

# LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS EXTREMOS: JUSTICIA SOCIAL Y PARADOJAS DE LA PRÁCTICA

Carlos Sánchez-Valverde Visus (Coord.)

Alejandra Montané López (Coord.)

MONOGRAFES & APPROXIMACIONS  
Institut de Creativitat i Innovacions Educatives

N18



Monografies & Aproximacions, nº 18

Título: *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*

Coordinadores:

Carlos Sánchez Valverde Visus y Alejandra Montané López.

Presentación: Miquel Gómez Serra

Autores: Joan Dueñas Ferrándiz, Alejandra Montané López, Segundo Moyano Mangas, Maria Padrós Cuxart, Asun Pié Balaguer, Miguel Salas Soneira, Cosme Sánchez Alber, Carlos Sánchez Valverde Visus, Jordi Solé Blanch

Colección dirigida per Rosa Isusi-Fagoaga y Ricard Silvestre Vañó.

© Del texto: los autores

© De la edición: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2020.

Diseño de portada: Silvia Costa

Coordinadora editorial: Rosa Isusi-Fagoaga

ISBN: 978-84-09-19419-3

URI: <http://hdl.handle.net/2445/156597>



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Impreso digitalmente en la UE

# LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS EXTREMOS: JUSTICIA SOCIAL Y PARADOJAS DE LA PRÁCTICA



Monografies & Aproximacions, n.º.18

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS  
EXTREMOS: JUSTICIA SOCIAL Y  
PARADOJAS DE LA PRÁCTICA

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS  
ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ

*(COORDINADORES)*

Presentación:

MIQUEL GÓMEZ SERRA

Colaboran:

JOAN DUEÑAS FERRÁNDIZ  
SEGUNDO MOYANO MANGAS  
MARIA PADRÓS CUXART  
ASUN PIÉ BALAGUER  
MIGUEL SALAS SONEIRA  
COSME SÁNCHEZ ALBER  
JORDI SOLÉ BLANCH

## SUMARIO

<b>Presentación</b> .....	3
MIQUEL GÓMEZ SERRA	
<b>Las paradojas en la educación social y en sus efectos: la asignación de destinos desde la adjetivación y el paternalismo. La responsabilidad de los formadores y formadoras</b> .....	13
CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS	
<b>Reflexiones en torno a la educación social, el reconocimiento y la resonancia: espejos y reflejos</b> .....	33
ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ	
<b>La educación social. Una profesión para el cambio</b> .....	55
JOAN DUEÑAS FERRÁNDIZ	
<b>Paradojas, límites y obstáculos de y en la educación social</b> .....	71
SEGUNDO MOYANO MANGAS	
<b>Educación social y evidencias</b> .....	87
MARIA PADRÓS CUXART	
<b>Los bordes de la transmisión. Re-presentaciones y aprendizajes de la locura</b> .....	101
ASUN PIÉ BALAGUER y MIGUEL SALAS SONEIRA	
<b>La paradoja de la práctica y la realidad asistencial: una pragmática orientada por la singularidad</b> .....	125
COSME SÁNCHEZ ALBER	
<b>Abandonar o resistir frente a las paradojas de la educación social</b> .....	145
JORDI SOLÉ BLANCH	
<i>SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS</i> .....	164



## PRESENTACIÓN

MIQUEL GÓMEZ SERRA. Coordinador del Grado de Educación Social en la Universitat de Barcelona (UB)

Desde Heráclito todo fluye, nada permanece. El motor que mueve el mundo y hace que todo fluya es, según este pensador, la dialéctica, y la dialéctica es la acción contradictoria de los polos opuestos. Cada tesis tiene su antítesis y, de su interacción, surge una síntesis de ambos. Y esta síntesis, en breve, será una nueva tesis confrontada con una nueva antítesis.

De acuerdo con el párrafo anterior, queremos iniciar la presentación de la obra colectiva *La Educación Social en los extremos: Justicia social y paradojas de la práctica* en la que se abordan desde diversas perspectivas y miradas las paradojas de y en la Educación social afirmando que, según nuestro parecer, es necesario tener una visión positiva de las contradicciones y de las paradojas existentes en el campo de la educación social, pues dichas paradojas y contradicciones son necesarias para el debate y el progreso de dicho campo disciplinar. Ello implica no entenderlas como un juego de contrarios o una oposición que no es resoluble sin la negación de una de las partes, sino que deben abordarse desde una perspectiva integrativa y deliberativa. Debemos entenderlas en clave dialéctica, considerándolas como una oposición en la que los diversos términos implican una parte de su opuesto, al estilo de las filosofías orientales, tan diferentes del racionalismo y del maniqueísmo occidentales modernos.

En esta obra encontramos aportaciones de profesoras y profesores universitarios de reconocida relevancia en nuestro campo epistemológico (como es el caso de las profesoras Alejandra Montané, María Padrós o Asun Pié y de los profesores Segundo Moyano, Miguel Salas o Jordi Solé), así como

también de profesionales con un largo recorrido en el campo profesional de la educación social, algunos de ellos también comprometidos en la formación universitaria, y que son voces acreditadas y con reconocimiento dentro de la profesión (como es el caso de Joan Dueñas, Cosme Sánchez o de Carlos Sánchez-Valverde).

Estas aportaciones, todas ellas interesantes y sugerentes, no solo son una muestra de la pluralidad y diversidad de miradas que existen acerca de y en el campo de la educación social, sino que ponen de manifiesto que pueden existir miradas opuestas (que no necesariamente antagónicas). Posiblemente sea este un contraste deseado y buscado por el equipo de coordinación de esta publicación, ya que enriquece el debate y favorece el intercambio. Así, tal como manifestaban los coordinadores de esta obra colectiva en la carta de la demanda de colaboraciones, esta:

[...] quiere acercarse a las relaciones, paradojas, limitaciones, etc., de la Educación Social cuando camina en los márgenes. Una reflexión sobre cómo asegurar la justicia social, la dignidad y el respeto a las personas a las que acompañamos socioeducativamente. Un acercamiento a la idoneidad de las propuestas que articulamos para poder acompasar los efectos de nuestra acción con nuestras intenciones. Una llamada a la responsabilidad de los y las profesionales y también de aquellos y aquellas que los forman. Una interpelación individual y colectiva que nos ayude a seguir avanzando, a urdir y a tejer nuestra función de transmisión.

Pensamos que esta declaración de intenciones se recoge y queda reflejada a lo largo de los diversos trabajos que conforman el libro, ya que en él coexisten posturas y miradas, hasta opuestas, entre algunas de las aportaciones de los diversos autores que configuran este monográfico acerca de las paradojas de la Educación social, miradas que permiten entrever algunas de las contradicciones de este campo disciplinar y profesional, así como algunos de sus interrogantes principales. Sin duda los trabajos que se presentan en este monográfico son de interés, planteándose un conjunto de temas que constituyen algunas paradojas o interrogantes del campo de la Educación social. No es nuestra intención proceder a comentar los diferentes textos, pero si nos parece oportuno intentar buscar algunos posibles ejes de análisis que permitan interrelacionar las aportaciones de estos autores. Evidentemente, esta



interrelación obedece a nuestra particular mirada sobre los textos y bien pudiera ser que alguno de los autores no compartiera dicho análisis.

Así, plantearemos nuestras reflexiones a partir de *cuatro ejes*, siendo conscientes que podrían ser otros. Estos ejes son los siguientes: *la dialéctica entre las dimensiones de control y cambio inherentes a cualquier acto educativo, la dialéctica entre objetividad y subjetividad y sus relaciones con la construcción del conocimiento y la delimitación del acto educativo, el juego entre las condiciones generales materiales y culturales de vida (contexto de época) y la singularidad del sujeto y de su itinerario vital, y, finalmente, las visiones de omnipresencia y omnipotencia del acto educativo frente a las visiones que parten de sus límites y de su impredecibilidad.*

En relación a la *dialéctica entre las dimensiones de control y cambio*, la mayoría de contribuciones hablan de la educación social como una pedagogía que se sitúa en los espacios de transición, en los bordes, excéntrica o marginal, considerándola una pedagogía transgresora, remarcando la necesidad de espacios de resistencia colectiva y de desobediencia pedagógica. Muy interesante la imagen que aporta Cosme Sánchez, cuando escribe “Lo marginal es aquello que está en los bordes, en el litoral, y que se constituye como esa área de transición entre dos sistemas.” Personalmente, en nuestras clases de Pedagogía social en la universidad, llevamos tiempo hablando de una pedagogía de la frontera o de una pedagogía fronteriza, en un sentido similar al expresado en la anterior cita.

La Educación Social se encuentra en contacto con espacios y dinámicas sociales fronterizas, debiéndose formular una pregunta: ¿el objetivo es únicamente la adaptación de los sujetos a la sociedad? ¿o bien el objetivo será también transformar determinadas estructuras y dinámicas sociales para facilitar una integración activa y crítica de los sujetos? En definitiva, ¿la Pedagogía social es un instrumento de transformación o de reproducción social? Y, por tanto, ¿el educador social es el estratega de una intervención socioeducativa que intenta mejorar las condiciones que generan las dificultades, o simplemente es un controlador y un equilibrador de las crisis?

Toda acción socioeducativa presenta siempre una paradoja, ya que es una intervención de control social pero que al mismo tiempo facilita la integración y el acceso a la normalidad de su contexto sociohistórico. Toda sociedad genera tanto los conflictos como los recursos que han de intentar solucionar los primeros, la intervención social debe asegurar la reproducción social al mismo tiempo que debe solucionar las desagregaciones y los conflictos generados por esta misma sociedad.

Existe una paradoja entre reproducción y transformación social, entre adaptación al contexto y cambio del mismo. En relación a la intervención social la profesora Violeta Núñez (1990:69) escribía:

Dicha intervención tiene un carácter paradójico: indudablemente, se trata de una medida de control social, pero -y he aquí su envés, su contrapunto- es, al mismo tiempo, facilitadora del acceso a la normalidad de época (...) Toda práctica social participa de la antinomia que funda lo social: la sociedad genera tanto los conflictos como los recursos que permiten operar sobre aquéllos.

Posiblemente sea esta una de las contradicciones fundamentales del campo de la Educación Social.

Por otra parte, existe una relación inversamente proporcional entre dos dimensiones que siempre van asociadas a cualquier acto educativo y que se manifiestan con especial intensidad en el campo socioeducativo. Nos referimos a las dimensiones de control/reproducción, por una parte, y a las dimensiones de transformación/cambio por la otra. En ocasiones anteriores (Gómez, 2004; 2005) hemos escrito acerca de esta relación dialéctica entre control y cambio o entre reproducción y transformación. Así, en la mayoría de las situaciones, la acción socioeducativa es una actividad contradictoria, que presenta al mismo tiempo dimensiones de control y de cambio. Ahora bien, esto no significa que exista un equilibrio entre ambas dimensiones, sino que una prevalece sobre la otra (para ser más explícitos, pensamos que el control acostumbra a prevalecer sobre el cambio). Entendemos que *existe una relación dialéctica y de equilibrio dinámico entre las dimensiones de control y de cambio social implícitas en todo acto educativo*, no siendo posible eliminar o suprimir

ninguna de estas dos dimensiones, pero sí incrementar la intensidad de una de ellas en función del diseño y desarrollo de la acción socioeducativa.

En relación al segundo eje nos encontramos con aportaciones que reivindican que *las prácticas de la Educación social deben basarse en evidencias científicas* y no en la tradición o en los mitos, si bien este planteamiento se sustenta en un marco dialógico, en un concepto de democracia deliberativa y en el valor del impacto social de la investigación. Otros trabajos, por el contrario, remarcan el *valor de la subjetividad y de la experiencia personal del sujeto, la singularidad de las intervenciones o la impredecibilidad del acto educativo* (remarcando su incertidumbre o su carácter de enigma). En cierto sentido sería un juego de opuestos entre universalidad *versus* singularidad, protocolos *versus* prácticas reguladas, normativas *versus* acción centrada en la persona, etc. Así mismo algún trabajo plantea la tensión entre el control y la ayuda y el acompañamiento o entre el encargo institucional y la acción centrada en la persona.

