Carles (2007). *Metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: Editorial UOC.
Ribordy-Tschopp, Françoise (1989). *Fernand Deligny, éducateur sans qualités*. Ginebra: IES.
Richmond, M. E. (1995). *El caso social individual*, Madrid: Talasa Ediciones
Riffault, Jacques (1999). *L'écriture en situation professionnelle dans le travail social et l'éducation spécialisée.* Versalles: BUC Resources (manuscrito sin publicar).
Ripollès, Enric; Vilanou, Conrad (1996). «Sobre els orígens de la filosofia de la Pedagogia Social: la religió de la Humanitat de Paul Natorp». *Temps d'Educació*, 15, 59-82.
— (1998). «El origen de la filosofia de la Pedagogía Social y la tradición teológica luterana: la religión de la humanidad de Paul Natorp». *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación,* I, 221-254.
Román, Begoña (2016). *Ética de los servicios sociales*. Barcelona: Herder.
Romero, Juanjo (2005). *La construcción de la cultura del oficio durante la industrialización.* Barcelona: Icaria-Universitat de Barcelona.
Rouzel, Joseph (2000). *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée. Méthode et cas concrets.* París: Dunod.
Sáez, Juan (1997). «La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación». E A. Petrus (coord.). *La pedagogía social.* Barcelona: Ariel, pp. 40-67.
— (2004a). *Proyecto Docente e Investigador para el concurso de Cátedra de Pedagogía Social.* Murcia: Universidad de Murcia.
— (2004b). *La profesionalización de los educadores. En busca de la competencia educativa calificadora*. Madrid: Dykinson.
— (coord.) (2007). *Pedagogía social.* Madrid: Pearson.
Salcedo, Damián (1998). *Autonomía y bienestar.* Granada: Editorial Comares.
Sánchez Vidal, Alipio (1996). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB.
Sánchez-Casas, Carlos (2009). *Sociedad, sistema y hábitat*. Madrid: La Catarata.
Santelli, Luca (2001). *Pedagogia sociale.* Brescia: La scuola.
Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Scully, Jackie (2009). «Disability and the thinking body». En K. Kristianse; S. Vehmas; T. Shakespeare (eds.). *Arguing about disability. Philosophical perspectives*. Londres: Routledge.

Selwyn, Neil (2020). *¿Deberían los robots substituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación.* Madrid: Morata.

Sennett, Richard (2009). *El artesano.* Barcelona: Anagrama.

Silva, Diego (2016a). *Experiencia narrativa. Adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona: Editorial UOC.

— (2016b). *Pedagogía y criminalización. Cartografías socioeducativas con adolescentes.* Barcelona: Editorial UOC.

Sims, John (1992). «People First». En VV.AA. *Síndrome de Down. Para llegar a ser una persona autónoma. Avances médicos y psicopedagógicos.* Barcelona: Fundación Catalana Síndrome de Down, pp. 215-219.

Skliar, Carlos (2008). *El cuidado del otro.* Buenos Aires: Documento de Trabajo. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Sokolowski, Robert (2013). *Fenomenología de la persona humana.* Salamanca: Sígueme.

Sontag, Susan (2003). *El sida y sus metáforas.* Madrid: Santillana.

Sourvinou-Inwood, Christiane (1994). «Le Minotaure et les autres. Images et perceptions. *Mètis*». *Anthropologie des mondes grecs anciens*, 9-10, 227-235.

Sousa, Boaventura de (2020). *La cruel pedagogía del virus.* Buenos Aires: Clacso.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present.* Cambridge: Harvard University Press.

Steiner, George; Ladjali, Cécile (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

Stiker, Henri-Jacques (2009). «Comment nommer les déficiences?». *Ethnologie Française*, xxxix (3), 463-474.

Stiker, Henri-Jacques; Puig, José; Huet, Olivier (2009). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques.* París: Dunod.

Striano, Maura (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale.* Roma - Bari: Laterza.