Otro aspecto interesante es el debate acerca del carácter científico o artesano de la Educación social, viéndose en este mismo monográfico visiones que pueden ser aparentemente opuestas en su formulación más radical. Por un lado, se defiende que las prácticas de la Educación social se basen en evidencias científicas, lo cual no deja de implicar una cierta estandarización mientras que por otro se habla de la singularización de las acciones. Posiblemente, tal como indicábamos al principio, no se trata de posturas antagónicas (o quizás sí, pues eso deberían decidirlo los autores de los trabajos), siendo posible buscar una síntesis entre ambas aportaciones. En todo caso, no solo es necesario cuestionarnos prácticas basadas en la tradición o en los mitos de la profesión, sino también el propio carácter científicista (que no científico) de determinadas visiones de la ciencia moderna. En este sentido nos gustaría recordar las aportaciones de algunos epistemólogos de la ciencia contemporáneos (Canguilhem, Bachelard, Feyerabend), para los cuales es necesario contextualizar la ciencia, el sujeto y el conocimiento en una determinada realidad histórica y dentro de unas determinadas relaciones sociales. No existe, por tanto, una teoría universal de la razón, ni tampoco existen concepciones unívocas de la razón y de la ciencia, sólo existen

construcciones históricas condicionadas por la razón y el conocimiento propios de la época.

En relación a lo anterior, destacaría las aportaciones del epistemólogo Paul Feyerabend (1985) en relación a su defensa del pluralismo metodológico, el cuestionamiento del carácter universal del método (en singular) científico, así como las relaciones que existen entre ciencia, control social y poder económico. Para este autor la pluralidad de métodos científicos es una condición necesaria para el progreso del conocimiento. Cualquier método científico -en sentido amplio- es válido si los resultados obtenidos son significativos. Para este autor no existe un único método científico, sino una diversidad de métodos; no existe una única concepción de la ciencia, sino una pluralidad de concepciones; no existe un único conocimiento científico, sino una diversidad de conocimientos científicos.

Para Feyerabend la transgresión del método vigente es una condición necesaria para el progreso de la ciencia. Es decir, transgredir el método no es un error, sino un acto necesario para el progreso de la ciencia. Según él sin la transgresión de las reglas no existiría el progreso de la ciencia. Feyerabend sostiene que no existe un único método científico sino una pluralidad de métodos. Es decir, es contrario al método y favorable a la pluralidad metodológica. Como el propio Feyerabend (1985:18) escribe:

La idea de un método que contenga principios científicos, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan los asuntos científicos entra en dificultades al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. En ese momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga, que no sea infringida en una ocasión o en otra. Llega a ser evidente que tales infracciones no ocurren accidentalmente, que no son el resultado de un conocimiento insuficiente o de una falta de atención que pudieran haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso.

Este cuestionamiento del carácter científico de la educación también, se expresa en Meirieu (1998), especialmente en el apartado “Sobre el sujeto en educación, o por qué la pedagogía es castigada siempre, en el seno de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra

educativa” de su obra *Frankenstein Educador*. En este sentido, Meirieu (1998: 91-92) escribe:

[...] la investigación pedagógica (...) ha de integrar la impredecibilidad constitutiva de la *praxis* pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico.

Quizás este debate acerca del (pretendido) carácter científico de la Educación social se pueda relacionar con las reflexiones que algunos trabajos introducen acerca del contexto de época, marcado por el dominio del paradigma neoliberal y su cuestionamiento de la singularización de las necesidades y de la responsabilización del sujeto.

En relación a este tercer eje, la *dialéctica entre condiciones generales de vida, materiales y culturales, y la singularidad del sujeto y de su itinerario vital*, algunas aportaciones remarcan el predominio del paradigma neoliberal, paradigma que centra el foco de atención en el sujeto, individualizando las condiciones de vida y las necesidades y haciendo al sujeto el único responsable de sus condiciones de vida, al mismo tiempo que olvida (o más bien esconde) que existen condiciones contextuales que son generales y que predeterminan la vida de las personas. Otras aportaciones, sin negar el valor de las condiciones generales de vida del contexto de época, remarcan el valor de la singularidad como elemento que permite que el sujeto se convierta en protagonista de su vida.

Compartimos dicha reflexión, pero no renunciamos a otorgar al sujeto una autonomía y una responsabilidad sin las cuáles es difícil que se produzca el acto educativo. En este sentido, rescataríamos de nuevo las aportaciones de Meirieu (1998, 2001) acerca de la autonomía y responsabilidad del sujeto, lo cual nos permite enlazar con el último eje de análisis: las visiones de omnipresencia y omnipotencia del acto educativo frente a las visiones que parten de sus límites y de su impredecibilidad. Cabe destacar que *existe acuerdo entre los diversos autores que conforman el monográfico respecto a los límites de la educación y a que la educación no lo puede todo*, siendo especialmente interesante el concepto de ética de las consecuencias y no de las

intenciones (cabe resaltar que el planteamiento ético es una constante en la mayoría de los trabajos).

Parfraseando el título de la muy conocida obra de Milan Kundera *La insoportable levedad del ser* posiblemente podríamos hablar de la insoportable levedad del acto educativo (en este sentido, cabe recordar que Meirieu, en su obra *Frankenstein educador*, habla de “la insostenible ligereza de la pedagogía”).

Por otra parte, y enlazando con el inicio de esta presentación cuando hablábamos del papel positivo que pueden representar las paradojas y las contradicciones como elementos que posibilitan la construcción de nuevos discursos, entendemos que la función de la educación social no es resolver las contradicciones y las paradojas de una sociedad compleja como la actual, sino más bien facilitar que tanto sujetos como profesionales sepan convivir con ellas. Y las fórmulas y las vías para poder convivir con estas paradojas son múltiples y diversas (desde reinventar el deseo del educador, crear espacios de resistencia colectiva, quebrar la transmisión cultural de carácter colonial y asimétrico o trabajar desde el reconocimiento de los derechos del sujeto y facilitar que este sea consciente de ellos).

Finalizaremos estas reflexiones con unas palabras del profesor Jordi Solé, quien acerca del compromiso de los académicos y de los profesionales del campo de la Educación Social escribe:

A cada cual corresponde decidir hasta donde está dispuesto a ceder y hasta donde está dispuesto a mantener su posición de educador, teniendo en cuenta que esa posición ocupará siempre un lugar difícil. Tal vez por ello las paradojas de la educación social nos remiten a la vieja y renovada dicotomía entre la valentía y la cobardía, un problema que interpela a la ética que cada uno sostiene ante el dilema de abandonar o resistir.

Sin lugar a dudas, las diferentes contribuciones que conforman este monográfico, algunas de ellas excelentes y de obligada lectura, constituyen formas diversas de dar respuesta y de posicionarse ante el dilema que plantea el autor.

Permítasenos cerrar esta introducción refiriéndonos a las voces de autores que, si bien no forman parte de este monográfico, no cabe duda que han sido o son maestros de la mayoría de nosotros y que son referenciados, de forma explícita o implícita, en diversos de los trabajos aquí presentados. Estamos pensando en figuras que han tenido y tienen un importante papel en la construcción de los discursos epistemológicos de la Pedagogía social y que han realizado algunas de las aportaciones discursivas más interesantes en las últimas décadas. Estamos pensando en autores como Hebe Tizio, Violeta Núñez o Jordi Planella, entre otros. Autores cuyas voces se encuentran reflejadas en algunos de los trabajos que conforman este libro.

No hace mucho leíamos el libro *Las voces bajas* del escritor gallego Manuel Rivas, obra en la que el autor hace un recorrido por los paisajes y los recuerdos de su infancia y adolescencia en tierra gallega. En dicha obra Rivas facilita una visión de la figura del maestro, entendida en sentido genérico y no necesariamente académico, que queremos recuperar, ya que aporta una visión poética a la vez que de máximo respeto y consideración hacia dicha figura, siendo este el sentido que le dábamos cuando nos referíamos, hace un momento, a nuestros maestros (de la mayoría de autores que participan en el monográfico y también míos, si bien, en mi caso particular, debería añadir a Antoni Petrus).

En este sentido, Rivas se refiere a la relación que existe entre un aprendiz de albañil y el padre del escritor, de oficio albañil. Escribe Rivas (2012:83):

Me llamaba la atención el hábito de dirigirse a mi padre como “maestro”, el darle ese trato con naturalidad. Así que allí había un maestro, en el mismo oficio, y eso no significaba una jerarquía sino un respeto. En este caso, el maestro era mi padre. Hay palabras que se posan en la mirada. Podía discutir con mi padre, estar en desacuerdo, enfadarse, pero cuando estaba trabajando, no podía dejar de verlo como a un maestro. El silencio del albañil, como el de otros oficios, tiene que ver con la necesidad de oír el sonido del trabajo. Lo que producen las herramientas en contacto con el material. Una desarmonía alerta de un fallo en la simetría.

Sugerente y bonita imagen la del silencio necesario para poder oír los sonidos del propio trabajo. Por ello, finalizaremos esta presentación con un par de preguntas que interpelan nuestra profesión: ¿Sabemos reconocer y respetar el silencio? ¿Escuchamos los sonidos de nuestro trabajo? Tal vez, en ocasiones, el campo de la Educación social sea en exceso ruidoso y ello dificulte escuchar el silencio, el vacío, las voces (bajas) del otro o de los otros.

### Referencias bibliográficas

- Feyerabend, Paul K. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI.
- (1985). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel. 2ª. Ed.
- Gómez Serra, Miquel (2002). La evaluación de servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social? *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 57, 81-93.
- (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- (2005). Educación social y evaluación: Evaluar para mejorar y transformar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, segunda época, 12-13, 163-179.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez Pérez, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Rivas, Manuel (2012). *Las voces bajas*. Madrid: Alfaguara.



## LAS PARADOJAS EN LA EDUCACIÓN SOCIAL Y EN SUS EFECTOS: LA ASIGNACIÓN DE DESTINOS DESDE LA ADJETIVACIÓN Y EL PATERNALISMO. LA RESPONSABILIDAD DE LOS FORMADORES Y FORMADORAS

*The paradoxes in Social Education and its effects: the assignment of destinations from adjectives and paternalism. The responsibility of the trainers*

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS. Educador Social y profesor de Educación Social en la Universitat de Barcelona (UB)

### Resumen:

En el siguiente capítulo se muestran y analizan algunas situaciones que nos pueden llevar a la paradoja en las prácticas de la educación social, porque ponen de relevancia las contradicciones entre los derechos de las personas que se pretenden proteger y los efectos de nuestra acción socioeducativa. La necesidad de poner los intereses de las personas que acompañamos en el centro de la reflexión ética y profesional es quizá uno de los caminos que nos permitan salir de algunas de estas situaciones paradójicas. Se defiende una Educación Social entendida como reconocimiento del otro, en realidades complejas, que huya del paternalismo y que requiere un posicionamiento (bio)ético que tiña el lenguaje y la acción. Y para ello, el concurso de los formadores y formadoras deviene fundamental como primeros estimuladores de la interpelación sobre la naturaleza y efectos de nuestra acción y sobre el uso de determinados lenguajes. Formadores y formadoras, educadoras y educadores sociales comparten el mismo espacio social que está investido de los mismos imaginarios simbólicos. Y de las mismas palabras cargadas de poder. Pero su posición no es la misma, por lo que su responsabilidad, en cuanto a los procesos performativos de reproducción de lo existente, deviene fundamental.

**Palabras clave:** Educación Social, Paradojas, Performatividad, Paternalismo. Complejidad. Responsabilidad.

**Abstract:**

The following paper shows and analyzes some situations that can lead us to the paradox in the practices of social education, because they highlight the contradiction between the rights of the people who are intended to protect and the effects of our socio-educational action. The need to put the interests of the people we accompany at the center of ethical and professional reflection is perhaps one of the ways that allows us to get out of some of these paradoxical situations. Social Education is defended as recognition of the other, in complex realities, that flee from paternalism and that requires a (bio) ethical positioning that tinges language and action. And for this, the training of trainers becomes essential as first stimulators of the interpellation on the nature and effects of our action and on the use of certain languages. Trainers and social educators share the same social space that is invested with the same symbolic imaginaries. And of the same words loaded with power. But its position is not the same, so its responsibility, in terms of the performative processes of reproduction of the existing, becomes fundamental.

**Keywords:** Social Education, Paradoxes, Performativity, Paternalism. Complexity. Responsibility.

## 1. Introducción

Cuentan los pediatras cómo algunos descubrimientos tienen causas aleatorias y a veces surgen como efectos no esperados de un proceso. Las campañas de alimentación infantil que se pusieron en marcha en los 60, promovidas por la FAO, Unicef y otras oficinas de las Naciones Unidas, basadas muchas de ellas en la leche polvo (sobrante industrial, por otro lado, de los procesos de tecnificación alimentaria del mundo occidental), pusieron de manifiesto que algo no iba bien, porque provocaban un aumento importante de la morbilidad (en forma de gastroenteritis con diarreas) y de la mortalidad de los niños y niñas que participaban en ellas en ciertas regiones del mundo.

Las investigaciones de las causas de esos efectos, permitieron tomar conciencia de que la lactasa, enzima que posibilita la asimilación de la lactosa (azúcar presente en la leche), tenía una distribución muy irregular entre las

poblaciones mundiales, dándose grandes colectivos que no la presentan y por lo tanto no podían digerir la lactosa (Heyman, 2006).<sup>1</sup> En una línea paralela, otros estudios que se han puesto en marcha ante estas evidencias reclaman como mejor opción la lactancia materna frente a aquellas otras alimentaciones infantiles que se da con leches artificiales (OMS, 2009:6).

Nos encontraríamos así con una acción diseñada, en principio, desde la justicia social y la solidaridad entre los pueblos, con objetivos defendibles sociopolítica y éticamente, que busca la mejor alimentación de la infancia para mejorar su acceso a una vida digna, pero que acaba teniendo unos efectos no deseados ni previstos. Y se produce una terrible paradoja: queriendo combatir el hambre y la subalimentación se produce más morbilidad y mortalidad.

Partiendo de esta metáfora de la alimentación/salud, que pone de manifiesto que no es lo mismo el deseo que la realidad, intentaremos presentar en este capítulo una reflexión sobre algunas experiencias de la Educación Social y en cómo pueden prevenirse en los procesos formativos realizando revisiones de algunas prácticas académicas. Situaciones paradójicas<sup>2</sup> que evidencian que, aun persiguiendo el legítimo disfrute de derechos por parte de las personas a las que acompañamos, podemos acabar generando más discriminación. Haremos ese recorrido de la mano de situaciones como la del “naming” o etiquetado de las personas (la asignación de destinos desde la adjetivación) que las confina en categorías sociales disminuidas de derechos, objetualizándolas.

En todas estas experiencias están implicados educadores y las educadoras sociales, bien sea desde la acción directa, bien desde la responsabilidad en las actuaciones institucionales. Y en muchos de los casos,

---

<sup>1</sup> Una de las mejores explicaciones sobre su distribución espacial (mapa) y su relación con los cambios genéticos a lo largo de la historia, se puede encontrar en el blog: <http://ramanujan25449.blogspot.com/2018/02/las-adaptaciones-geneticas-en-la.html?view=snapshot>

<sup>2</sup> En el sentido de ser razonamientos en apariencia válidos, que parten de premisas en apariencia verdaderas, pero que conducen a contradicciones o situaciones contrarias al sentido común.

los formadores y formadoras, desde la reproducción acrítica de determinados usos sociales y académicos, ayudan a inscribirlas y consolidarlas como correctas.

## 2. Los efectos de la Educación Social

El nuestro es un oficio artesano, en el sentido que defiende Richard Sennett (2009) de reclamación de la cultura material, que ha hecho de la acción y del cambio uno de sus núcleos fundamentales: actuamos para cambiar y mejorar la vida de las personas. Es decir, participamos en una acción intencional (educación) para producir unos efectos de cambio y de mejora, en la vida de las personas y en la sociedad (social).

Sin embargo, como nos recuerda Ana Cano, esas acciones intencionales, a veces, puedan provocar,

[...] la emergencia de efectos no deseados en la práctica profesional, que lejos de ser un antídoto contra la vulnerabilidad o la exclusión social suponen mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales, y en especial de la estigmatización social (Cano, 2012:4)

Violeta Núñez nos advertía de la necesidad de construir dispositivos conceptuales que nos permitan trabajar con la complejidad y “producir efectos educativos, es decir, nuevas articulaciones de los sujetos en lo cultural y nuevas posiciones en lo social: dar lugar al sujeto, instituirlo como tal” (Núñez, 2011:10). Y nos indicaba el desafío de adquirir elementos teóricos que nos permitan entender las lógicas que operan en las instituciones, para discriminar y ver las relaciones entre los síntomas sociales, institucionales y de los propios sujetos para reinventar allí el acto educativo

Paulo Freire, desde otro acercamiento, nos mostraba sobre la responsabilidad de los profesionales (¿cuánto más sus formadores y formadoras?) de la acción social, como no pueden ser neutrales frente al mundo y han de adherirse al cambio o a la permanencia:

El trabajador social que opta por el cambio no teme a la libertad, no prescribe, no manipula, no huye la comunicación, por el contrario, la busca, la vive. Todo su esfuerzo, de carácter humanista, se centra en el sentido de la

desmitificación del mundo, de la desmitificación de la realidad. Ve en los hombres con quienes trabaja-jamás sobre quienes o contra quienes- personas y no “cosas”, sujetos y no objetos (Freire 1976:18).

En estos escenarios no valen dobles agencias o falsas neutralidades. La bioética nos indica como lo que afecta a los derechos de las personas deviene prioritario.

### **3. Nombres y adjetivos: categorías que generan discriminación. La asignación de destinos desde la adjetivación**

#### *3.1. El espejismo positivista*

Muchas veces, en nuestra práctica educativa, académica, discursiva y profesional, pareciera que tuviéramos la necesidad de agrupar bajo una “denominación” a las personas o grupos de personas con las que interaccionamos y a las que acompañamos socioeducativamente. Quizás estos procesos sigan la estela de los caminos iniciados por el positivismo (el fisicalismo social de Comte o las propuestas de Durkheim) y su necesidad de “separar”, “reducir” y “clasificar” todo lo observable, convirtiendo a las a las personas y los hechos sociales en cosas, en objetos de estudio, como supuesto mecanismo para después poder intervenir más racionalmente. Lo que se ha dado en llamar la metodología científica que busca leyes universales irrefutables (Xirau, 2011:363).

Y así, en nuestra práctica profesional, académica y discursiva cotidiana hablamos de menores, de extranjeros, de migrantes, de MENA (menores no acompañados), de sin techo, de mayores, de víctimas de trata, de víctimas de violencia, etc. Grupos y categorías de personas, ordenados y clasificados desde criterios de supuesta afinidad y homogeneidad. Curiosamente, la mayoría de esas denominaciones son adjetivos o locuciones adjetivales que pueden hacer correr a la educación social una suerte de especialización a la carta.

Pareciera que una de las intenciones que nos mueve a ello fuera la de poder dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades de las personas con las que estamos, tratando de convertir nuestra acción en objetiva,

y si se nos permite, hasta en científica. Como si por el hecho de movernos en las ciencias sociales necesitaráramos una mayor demostración de científicidad, evidenciando de paso una cierta inseguridad.

Pero el resultado es, las más de las veces, paradójico. Y aunque buscar las paradojas se haya denostado desde el positivismo como función de los sofistas (Durkheim, 2001:7), quizás lo que pase sea que lo que se plantea desde el positivismo para las cosas no puede trasladarse tan automáticamente a las personas. Porque, como nos recuerdan José Ramón Ubieto y Marino Pérez (2018), una persona es siempre un sujeto, no reductible a un nombre o a una etiqueta mediante un proceso de objetualización y cosificación (“naming”) que, aunque dé tranquilidad al propio sujeto porque lo ubica en un espacio social, no es más que una etiqueta despersonalizadora.

Francisco Javier Pericacho, refiriéndose a la acción social y educativa, utiliza la metáfora de una posible “etnización” para describir este proceso, que nos puede llevar a elaborar, como patrón normativo que excluye, aísla y segrega “la opinión y posicionamiento del otro bajo coordenadas que lo simplifican, clasifican y categorizan desde patrones y características homogéneas y poco posibilitadoras bajo pretensiones educativas” (Pericacho, 2010:4). Proceso el de la etnización que no sería, por otro lado, más que otra manifestación de configuraciones culturales etnocéntricas.

En otra formulación más filosófica, Edgar Morín hablando del paradigma de la complejidad, sobre el que volveremos después, nos dirá:

[...] así aparece la gran paradoja: sujeto y objeto son indisociables, pero nuestro modo de pensar excluye a uno u otro, dejándonos solamente libres de elegir, según el momento de la travesía, entre el sujeto metafísico y el objeto positivista. (Morín, 2009:67).

Quizás lo social y las personas no seamos tan fácilmente reductibles al método y las leyes científicas.

### *3.2. El lenguaje como acción performativa*

El lenguaje crea realidad (Montané y Sánchez-Valverde (*coord.*), 2013, en la introducción). La capacidad performativa de las palabras es

impresionante. Bourdieu y Passeron (1996) nos mostraban como, desde finales del siglo XIX, en los países occidentales el Estado ya no tiene tan sólo el monopolio de la violencia física legítima, sino también el de la de la violencia simbólica. La noción de performatividad (Austin, 1998; Foucault, 1970; 1993; Derrida, 1998; Butler, 1999 y 2004) hace referencia a la capacidad de algunas declaraciones lingüísticas para producir o formar el mismo objeto al que se refieren. Jacques Derrida (1998) nos dirá además que la performatividad ha de ser considerada como un proceso de repetición. Es decir, que tiene una trayectoria de carácter histórico, que aumentará su fuerza de autoridad a través de la repetición o citación de un conjunto de prácticas pasadas. Es el mismo principio en el que se sostiene la llamada “posverdad”. La no verdad, repetida hasta la saciedad, se puede percibir como verdad.

Más aún, el carácter performativo del lenguaje del poder tiene una doble función: crear una realidad para ocultar otra realidad. Este mismo efecto del lenguaje ha acusado a las víctimas de una forma velada, haciéndolas responsables de su situación.

### *3.3. Los efectos de confinamiento social que produce el lenguaje en las personas*

Si en las prácticas cotidianas, tanto como formadoras y formadores de los futuros profesionales de la educación y de la acción social como ya en situación de educadoras y educadores sociales, hacemos un uso del lenguaje, utilizando palabras (adjetivos) como extranjero, menor, refugiados, MENA (máximo ejemplo de palabra estigmatizante: un acrónimo compuesto de múltiples adjetivos), víctimas de trata, etc., estaremos contribuyendo a la consolidación del espacio simbólico y social de un destino *donde confinar a las personas a las que nombramos asignándoles destinos*, que muchas veces serán poco más que “otorgarles la condición de pobres”.<sup>3</sup>

Es aquí donde se materializa esa paradoja tan curiosa: esas prácticas que, en la mayoría de los casos las hemos integrado los y las profesionales como

---

<sup>3</sup> En una fecunda y potente idea formulada por mi amiga y compañera Mónica Gijón, que aquí cojo prestada.

habituales en nuestros procesos formativos en los cuales se nos ha transmitido que para poder intervenir con la realidad necesitamos crear grupos homogéneos de personas agrupados desde sus características y homogeneidad para ser más eficaces, producen *la primera discriminación, que es aquella que se produce en la denominación*. Nosotros queremos y pensamos que estamos facilitando la “inclusión” pero el resultado es “segregación”.

Porque, como nos recuerda Ana Cano, “[...] la delimitación y el etiquetaje de determinados sectores de población es una de las contradicciones entre el nivel discursivo y el nivel práctico relativo a la educación social” (Cano, 2012:4).