Suñol, Joan (1992). *Educar a jóvenes en riesgo social.* Madrid: CCS.

Tolokonnikova, Nadya (2018). *El libro Pussy Riot. De la alegría subversiva a la acción directa*. Barcelona: Ediciones Roca.

Topliss, Eda (1979). *Provision for the Disabled.* Oxford: Blackwell & Robertson.

Tramma, Sergio (1999). *Pedagogia sociale.* Milán: Guerini.

Tremain, Shelley (ed.) (2005). *Foucault and the Government of Disability*. Ann Arbor: University of Michigan.

Trigueros, Isabel (1991). *Manual de prácticas de trabajo social comunitario*. Madrid: Siglo XXI.

Trilla, Jaume (2005). «Hacer pedagogía hoy». En L. Ruiz (ed.). *Pedagogía y educación ante el siglo xxi.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 287-309.

Tröhler, Daniel (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.

— (2016). *Pestalozzi. Au Coeur du tournant pédagogique*. Lusanne: Antipodes.
Tron, Fabi; Flores, Val (comps.) (2013). *Chonguitas. Masculinidades de niñas.* Neuquén: Editora la Mondonga Dark.
Ubieto, José Ramón (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales.* Barcelona: Gedisa.
— (2012). *La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica.* Barcelona: Ediuoc.
Úcar, Xavier (2016). *Pedagogías de lo social.* Barcelona: Ediuoc.
Vanier, Jean (2000a). *Le goût du bonheur. Au fondement de la morale avec Aristote*. París: Presses de la Renaissence.
— (2000b). *Acoger nuestra humanidad*. Madrid: PPC.
Vega, Cristina; Martínez, Raquel; Paredes, Myriam (ed.) (2018). *Cuidado, comunidad y común. Experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
Verdugo, Miguel Ángel (2002). *Proyecto Docente de Psicología de la Discapacidad.* Concurso de Cátedra. Universidad de Salamanca.
Vernant, Jean-Pierre (1985). *La mort dans les yeux*. París: Hachette.
Vilanou, Conrad (1994). «Art i pedagogia». AA.VV. *Art i pedagogia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
— (2003). *Memoria del proyecto de Cátedra. Área de Teoría e Historia de la Educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
— (2007). «Presència del seminari en la idea d'Universitat alemanya». *Papers d'educació*, 6.
— (2001). «Introducción». En Pablo Natorp. *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 11-64.
Villasante, Tomás R. (1995). *Democracia participativa.* Madrid: HOAC.
— (1998). *Cuatro redes para vivir mejor.* Buenos Aires: Lumen Humanitas.
— (2002). *Sujetos en movimiento.* Montevideo: Nordan.
— (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
— (2014). *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
Volpi, Mario (1978). *Crisi dell'educazione e pedagogía sociale*. Teramo: Lisciani e Zampetti.
Vygotski, Lev Seminióvich (1998). «Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea». *Cultura y Educación*, 11-12, 9-34.
Weber, Max (1977). *Economía y sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.
Wunemburger, Jean-Jacques (2005). *La vida de las imágenes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
Žižek, Slavoj (2020). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Barcelona: Anagrama.

La vida transcurre por múltiples derroteros, pero hay personas que, por las circunstancias que sea, se ven obligadas a transitar por itinerarios paralelos, al margen de los caminos más frecuentados. La pedagogía social ofrece a los profesionales que las acompañan una mirada crítica que va más allá de simples intervenciones técnicas o burocráticas. Este libro ahonda en la perspectiva de la pedagogía social reflexiva, una disciplina que se centra en la valoración de la diversidad para dar respuesta a las necesidades educativas que surgen en entornos complejos, y en los procesos de reflexión que los educadores deben llevar a cabo para afrontar las nuevas problemáticas que de ellos se derivan. El autor apuesta por repensar la investigación y la reflexión pedagógica para transformarlas en motor de la práctica cotidiana.

Universitat de Barcelona
Edicions

Calidad en Edición Académica
Academic Publishing Quality