#### *3.4. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no acompañados*

A modo de ejemplo, o caso, estudiaremos con más detenimiento y con carácter ejemplificador, la situación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes solos o no acompañados.

Vivimos en nuestro país, España, aquí y ahora, 2019, un momento de uso generalizado, cada vez mayor, del adjetivo menor para referirse a algunas infancias. Y, en una prolongación natural, del acrónimo MENA<sup>4</sup> para referirse a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no acompañados.

Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2008:17-26), nos mostraron como históricamente se ha producido una fragmentación del mundo de la infancia y como a través de determinadas operaciones teóricas, disciplinares y políticas se ha confinado a algunos niños y niñas a territorios en los que los

---

<sup>4</sup> La fundación FUNDEU-BBVA, barajó la posibilidad de considera “mena” como la palabra del 2018 en España, que acabo resultando “microplástico” (Ver: <https://www.fundeu.es/recomendacion/microplastico-palabra-del-ano-2018/>). En 2019, vuelve a plantearse otra vez esa posibilidad lo que ha tenido un posicionamiento contrario por parte de algunos colectivos profesionales (Ver: <https://ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/54-la-nosra-veu/posicionaments-i-comunicats/926-retirada-neologisme>). Finalmente, como fruto de la presión social, la palabra fue retirada: ver <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20191205/mena-retirada-palabra-2019-7764218>



derechos no tienen lugar: el de los “menores”. El reconocimiento del carácter social y cultural de la infancia será allí propuesto como una herramienta para desnaturalizar aquella fragmentación y para restituir el derecho como horizonte de igualdad de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De Graciela Frigerio, en otro trabajo del mismo año, podemos acceder a un clarificador análisis que pone en el énfasis en lo que de control social y de “gestión punitiva de la pobreza” (Frigerio, 2008:5), tiene esta práctica.

En otro trabajo anterior (Sánchez-Valverde, 2016a) ya revisamos como el uso de una denominación u otra (menor o niño), tiene que ver también con paradigmas diferentes de comprensión de la infancia, bien sean, respectivamente, paternalista y tutelar o bien el de defensa de una protección integral como ciudadanos de pleno derecho.

Sobre el uso del acrónimo MENA, denominación que se ha extendido en nuestro país desde 2011 después de un largo proceso de conceptualización legal y social (Durán, 2011), hacer en primer lugar constar una curiosidad: las primeras referencias en la regulación internacional sobre estos temas serían las “Directrices sobre políticas y procedimientos relativos al tratamiento de *niños no acompañados* solicitantes de asilo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados”, de febrero de 1997 (ACNUR, 1997). En su traslado a la normativa europea se convierten poco después, junio de 1997, en una “resolución del Consejo de la Comunidad Europea, *relativa a los menores no acompañados* <sup>5</sup> nacionales de países terceros”. (CONSEJO EUROPEO, 1997). En sólo 3 meses, los nombres cambian: sustantivos pasan a sustituirse por adjetivos. <sup>6</sup> La fortaleza performativa de lo simbólico se nos muestra aquí con toda su capacidad.

---

<sup>5</sup> Las negritas son nuestras.

<sup>6</sup> El proceso es parecido a lo que sucede en la profunda reforma legislativa en España sobre infancia del 2015 (Aprobación en julio de 2015 de la [Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia](#) (complementada por la [Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia](#)) en nuestro país, en relación a las

En definitiva, utilizar un adjetivo para referirse a una persona o grupo de personas, aunque en algunas situaciones persiga un fin de acceso a derechos, implica un acto simbólico de amplias dimensiones imaginarias en cuanto a las consecuencias sociales e individuales para estas personas. Cuando el lenguaje se usa en la acción socioeducativa para clasificar, normativizar o simplificar, puede significar *la creación de una nueva categoría diferente de personas con derechos distintos*.

### 3.5. No diferenciar lo que es igual.

La agregación de colectivos de personas bajo un adjetivo es un proceso de estigmatización y diferenciación social (Castel, 1984, diría que posibilita “la gestión diferencial de las poblaciones” desde una manera defensiva de entender el riesgo y la prevención ante conductas indeseables). La diferencia es el antónimo de igualdad. La diferencia es lo que no es igual (la norma). La diversidad son las múltiples manifestaciones de la misma cosa. Medir las diferencias siempre ha sido un acto de clasificación de los diferentes grupos sociales, creando clases con situaciones y derechos diferentes.

Manuel Delgado (1999), nos recordaba como el derecho a la indiferencia, entendida como la NO diferencia, es base fundamental del principio de ciudadanía. Y como el primer factor de la exclusión es el que obliga a ciertas personas a hacer lo que los ciudadanos con plenos derechos se negarían a hacer: pasarse el tiempo dando explicaciones. Así, algunas taxonomías actuarían al servicio de la estigmatización de los otros, como atributos denegatorios aplicados con la finalidad de señalar la presencia de alguno que es *diferente*, que es el *otro*, en un contexto en el cual, todos y todas somos *diferentes* y todos y todas somos el *otro* (Delgado, 1999:15).

---

denominaciones: el título nos anuncia una ley de protección a la infancia y a la adolescencia, pero cuando entramos en el articulado, solo encontramos referencias al “menor” y a los “menores”. Y la ley nos hablará, recurrentemente, del “interés superior del Menor”, cuando en la Convención y en la Observación general núm. 14 (2013, en línea en: [http://www.unicef.cl/web/informes/derechos\\_nino/14.pdf](http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/14.pdf)) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial, siempre se habla de niños y niñas y de “interés superior del niño/niña y su bienestar”.

Muchas veces lo justificamos desde esa necesidad de crear conjuntos que nos permitan operar, supuestamente, en el plano “científico” y nos decimos y defendemos que son sinónimos. Pero *¿por qué deberíamos o necesitaríamos diferenciar lo que es igual?*

Y es que sucede que lo siguiente en el orden de la acción pasa, en lo social y socioeducativo, por organizar nuestra respuesta en base a recursos especializados para estas categorías de personas que hemos delimitado. Y todo ello —desde una lectura externa— en muchos de los casos, pareciera que responde más a una política de contención y gestión diferencial que de inclusión.

Interpelarnos sobre estas paradojas es ineludible como educadoras y educadores y como formadoras y formadores.

#### **4. Respuestas complejas a realidades complejas. Encargo social y realidad**

En un análisis paralelo, pero complementario y confluyente, desde una mirada más centrada en los dilemas éticos de nuestra práctica profesional como educadoras y educadores sociales, Joan Canimas (2010, 2011 y 2016) ejemplifica en sus escritos diferentes situaciones dilemáticas y paradójicas entre el protocolo, como una de las posibles traducciones del encargo, y la realidad. Nosotros podríamos agruparlas también como paradojas bajo el paraguas del paradigma de la simplicidad (Morin, 2009). Y para esa ejemplificación, el autor, nos aporta elementos de relatividad, tanto en lo que hace referencia a los derechos y deberes (*prima facie*), como de las leyes (las antinomias jurídicas por estado de necesidad en el ámbito del secreto profesional).

Y nos dirá en relación a los conflictos que puede manifestar la realidad compleja que,

[...] todas las situaciones son distintas y singulares, hay que considerar los principios, derechos y deberes como *prima facie*: deben respetarse o cumplirse hasta que, si llega el caso de que entren en contradicción, el análisis de la situación concreta obligue y permita jerarquizarlos. (Canimas, 2016: 55).

Y en relación al estado de necesidad, recordar que es aquel en que “para evitar un mal propio o ajeno [se] lesione un bien jurídico de otra persona o [se] infrinja un deber” (art. 20. 5 de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.).

Joan Canimas nos recuerda que no podemos realizar traslaciones paramétricas (protocolarias) directas, sino estratégicas, porque trabajamos con personas y su vida es dinámica, y que,

[...] la acción psico-socio-educativa suele consistir en pequeñas intervenciones profesionales que, gracias al protagonismo de la persona, las interacciones con el entorno y el paso del tiempo, generan procesos que pueden llegar a convertirse en grandes cambios. ... /... son situaciones que requieren razonamientos estratégicos, no paramétricos. Situaciones en las cuales el dinamismo de los procesos requiere también dinamismo en los análisis y las actuaciones. (Canimas, 2016:84)

Francisco Javier Pericacho, nos dirá en una dirección similar,

La intangibilidad de la cultura y los hechos sociales, su complejidad y multicausalidad interna y la subjetividad (llena de matices, particularidades y detalles) que la nutre, atraviesa y conforma, espera de la Educación Social coordinadas y respuestas plurales y adaptadas (Pericacho, 2012:4).

Las situaciones y realidades de las personas a las que nos enfrentamos en la acción social no son simples. Suelen ser complejas, que no es lo mismo que complicadas. Acostumbran a tener múltiples matices y a presentar diversas lecturas y acercamientos. Posibilitar la incorporación de estas miradas y actitudes por parte de los/las futuros/as educadoras y educadores sociales en su proceso de formación, deviene una responsabilidad fundamental de los formadores y formadoras.

Edgar Morín nos recuerda como desde finales del XIX y durante el siglo XX, se ha tratado de hacer desaparecer lo individual y singular “para retener nada más que las leyes generales y las identidades simples y cerradas, mientras expulsaba incluso al tiempo de su visión del mundo” (Morin, 2009:87).

Y nos presenta el paradigma de la complejidad como contrapuesto al de la simplicidad, que “no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)” (Morín, 2009:89).

La complejidad de la realidad y su interpretación desde el paradigma de la complejidad es verdad que nos coloca en una situación de incerteza. Y que esta incerteza puede producirnos desazón al no poder reducir todo a lecturas simples y a determinadas leyes universales. Situación que, por otro lado, Paulo Freire, cuando nos habla de la certeza de la incerteza, sostiene que no niega la solidez de la posibilidad cognoscitiva (Freire, 1997). Y nosotros la compartimos.

Quizá convenga rediseñar nuestras prácticas bajo el eje del reconocimiento (Sennett, 2003), aspecto que nos permite atender a las demandas, escuchar las historias y configurar un entramado de acciones que además de escuchar, atender y acompañar a los sujetos desde sus problemáticas, logra dar protagonismo a las personas, presentarles retos interesantes e invitarlas a que dirijan sus vidas hacia su propia emancipación.

La universidad, o los institutos de formación, abundan poco sobre este carácter complejo de las ciencias y profesiones sociales, convirtiéndose así en una de las principales carencias de nuestros sistemas educativos.

### **5. La Educación Social: una acción que puede otorgar, o negar, el acceso a derechos**

El poder de las educadoras y educadores sociales, y en general de todas y todos los trabajadores de la acción social y socioeducativa, es inmenso. Más aún si este se desarrolla en estructuras institucionales con encargos sociales.

Y no tan sólo en aquello que tiene que ver con las valoraciones de idoneidad (“informe social”) de las personas para la percepción de un servicio, ayuda o una prestación. Porque si el informe social actúa como un *dictamen*

(un juicio)<sup>7</sup> que es realizado para uso de una autoridad, parecería más propio de los procesos de clasificación, de etiquetamiento y categorización que significan al sujeto ingresar en circuitos especiales para categorías de ciudadanos diferenciados y desiguales.

Un poder que va más allá de la supuesta autoridad omnisciente que nos “habilita” para decidir por los otros sobre qué es lo mejor y más conveniente para ellos desde una actitud paternalista; o al ejercicio de acciones de ayuda sin su consentimiento, en esa “tensión entre la ayuda y el control” (Canimas, 2011:38), o entre el encargo y la persona (Sánchez-Valverde 2016b). Una tensión que manifiesta la interpelación de carácter ético inherente a nuestra acción, que no siempre tenemos presente.

La Bioética parte de cuatro principios que debería tener la relación de ayuda en la acción social: no maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia. El principio de beneficencia, que es el que aquí nos interesa, se refiere a la obligación moral de actuar en beneficio de otros. Muchos actos de beneficencia son obligatorios, respetando la autonomía de las personas. Pero muchas de las veces, la beneficencia se confunde con el paternalismo, el cual, hasta en su versión jurídica legítima, al negar la autonomía y el libre consentimiento, puede acabar significando para las personas el quedar confinados, desde el etiquetamiento y el estigma dentro de espacios sociales significados con derechos diferenciados.

Así pues, ¿a qué tipo de paternalismo nos referimos cuando nos hacemos nuestras las posiciones que lo consideran un despotismo? Pues a una actitud del yo o del nosotros frente a aquel otro u otros que se identifican y se estigmatizan como débiles, incapaces de tomar decisiones sensatas o de hacer algo sin protección, a pesar de poder hacerla. A una disposición que somete a las propias convicciones de vida buena del otro, al que protege en todo y toma siempre las decisiones por él. En quien la ejerce, es una disposición que puede ir desde la anulación del propio yo que vive entregado al bienestar del otro necesitado hasta un delirio de grandeza que oprime en nombre de la

---

<sup>7</sup> Etimológicamente, según el *Diccionario de la Real Academia*, la palabra *informe* proviene del latín (*informare*) y cuando actúa como sustantivo la definición más pura sería la “acción y efecto de informar (*dictaminar*)”.

verdad y la salvación. Y sobre las [personas sobre las] que se ejerce, es incapacitante, ya que llega a convencerlo de que es incapaz de servirse de la su propia voluntad. El paternalismo genera una relación de dependencia mutua (Canimas, 2010:16-17).

La responsabilidad de los formadores y formadoras en el adiestramiento de los futuros y futuras profesionales y en la educación sobre los límites éticos que deberían alumbrar nuestras acciones profesionales vuelve a ser fundamental. Determinadas actitudes (poner al otro en el centro e interpelarse sobre el carácter de nuestra posición) se han de consolidar desde la formación teórica y técnica, anteriores a nuestra práctica profesional, con procesos de aprendizaje dilemáticos que superen el carácter omnisciente y paternalista de modelos simplistas y supuestamente científicos.

Porque, en nuestro quehacer académico,

[...] puede pasar que la tarea científica/técnica se limite, en distintos modos, a santificar y legitimar el orden social establecido (avalando decisiones tomadas desde lugares de poder, explicando «lo que pasa» sin problematizar «las causas y motivos por los que pasan», etc.), difuminando u obviando las problemáticas de fondo (García y Sáez, 2017:100)

## **6. A modo de conclusión**

Tomar consciencia de las paradojas que se dan en nuestras prácticas, profesionales y académicas, entre aquello que creemos estar haciendo y los efectos reales de nuestra acción, visualizando el poder de nuestras decisiones en el futuro de las personas (cómo podemos asignar y otorgar destinos, condiciones y derechos diferenciales), es importante para no ejercer funciones de control paternalista e incapacitante desde una acepción reducida del principio de beneficencia. Plantearnos, junto a ellas, todos los futuros posibles como horizonte para esas personas, respetando su autonomía y su libertad, deviene una obligación ética en nuestra acción socioeducativa de acompañamiento.

Cuando hablamos de acción con personas, deberíamos entender que siempre estaremos hablando de respuestas complejas (Morin, 2009) a situaciones complejas y que la interrelación, el entrelazado de todos los

elementos de la vida y de la situación de esas personas con las que interaccionamos, bajo un encargo social de compasión o ayuda, de necesidad de acompañamiento, de educación..., deviene fundamental. A pesar de lo difícil que pueda resultar, hemos de intentar ser siempre conscientes de que la posición de los agentes de la acción social está incardinada en una tensión entre el encargo, las más de las veces de control social poblacional (aunque no se explicita así) y la demanda (implícita, no sólo la explícita) de las personas. Y que nosotros y nosotras, en ese espacio social, siempre nos deberemos a las personas.

En el mismo sentido, referirnos a las personas, o grupos de personas, desde un adjetivo, por muy “supuestamente científico” o extendido que sea su uso, para la agregación de colectivos, es un proceso de diferenciación y estigmatización social que ayuda a la “gestión diferencial de las poblaciones” (Castel, 1984) y al control social. Lo que nos debería ocupar como educadores y educadoras sociales y como formadores y formadoras es interpelarnos para entender nuestra participación en estos procesos y para intentar no colaborar, por repetición performativa, en la consolidación de estas clasificaciones discriminatorias, estigmatizantes y segregadoras, creando ciudadanos de segunda. Resulta igualmente obligatorio revisar así nuestros discursos, nuestra formación y nuestras prácticas para evitarlo. Quizás así la paradoja de la etiquetación objetualizadora que se olvida de los sujetos y que genera discriminación, no tendría lugar.

Formadores y formadoras, educadoras y educadores sociales comparten el mismo espacio social que está investido de los mismos imaginarios simbólicos. Y de las mismas palabras cargadas de poder. Pero su posición, sobre todo en lo que respecta al proceso formativo, no es la misma. Y su responsabilidad, en cuanto a los procesos performativos de reproducción, tampoco. Si además le sumamos la necesidad de actitudes más abiertas para poder entender y explicar dentro de los procesos educativos de los futuros profesionales de la acción social, donde asumen el rol de enseñantes, la complejidad de la realidad social y de las relaciones entre personas, que nunca podrán reducirse a objetos o cosas, esa responsabilidad de los formadores y formadoras se multiplica.



Y es que quizás sólo sea necesario practicar aquello que Richard Sennett (2003) ha advertido hace tiempo: el respeto y el reconocimiento forman parte de la comunicación y la solidaridad entre los seres humanos.

Y practicar esas “*acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir*”, que nos decía María Zambrano (2000).

## Referencias

\* Todas las referencias en línea fueron revisadas el 13 de diciembre de 2019

- ACNUR (1997). *Directrices sobre políticas y procedimientos relativos al tratamiento de niños no acompañados solicitantes de asilo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados*. En línea en: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6027.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6027>
- Austin, John Langshaw. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1996). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica En Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Ed Fontamara, págs. 39-108.
- Butler, Judith. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis
- (1999). Soberanía y actos de habla performativos. *Acción Paralela*, 4: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2007/05/Soberan%C3%ADa%20y%20actos%20de%20habla%20performativos%20Judith%20Butler.doc>
- Canimas, Joan. (2010). Llibertat. Mòdul didàctic 3. *Material docent de la UOC*. FUOC-PID\_00244288, Barcelona: UOC.
- (2011). *Ètica aplicada a l'Educació Social*. Barcelona: UOC. En línea en: <http://www.canimas.eu/wp-content/uploads/2017/07/E%CC%80tica-aplicada-a-l%E2%80%99educacio%CC%81-social.-Canimas.pdf>
- (2016) *Com resoldre problemàtiques ètiques?* Barcelona: UOC. Col·lecció H2PAC.
- Cano, Ana. (2012). La educación social: ¿antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización social? *RES, Revista de Educación Social*, 14. En línea en: [http://www.eduso.net/res/pdf/14/estig\\_res\\_%2014.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/14/estig_res_%2014.pdf)

- Castel, Robert. (1984). *La gestión de los riesgos: de la anti-psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.
- CONSEJO EUROPEO. (1997). *Resolución del Consejo de 26 de junio de 1997 relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros*. 97/C 221/03 En línea en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.1997.221.01.0023.01.SPA&roc=OJ:C:1997:221:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.1997.221.01.0023.01.SPA&roc=OJ:C:1997:221:TOC)
- Delgado, M. (1999). Anonimat i ciutadania. Dret a la indiferència en contextos urbans. *Revista catalana de sociologia*, 10, 9-22. En línea en: <http://revistes.iec.cat/index.php/RCS/article/download/3974/3973>
- Derrida, Jacques. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Durán Ruiz, Francisco Javier. (2011). Los derechos de los menores no acompañados inmigrantes y solicitantes de asilo en la Unión Europea de las fronteras fortificadas y sus Estados miembros. *TRACE, Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 60, 9-24. En línea en: <https://journals.openedition.org/trace/1723>
- Durkheim, Emile. (2001). *Las reglas de método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- (1993). *Historia de la Sexualidad*. Madrid: Siglo XXI Editores SA.
- Freire, Paulo. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda. (Una versión digital se puede encontrar en línea en: [http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/\[PD\]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/[PD]%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf))
- (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela. (2008). *La división de las infancias: la máquina de etiquetar*. En línea en: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiados/materiales/maq\\_frigerio.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiados/materiales/maq_frigerio.pdf)
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (2008). *Infancia y Derechos: las raíces de la sostenibilidad, Aportes para un provenir*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO. En línea en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137s.pdf>
- García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2017). Investigadores, docentes y educadores frente a la ex-clusión social: Paradojas y apuestas. *Educación XX1*, 20 (2), 95-112, doi: [10.5944/educXX1.19033](https://doi.org/10.5944/educXX1.19033)

- Heyman, Melvin B. (2006). Lactose intolerance in infants, children, and adolescents. *Pediatrics*, 118 (3), 1279-1286, [doi:10.1542/peds.2006-1721](https://doi.org/10.1542/peds.2006-1721). En línea en: <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/118/3/1279.full.pdf>
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. En línea en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf>
- Montané, Alejandra y Sánchez-Valverde, Carlos (2013). (coord.). *Derechos Humanos y Educación Social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia.
- Morin, Edgar. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.
- Núñez, Violeta. (2011). Reflexiones acerca del lugar de la teoría en la educación social, hoy. *RES, Revista de Educación Social*, 13. En línea en: [http://www.eduso.net/res/pdf/13/refle\\_teo\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/refle_teo_res_13.pdf)
- OMS (2009). *La alimentación del lactante y del niño pequeño*. En línea en: <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2010/La-alimentacion-del-lactante--capitulo-modelo-para-libros-de-texto.pdf>.
- Pericacho, Francisco Javier. (2012). Exclusión y Educación Social: reflexiones en torno a su problematización y complejización. *RES, Revista de Educación Social*, 14. En línea en: [http://www.eduso.net/res/pdf/14/proble\\_res%2014.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/14/proble_res%2014.pdf)
- Sánchez-Valverde, Carlos (2016a). El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de las denominaciones: ¿Niño/niña? o ¿menor? *IPSE-ds, INTERVENCIÓN PSICOSOCIOEDUCATIVA EN LA DESADAPTACIÓN SOCIAL*, diciembre de 2016, Vol. 9, 55-68. En línea en: [http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/IPSE-ds\\_Vol\\_9\\_2016/IPSE-ds-9.pdf](http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/IPSE-ds_Vol_9_2016/IPSE-ds-9.pdf)
- (2016b). La Educación Social como educación para los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 64, diciembre de 2016, 89-105. En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/312865/408177>
- Sennett, Richard. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ubieto, José Ramón y Pérez, Marino. (2018). *NIÑ@S HIPER: infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas*. Barcelona: NEP, Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Xirau, Ramón. (2011). *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM
- Zambrano, María. (2000). *La vocación del maestro*. Madrid: Ágora.



## REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN SOCIAL, EL RECONOCIMIENTO Y LA RESONANCIA: ESPEJOS Y REFLEJOS

*Reflections on social education, recognition and resonance: mirrors and reflections*

ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ. Profesora de la Universitat de Barcelona (UB)

### Resumen:

La educación social y todas las profesiones sociales que se desarrollan en contextos de exclusión pueden producir, o reproducir, inequidades. Tratar la diferencia y el reconocimiento como categorías para la justicia social puede actuar como un marco de referencia. Asimismo, el reconocimiento de las diferencias puede producir relaciones adversas de poder de un modo paradójico dependiendo de su interpretación o situación. En este texto “Espejo y reflejo” intenta ser algo más que un título ornamental, pretende actuar como metáfora que facilita un tránsito de pensamiento. El “espejo” está formado por un sistema establecido formalmente, global y local, normativa e institucionalmente, donde la educación social realiza en ocasiones su labor, de donde recibe su encargo socio-educativo; el “reflejo” son las múltiples consideraciones paradójicas que atraviesan pensamiento, conocimiento y acción y que moldean el imaginario social y los valores que orientan nuestros comportamientos de un modo sutil y se relacionan con la concepción del otro, el reconocimiento y la profesión actual de la educación social.

**Palabras clave:** Reconocimiento, Diferencia, Educación Social.

### Abstract:

Social education, and all social professions, are developed in contexts of exclusion that can produce, or reproduce, inequalities. Treating difference and recognition as categories for social justice can act as a frame of reference. Likewise, the

recognition of differences can produce adverse power relations in a paradoxical way depending on their interpretation or situation. In this text “Mirror and Reflection” tries to be more than an ornamental title, it tries to act as a metaphor that facilitates a transit of thought. The “mirror” is made up of a system established formally, globally and locally, normatively and institutionally, where social education sometimes carries out its work, from which it receives its socio-educational assignment; the “reflection” is the multiple paradoxical considerations that cross thought, knowledge and action and that mold the social imaginary and the values that guide our behaviors in a subtle way and are related to the conception of the other, recognition and the current profession of social education.

**Keywords:** Recognition, Difference, Social education.

## Introducción

Es difícil no remitirse a Gödel cuando intentamos hablar de paradojas. Su *teorema de la incompletud*, que tan útil nos resulta como metáfora, parte de su descubrimiento matemático que traducía la vieja paradoja de Epimédes (paradoja del mentiroso) “Todos los cretenses son mentirosos” con su conocida interpretación: siendo cretense, o estoy mintiendo, o la aseveración es falsa. La afirmación encierra en sí misma su contrario.

Gödel utilizó la propia lógica matemática para explorar el razonamiento matemático llegando a una contradicción o paradoja que le ayudó a afirmar que toda formulación axiomática de teoría de los números incluye proposiciones indecidibles. En las Ciencias Sociales, nuestro campo de lo humano y lo social, difícilmente podemos llegar a conclusiones tan irrefutables científicamente como en las matemáticas, pero sí podemos participar del uso metafórico de la paradoja para cuestionar nuestros conocimientos teóricos y nuestra interpretación de las prácticas educativas y sociales.

Venceslao, M. y Delgado, M. (2017) presentaban un texto en el que detallaban la participación de los dominados en su propia dominación en un

centro juvenil, a través de un interesante análisis basándose en Bourdieu y Goffman donde destacaban como un entramado de especialistas —policías, jueces, psicólogos, periodistas, educadores, investigadores sociales— se comprometen con la formalización institucional de una situación moral del menor infractor que queda ya irreversiblemente fijada en todo tipo de estudios, diagnósticos o informes, (Venceslao y Delgado, 2017:197) y cómo los jóvenes colaboran con su propia dominación de modo consciente o no. Por lo que podríamos determinar cómo lo paradójico, entra a formar parte del sistema y actúan como parte de él.

Podemos acordar, ya que el término no es simple, que la autorreferencia (recursividad, paradoja), es producida por el sistema desde dentro del propio sistema, formando un *bucle extraño*, que nos coloca y mantiene en una situación que nos impide verlo por completo y que, encierra en sí mismo su propia contradicción. En el caso mencionado del centro juvenil es un buen ejemplo. Siguiendo a Hofstadter (2005) todo lenguaje, todo sistema formal, todo proceso de pensamiento, puede llegar a la situación límite de la autorreferencia: de querer expresarse sobre sí mismos, en sí mismos, llegando a paradojas. Desde el propio sistema jamás lo podremos ver todo y siempre habrá algo indecible.

El espejo y su reflejo,<sup>1</sup> no es para mí una metáfora nueva,<sup>2</sup> que genera un proceso recursivo y autorreferencial y que produce un efecto de *distorsión* en la interpretación, conceptualización o intervención en determinadas situaciones sociales y educativas. Por ello, siempre que se intenta hablar de los espejos, límites, paradojas, contradicciones o complejidad, en cualquier ámbito de las ciencias sociales, se ha de partir del contexto global y del fin de las formas de regulación del capitalismo que dio paso a la actual situación de globalización neoliberal. Un gran espejo. Porque las redes, la aceleración social y la desprotección (inseguridad social, le llamaba Castel) emergen en este caldo de cultivo. Es el máximo exponente de una complejidad orquestada y

---

<sup>1</sup> Algo como homenaje al libro *Espejo y reflejo del caos al Orden* de Briggs y Peat (1990).

<sup>2</sup> Teodoro, A.; Montané, A. (2009). *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia: Germania.

autoorganizada simultáneamente, siguiendo un proceso de neguentropía que destroza parte de su propio sistema, que expulsa a grupos enteros de personas, que permite justificar y mantener un sistema profundamente injusto de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales e ideológicas, en el que un gran número de personas del mundo permanecen en condiciones de subordinación. Parece un tópico repetirlo una y mil veces, pero nada nos hace impunes al quiebro social que significa que determinados seres humanos sean más o menos prescindibles, ni nos aparta de la situación dialógica de lo local con lo global.

Tras ese espejo donde nos vemos distorsionados, en el que nos miramos, sentimos reflejada una cierta sensación de desertificación del pensamiento alternativo y cierto agotamiento intelectual y político en la búsqueda de soluciones eficaces para la democracia o los derechos humanos (de Sousa y Aguiló, 2019). Hermut Rosa, sociólogo alemán, habla del fenómeno paradójico manifestando que como resultado de un proceso de individualización, liberalización y pluralización nos sentimos más libres cuando simultáneamente estamos sujetos a un nivel de regulación, coordinación y sincronización como nunca lo habíamos estado antes (2016: 129) al tiempo que propone una *sociología de relación con el mundo* que aporta propuestas para repensar el estar en él (Rosa, 2019). Rosa basa su aportación teoría en la *aceleración social* como criterio de análisis. Será interesante pensar en todo ello cuando todos nos recuperemos, o no, de la parada traumática, o desaceleración repentina, que está significando el Covid-19 y qué efecto ha tenido, o tiene, en la población más vulnerable. Pero, se tendrá que analizar cuando recuperemos el aliento.

En el espejo se refleja al “otro/otra” que nos invita a reflexionar sobre las formas y conceptos de dignidad y de reconocimiento en el espacio de la educación social que descansa en el supuesto de que su acción se genera como oportunidad para recuperar afanes humanistas, cívicos y políticos de la *paidea* clásica, mientras que en lo “social” se afirma la inequívoca sensibilidad que ha de tener la educación hacia las necesidades de todos, pero especialmente de los expulsado por los modelos imperantes de producción y consumo (Caride, Gradaille y Caballo, 2015).



En el texto que sigue, de corte generalista, se muestran algunas reflexiones, límites y paradojas de la educación social relacionadas con su orientación esencial, el control y el sufrimiento social, con el que convive, profundizando en algunas aproximaciones relevantes al reconocimiento como aspecto fundamental de la acción social. El texto finaliza invitando a pensar en una nueva propuesta de relación con el mundo a través del concepto de la resonancia.

### **1. Algunas reflexiones y paradojas de la Educación Social**

Posiblemente la Educación Social, como otras profesiones sociales, se encuentre actualmente en una encrucijada. Por una parte, como afirmaba Vilar (2009) es una profesión que descansa sobre la existencia de desigualdades, exclusiones que además son dinámicas, por lo que está impregnada de un compromiso social y educativo explícito intelectual y profesionalmente. Se trata de una profesión joven que apuesta por la justicia social y ejerce su quehacer en un contexto difícil marcadamente dominado por las políticas, las normativas, la legislación - insuficiente o excesiva- y el encargo institucional. Una profesión que vive y convive con el sufrimiento social<sup>3</sup> generando posibilidades. Promueve acciones que favorecen la prevención, la inclusión y la reinserción social, tanto de quienes se encuentran en situación de riesgo o vulnerabilidad, como de quienes están en situaciones más normalizadas, pero lo precisan (Caride, Gradañlle y Caballo, 2015:8). Por lo que el pensamiento de lo social transita de lo técnico a lo crítico, de lo complejo a lo simple, de lo global a lo local, en un diálogo continuo.

Este quehacer profesional, no está exento de tensiones y paradojas, precisa de la reflexión, mirar o intentar pensar el sistema desde el propio sistema y lugar del que se forma parte. Así Sánchez-Valverde se cuestiona

[...] quiénes son (somos) los excluidos; o sobre si, como profesionales, somos antidotos o factores de estigmatización y etiquetado; o sobre si trabajamos en el “control y gestión” o en la elaboración de estas situaciones con las

---

<sup>3</sup> Interesantísima la diferenciación que hace Renault al distinguir sufrimiento en lo social, sufrimiento de lo social o sufrimiento social.

poblaciones vulnerables que la padecen, siguen aquí y con más actualidad que nunca. ¿Dónde quedan los derechos humanos en estos momentos? (2016:102).

Asimismo, la tensión que manifiesta Sánchez Valverde entre encargo (control social) y derecho (ciudadanía) forma parte natural de la intervención social e instituye la identidad profesional. Es decir, en la esencia de las profesiones sociales se da una paradoja constituyente. Estas situaciones van configurando un sentido, como una doxa paradójica (Bourdieu, 2001), en la que se apela simultáneamente a: actividad y pasividad, flexibilidad y rigidez o, en el sentido que le da Paul Ricoeur (1989), acción y conducta (Crespo y Freire 2014:272).

Otra situación paradójica, se produce con el sufrimiento social con el que viven y conviven los profesionales. No se trata de un sufrimiento ajeno y externo, no sufre “el otro” exclusivamente. Podría tratarse de un sufrimiento que como afirma Renault (2020) remite a las ambigüedades del concepto de sufrimiento normal; ya sea entendido en el sentido de ataques de baja intensidad, ya sea entendido como aquel que moviliza diferentes respuestas. Se trata de un sufrimiento, al fin y al cabo, que puede provocar reacciones adversas, estados de ánimo bajo, estrés, cansancio, disminución de la resonancia consigo mismo, con los demás y con el mundo.

El sufrimiento normal es siempre parcialmente consciente, pero es amortiguado ya sea por sublimación o por la valorización como comenta Renault. El mismo autor indica que un primer tipo de apropiación del sufrimiento se debe a los mecanismos de desplazamiento que hacen posible transformar el sufrimiento en placer movilizando una problemática del reconocimiento de la actividad y de la utilidad social del trabajo y la profesión. De nuevo, el sufrimiento nos sitúa en una paradoja que nos interpela, como manifiesta Sánchez-Valverde (2016:103), a responder ante el encargo y las personas y el reconocimiento centrado en la dignidad. En este sentido es pertinente mencionar que Vilar (2018:34) creía necesario dar un nuevo impulso a la educación social para evitar riesgos latentes como pueden ser la desprofesionalización, la precarización, el trabajo poco reconocido y el descenso de la especialización o el rigor. Aspectos que pueden situar al profesional en un escenario que lo convierta en un operador social al servicio

de estructuras de control (Sáez, 2003; Moyano, 2012, citado por Vilar 2018:34).

La gran mayoría de las personas coincidimos a la hora de señalar la importancia que tiene el hecho de sentirnos reconocidos. Aprender a reconocernos recíprocamente para lograr el entendimiento entre las personas y la superación de las estructuras que favorecen las injusticias sociales se convierte en un lugar común. Por otra parte, el reconocimiento es esencial como vínculo entre la dignidad humana<sup>4</sup> y la ética, y como sistema de relación o análisis ya que se relaciona con la alienación y el sentido de la justicia.

Por eso es pertinente, desde este punto de vista, recordar que el poder performativo de la palabra es paradójico porque tiene el poder de aparentar y crear una realidad. Así desde las profesiones sociales, en ocasiones, se trata el reconocimiento como un modo de nombrar y reconocer la diferencia a través del que, simplificando, se puede llegar a creer que estamos incurriendo en elevados actos de justicia. Es posible cuestionarnos si siempre el reconocimiento es una acción liberadora que potencia la autonomía y emancipación. José Beltrán en el prólogo del libro *Derechos humanos y Educación Social* decía que la,

[...] lucha por el reconocimiento, es también una lucha contra las trampas y los usos del lenguaje, porque el lenguaje —con verdades y con mentiras— construye realidades. De modo que una educación social también se puede considerar una educación en la vida de las palabras, en pos de la veracidad, de aquello que más se acerque a la verdad, en esa tensión que supone la comprensión de los textos en sus contextos (Beltrán, 2013:11).

En este sentido se hacen a continuación algunas consideraciones al término reconocimiento. Reflexionar sobre ciertos límites, paradojas,

---

<sup>4</sup> La dignidad humana es el primer concepto que se adhiere e impregna el pensamiento y la práctica de las profesiones. Es el primer espejo en que no reflejamos y es, asimismo, un primer límite conceptual con el que convivimos, ya que cualquier aproximación a su noción o marco de actuación, mírese por donde se mire, resulta compleja y profundamente paradójica.

perspectivas intenta, una vez más, llevar a cabo un ejercicio constante y consciente -propio de los educadores-, de contrahegemonía, de «vigilancia epistemológica» en términos de Bourdieu.

## 2. Sobre el reconocimiento

En nuestro ámbito hablamos de justicia, ética y dignidad humana como términos íntimamente relacionados. Como hemos tratado en otros textos (Montané, 2013; Montané, Teodoro y Naidorf, 2013) la justicia social ha sido un tema recurrente en los estudios de sociología, filosofía, economía y política y forma parte del magma esencial de la educación social. Se refiere a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos. Se podría afirmar que la injusticia social tiene un sentido estructural ya que su anclaje en las políticas sociales y económicas es innegable, pero también discurre en las proyecciones individuales, en las interacciones corrientes. Es decir, son fruto de la vida cotidiana (Habermas habla de «la colonización de lo cotidiano»). No son fórmulas exactas, ni configuraciones definidas: la mezcla de la historia, la subjetividad y las relaciones marcan, también, el camino de la desigualdad (Montané, 2015:93).

En primera instancia, vamos a limitar algunos usos del término reconocimiento vinculado básicamente a la justicia social. Las teorías de la justicia constituyen la base de los términos legitimidad, dignidad, justicia, libertad, reconocimiento, participación y capacidad, así:

a) La justicia social constituye un principio de la vida en común y, en este sentido, afecta al ámbito del derecho y de la legislación.

b) Como actitud ética y moral, individual y colectiva, de respeto y reconocimiento. La esencia de la representación de la justicia es la dignidad humana inviolable y el principio de igualdad de trato y constituye un deber moral de la ciudadanía.

c) Como principio socioeducativo que puede producir construcciones educativas con el fin de que la justicia social no sea sólo una

teoría válida, sino también una realidad vivida. Desde la educación, y concretamente la educación social, debemos potenciar nuestras voces en relación a un nuevo liderazgo, nuevas reflexiones en torno a la justicia social.

Como ya citamos anteriormente en Montané (2013:86) en un debate establecido con Nancy Fraser, Honneth propone un concepto de justicia dentro de la teoría del reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006) al afirmar que las sociedades son ordenaciones legítimas en la medida en que estén en condiciones de garantizar unas relaciones íntegras de reconocimiento mutuo en distintos niveles. Nos ofrece así una idea de justicia social que toma como referentes los tres principios de reconocimiento: *la atención afectiva, la igualdad jurídica y la estima social*. Asimismo, afirmaba que la justicia relacional, o de reconocimiento, es una de las prioridades de la acción socioeducativa. Entran en juego los conceptos de amor, derechos y solidaridad, los cuales operan en estas esferas como fundamento de exigencias inmanentes y exigencias de reconocimiento. Estas exigencias normativas inmanentes tienen sentido en el contexto de tres formas de experiencia de daño o falta de respeto: la violación del cuerpo, la denegación de derechos y la denigración de los modos de vida de grupos o comunidades.

Existen fructíferas aportaciones conceptuales al término, pero destaca Ricoeur cuya propuesta sobre el reconocimiento nos puede ser más próxima a lo pedagógico, más factible en la distancia corta. Ricoeur propone el reconocimiento como la *identificación*, el *reconocimiento de sí* y el *reconocimiento mutuo* en la reciprocidad de relaciones con los otros. En cada uno de estos niveles operan los tres registros de la identidad, alteridad y la dialéctica del reconocer/desconocer. Aboga por una ética de la paz, en la que el dar y el recibir instauran por encima de la mera reciprocidad y de la justicia de un modo aparentemente natural. Sin la intención de entrar en debate, recojo la idea de Gijón (2013:72) manifestando que,

El nivel más íntimo de reconocimiento se produce en las relaciones, pero ¿somos capaces como sociedad de reconocer su realidad y sus reivindicaciones? ¿en qué medida nuestras sociedades promueven el acceso a derechos y la estima social de las personas usuarias de servicios sociales? En definitiva, las aportaciones de Honnet y Ricoeur pueden conducirnos a

pensar la relación pedagógica desde otro lugar: si el reconocimiento no es una cuestión de obligación o de formalismo, sino de vindicación y reciprocidad mutua, conviene revisar la micropedagogía que sostiene nuestras prácticas pedagógicas y comprobar en qué grado somos capaces de abandonar el asistencialismo y el intercambio de prestaciones para ofrecer oportunidades de experimentar el reconocimiento gratuito.

### *1.1. Límites y Paradojas del reconocimiento*

No se trata simplemente de aceptar al otro y ser solidario, también de saber vivir en y con la *diferencia*. Los educadores y educadoras trabajando directamente con colectivos desfavorecidos y/o vulnerables procedentes de realidades dispares incorporarían las dimensiones de reconocimiento de la relación educativa desde la comprensión de la alteridad, diferencias, el respeto y ética relacional. Asimismo, es importante reconocer y visualizar todas las dimensiones de la injusticia como, denegación del reconocimiento, que en los sistemas de intervención social y educativa se pueden dar en los diversos sistemas o subsistemas sociales, legales, políticos, institucionales o profesionales que participan.

Pero, también hay otras lecturas o maneras de cuestionar el reconocimiento ya que esta misma diferencia con la que convivimos puede servir para clasificar, distinguir o etiquetar. La teoría del reconocimiento, siguiendo a Mecheril y Plöber (2017) plantea la pregunta: *Frente a lo que es ¿qué debemos hacer?* en clara alusión al reconocimiento de la diferencia no reflexivo al tiempo que plantea una interesante deconstrucción que diría: *frente a lo que haremos ¿en qué se convierte?*, por lo tanto, la pregunta es ¿cuál es el efecto de las prácticas? ¿En nuestro contexto social, cómo podemos definir una situación no alienada? Y planteo una nueva cuestión *Frente a lo que es y a lo que haremos ¿en qué podemos convertirlo?* El reconocimiento de la diferencia ha llevado a acciones positivas con determinados grupos vulnerables, entendiendo la intervención social y educativa como una práctica no opresiva, adaptada y orientada a los derechos y necesidades de estos grupos. Pero, algunos límites del reconocimiento vienen determinadas por las puestas en escena, es decir,

por determinadas prácticas que reproduce, confirman y aumentan las diferencias.

Siguiendo lo comentado hasta el momento, a continuación, vamos a tratar algunas perspectivas y paradojas en el uso del término reconocimiento, sintetizando:

¿En qué se puede convertir?	¿En qué sería positivo convertirlo?
Reconocimiento como identificación	Reconocimiento como respeto
Uso ideológico del reconocimiento	El reconocimiento recíproco

### a) Reconocimiento e identificación

¿Puede ser el reconocimiento un medio de control y etiquetado? Ikäheimo y Laitinen (2007) proponen separar los distintos sentidos del reconocimiento y distinguir en ella «identificación» —de cualquier objeto—, «aceptación» —de la validez de valores, reglas y principios— y «reconocimiento» en sentido propio —reconocimiento de personas—. Honnet (2006) relata cómo dependiendo del contexto, el concepto parece señalar sólo aquel contenido normativo vinculado con el otorgamiento de un estatuto positivo, mientras que en otros contextos abarca adicionalmente el significado de “reconocer” o “identificar” a alguien como tal. A esta dificultad se añade que el concepto puede ser aplicado para los actos de habla de la “confesión” o del “conceder” o “admitir”, donde el “reconocer” recibe primariamente un sentido de pura referencia a sí mismo (Margalit, 2001).<sup>5</sup>

Podemos poner algún ejemplo de dicho proceso del reconocimiento como instrumento de identificación. Amadou<sup>6</sup> tiene 18 años y llegó del

<sup>5</sup> Este debate conceptual guarda una gran relación con la traducción del término reconocimiento en alemán, inglés o francés y todos los conceptos que incluye en cada uno de ellos.

<sup>6</sup> Se trata de un tipo de caso común. Concretamente este está extraído de “paper mullat” video que habla de la convención de los Derechos de los niños y niñas 30 años después. <https://www.cma.cat/tv3/sense-ficcio/la-convencio-dels-drets-dels-infants-es-paper-mullat-30-anys-despres/noticia/2964637/>

Senegal en 2017, en ese momento tenía teóricamente 16, pero las autoridades catalanas, la DGAIA, no se lo creyó y lo consideró mayor de edad a pesar de los documentos que lo acompañaban. No fue reconocido. No fue considerado lo que se llama, muy desafortunadamente, Menor no acompañado (MENA), por lo que no tuvo el derecho de ser protegido o tutelado en un centro. Aunque si se le hubiera reconocido la minoría de edad, tampoco se le habría permitido trabajar y a los 18 estaría sin papeles. Así que cualquier reconocimiento de la diferencia puede darse en una cultura de dominio y en un contexto de control, o en el marco de un expediente burocratizado o en un contexto estigmatizado. En este sentido, el reconocimiento del otro en determinados casos lo clasifica como *otro* y esta alteridad se convierte en dominante confirmando un orden hegemónico. De algún modo, tan rápido como los sujetos son reconocidos y tratados como extranjeros, gays, adictos, sujeto de los servicios sociales, menores no acompañados, o tutelados, serán reproducidos como tal y, posiblemente, jamás podrán olvidar esta identificación. El reconocimiento de identidades “marginadas” incluye el reconocimiento del orden simbólico que la produce y por ese mismo medio se reproduce. Hablamos entonces de un *reconocimiento no reflexivo* que puede producirse institucionalmente.

### **b) Uso ideológico del reconocimiento**

¿Cómo pueden poseer el reconocimiento, un carácter de dominio en el ámbito socio-educativo? El uso ideológico del reconocimiento se caracteriza por apelar a una imagen positiva del sujeto a quien se pretende persuadir o con el que se intenta trabajar. El concepto clave es la apelación a valores que sean creíbles en el momento y contexto en que se realiza y debe posibilitar una nueva identificación que permita sentirse distinguible frente al pasado o el contexto (la apelación a la realización en el trabajo, a la promoción social, a la mejora económica podrían ser un buen ejemplo). Honneth (2006) en su análisis del reconocimiento como ideología se hace eco de algunas dudas surgidas sobre el potencial crítico de dicho concepto: el hecho de ser oficialmente alabado respecto a determinadas cualidades o capacidades parece haberse convertido en un instrumento de la política simbólica, cuya función final es integrar a individuos o grupos sociales en el orden social dominante mediante la sugestión de una imagen positiva de sí mismos.



La paradoja del uso ideológico del reconocimiento surge de,

[...] el reconocimiento, desde un punto de vista conceptual; debería ser tratado como lo contrario de las prácticas de dominio o sumisión y pone como ejemplos de ese uso ideológico del reconocimiento el orgullo del “tío Tom” en la exaltación de las virtudes serviles de un súbdito de la sociedad esclavista o la apelación a la buena madre, que fundamenta la división sexual del trabajo o la exaltación del “soldado valiente”, que ha facilitado el exterminio de numerosos trabajadores en aras del interés de los grupos dirigentes. (Honneth, 2006:131).

Honnet detalla en su texto las características que debe contener esa apelación para que sea considerada como ideología<sup>7</sup> y Crespo y Freire (2014) interpretan que este tránsito, que convierte la apelación a un valor y en una paradoja se produce por medio de dos procesos: la conversión de los procesos sociales en procesos psicológicos y la transformación de los derechos en obligaciones. Esta doble transformación tiene ese carácter paradójico de afirmación y negación, de apelación a la emancipación y promoción del sujetamiento que caracteriza el uso ideológico del reconocimiento. Así Campello (2017:145 y ss.) sugiere que el reconocimiento como sujeción es comprendido de modo paradójico porque apunta a una falsa promesa, es decir, una expectativa normativa que entra en contradicción. Esto nos llevaría que pensar que el reconocimiento, por sí mismo, no es emancipador si no se distingue claramente de la ideología.

### c) Reconocimiento y respeto

La *dignidad humana* es el primer concepto que se adhiere e impregna el pensamiento y la práctica de las profesiones sociales y, por supuesto, de la educación social. Es el primer espejo en que no reflejamos y es, asimismo, un

---

<sup>7</sup> Se ha mostrado hasta ahora que las ideologías del reconocimiento deben representar clasificaciones positivas, cuyo contenido evaluativo es tan digno de crédito que pueden ser aceptadas con buenas razones por las personas apeladas: su relación consigo mismas debe poder cambiar a la luz de la nueva distinción de tal forma que les espera el premio psicológico de un autorrespeto realizado, cuando de hecho hacen propias las aptitudes, necesidades o virtudes asociadas con la distinción. (Honneth, 2006:144)

primer límite conceptual con el que convivimos, ya que cualquier aproximación a su noción o marco de actuación, mírese por donde se mire, resulta compleja y profundamente paradójica. Participa en toda clase de conceptos jurídicos, es la base de todo el marco legislativo fundamentado en derechos humanos e inspira todo tipo de debates éticos como los que se plantea la bioética, en la causa sociales, en la acción socio-educativa, en la práctica y, por supuesto, es el centro o la esencia de los derechos fundamentales tal y como hemos aprendido, debatido o reflejado en otros textos (Montané y Sánchez-Valverde, 2013). En este sentido, sea cual sea la aproximación que tomemos al término dignidad siempre estará relacionado con el *valor* que se le otorga al ser humano y, en este sentido, la recursividad y la incomplitud es innegable porque que son los propios seres humanos los que otorgan el valor, consideran *valioso* o indestructible, al ser humano *reconociendo* la dignidad intrínseca.

El reconocimiento y el respeto son dos términos estrechamente relacionados, pero no son términos sinónimos ni implican la una a la otra. No se puede comprender el reconocimiento como respeto de modo directo. Sería lo deseable, pero lo cierto es que el reconocimiento puede convivir con situaciones adversas, humillantes<sup>8</sup> o de poder. Tanto sufrir humillación como humillar a otro se sustentan sobre un reconocimiento elemental (Figuroa, 2017:303). La bondad del término reconocimiento no es incuestionable y reconocer no significa en todas las situaciones respetar. Figuroa (2017:299) cita, que más allá del reconocimiento elemental u ontológico sobre el que descansa el resto de concepciones y, siguiendo a Iser (2013), denomina a la forma presentada hasta el momento «reconocimiento elemental» y lo distingue de otras tres:

a) reconocimiento en términos de respeto, en el que se reconoce la igual dignidad de otros en términos morales;

---

<sup>8</sup> La humillación, entendida como «un tipo de conducta o condición que constituye una buena razón para que una persona considere que se le ha faltado el respeto» (Margalit, 2010:21), requiere que previamente los agentes se reconozcan en el sentido más elemental. (Figuroa, 2017:303)

b) reconocimiento en términos de estima o consideración, en el que se reconoce el valor de ciertos elementos particulares de la identidad de individuos o grupos que usualmente han sido negados por la existencia de un grupo dominante (por ejemplo, religiosos);

y c) reconocimiento en términos de amor y amistad, en el que se reconoce la necesidad de acceder a ciertas relaciones afectivas de cuidado.

La falta de respeto, según Sennett (2003), impide que los sujetos se otorguen reconocimiento, esto es, que consideren una *dignidad recíproca* y se traten de forma integral y autónoma. El respeto está relacionado con la forma como se trata y reconoce al otro. Para el autor, la reciprocidad es el fundamento del respeto mutuo y, en las condiciones de una sociedad compleja, esa reciprocidad debe ser impersonal, para trascender la esfera de los cercanos, y asimétrica, para incorporar al necesitado.

Este punto nos lleva directamente al siguiente apartado: la necesidad de la reciprocidad.

#### **d) El reconocimiento recíproco**

Es fácil pensar que parte esencial en todo el proceso del reconocimiento es el papel que juegan las partes implicadas. Individualmente me pueden reconocer cómo, o en qué, o quién, pero ese reconocimiento puede no afectarme, no importarme o perjudicarme. ¿El reconocimiento es un acto unilateral? ¿Cuándo se reconoce al “otro” o cuando soy reconocida por otros/as se da un proceso automático de comprensión? Efectivamente la respuesta es afirmativa si se trata del reconocimiento como identificación o como instrumento ideológico. Pero, como dice Ormeño, solo hay genuino reconocimiento cuando quien es reconocido como persona -porque es respetado o estimado por otro- “entiende las acciones del otro como expresión de ese tipo de actitudes, un tipo de empresa en la que, naturalmente, podemos fallar y equivocarnos” (2007:128) Por lo tanto, ha de existir un reconocimiento recíproco: “la autoridad eventual de esas normas y principios compartidos se deriva, por el contrario, de un «reconocimiento recíproco»:

admito la autoridad que tu juicio pretende tener porque asumo que admites la autoridad que me arrego para evaluarlo” (Ormeño, 2007:134).

Por consiguiente, el reconocimiento recíproco, que se relaciona con la *dignidad recíproca* anunciada por Sennett (2003) tiene un carácter positivo. En primer lugar, por su propia definición etimológica (conocer de nuevo) que propone mirar de nuevo a los otros sujetos para reencontrarnos con ellos a través de las experiencias de reconocimiento recíproco (París, 2018). Por otra parte, Adela Cortina se refiere a un modelo de reconocimiento capaz de desplegar vínculos comunicativos en su integridad y se vincula con modelos de justicia. El reconocimiento, así, se podría entender como la relación recíproca que surge entre quienes se reconocen “vulnerables, con vocación de autonomía y cordialmente ligados” (Cortina, 2007:124).

Estas consideraciones en las que se precisa la reciprocidad o la sincronía en el reconocimiento nos acercan a nuevas conceptualizaciones como la resonancia que a continuación se presenta.

### 3. Del reconocimiento a la resonancia

La sociología de la relación con el mundo es una perspectiva nueva a explorar y que es interesante comentar de manera genérica, ya que supone una manera de ver las relaciones y, posiblemente, de plantear las acciones. Harmut Rosa, de la escuela de Fráncfort, desde la Teoría Crítica y a diferencia otras perspectivas (la comunicación de Habermas y el reconocimiento de Honneth, por ejemplo), deriva su pensamiento hacia las experiencias alienantes que los actores sociales hacen en sus vidas cotidianas. Este autor, que fue discípulo de Honnet, habla de una sociología de la relación con el mundo a través del término *resonancia* que define como modos específicos de relación del sujeto con el mundo. Rosa mantiene que hay formas de relacionarse con el mundo en las que el sujeto se siente arrojado a él o se siente sostenido por él.

La propuesta de Rosa es que la alienación denota una forma de experiencia del mundo en la que el sujeto experimenta el propio cuerpo,

sentimientos, mundo cósmico, los contextos como externos desligados, *mudos* (Rosa, 2019). Por lo tanto,

[...] una relación consigo mismo, con lo social y con las cosas puede concebirse no alienada cuando posibilita la conformación de ejes constitutivos de resonancia. Por lo que se considera que la alienación se supera cuando el sujeto es conmovido por el otro o lo otro en una interacción. [...] Un sistema ensordecido se muestra incapaz de resonancia. (Rosa, 2019:233).

La resonancia sería, por lo tanto, lo opuesto de la alineación e implicaría un tipo de relación con el mundo en la que necesariamente existe más de un parte, no se trataría de acto unilateral porque cuando estamos alienados del mundo nos sentimos separados de él. Por ello, el concepto de resonancia es más amplio que el de reconocimiento, afirma Rosa. Axel Honnet habla de “la lucha por el reconocimiento”, pero nunca podría existir esa lucha por la resonancia según Rosa. Como ejemplo comenta que puedo “ser reconocido (legalmente), apreciado (socialmente) y amado (o al menos ser tratado solícitamente); y las formas de reconocimiento pueden ser establecidas estructural o institucionalmente” (Rosa, 2019:255), mientras que la resonancia siempre es dinámica y no precisa de un tercero mediador (por ejemplo, normas o valores compartidos) a la luz de las que dos sujetos puedan ser reconocidos (o menospreciados).

La resonancia presenta unas características cruciales:

a) se está en resonancia con algo cuando verdaderamente “nos habla”, es decir, cuando uno se siente afectado por ello.

b) la resonancia es una relación bidireccional, no es solo un estado emocional del individuo;

c) estar en resonancia con algo, siempre tiene un efecto transformador en el sujeto. Entonces, cuando se da la resonancia por una persona, una situación, una relación de la que el sujeto se apropia de una manera receptiva siempre transforma ligeramente quién es y cómo se relaciona con el mundo

y d) la resonancia se caracteriza siempre por un elemento elusivo: nunca puedes planear o controlarlo. No hay manera de obtener resonancia de modo puramente instrumental.

Rosa dice que una *buena vida*, entonces, es una vida resonante: una vida que está basada en ejes estables de resonancia con las cosas y el trabajo, con las personas y la política, y, finalmente, con la vida o el mundo en cuanto tales. Si esos ejes de resonancia pueden ser creados o mantenidos, no es una cuestión de elección individual, sino de condiciones sociales colectivas.

El sentido de resonancia es también un camino a recorrer por los trabajadores del mundo social y posibilita comprender los procesos de reconexión con el mundo en determinados casos. Se ha de ver. Como dice Gomá (2019), se requiere un especial arte de vivir para enfrentarse a las exigencias desconcertantes de contextos injustos, de una feroz insumisión contra el absolutismo. Conscientes de la injusticia estructura del mundo la felicidad como tal queda clausurada (Goma, 2019). Los patrones temporales, subraya Rosa, que basa su teoría de la alienación a la aceleración del mundo y lo social tienen la misma capacidad que las normas morales para crear “sujetos de culpa” (Rosa, 2016:131), pero dado que «parecen simplemente “estar ahí”» (Rosa, 2016:133), es decir, son percibidos como leyes naturales, escapan al debate. Rosa también plantea esta fenomenología de la alienación en la que aborda por qué la aceleración social conduce a ese estado, entendido como “una distorsión estructural de las relaciones entre el sí mismo y el mundo” (Rosa, 2016:148), como un “sentimiento de «no desear realmente lo que uno está haciendo», por más que uno actúe por su propia decisión y libre albedrío” (Rosa, 2016:158) y como respuesta a tal fenómeno anuncia la sociología de la relación con el mundo.

#### 4. Consideraciones finales

Empezaba este texto hablando de Gödel y lo acabo ante el libro de Rebeca Goldstein que tan brillantemente narra su vida y pensamiento.<sup>9</sup> El

---

<sup>9</sup> La inevitable incomplitud incluso de nuestros sistemas formales de pensamiento demuestra que no existe ninguna base inmutable sobre la que cimentar sistema alguno.

razonamiento paradójico nos puede ser útil para reflexionar sobre los sistemas en los que estamos inmersos, sobre las prácticas que realizamos y sobre los conceptos que habitualmente tratamos. Retomando algunas ideas que han acompañado este texto, desde su inicio, que relacionan las profesiones sociales, con el sufrimiento, el reconocimiento, la resonancia y, en ocasiones, las contradicciones de la práctica es deseable destacar que, sea cual sea la aproximación que tomemos, el denominador común de todos estos conceptos que es la dignidad humana y ésta siempre estará relacionado con el valor que tiene el ser humano. En último término, debe ser reconocida para que exista. Dice Gomá (2019) que quienes critican la vaciedad del concepto de dignidad le han asignado, probablemente, un exceso de expectativas ya que no encuentran en él un manual. La misma globalidad conceptual provoca que los marcos de derechos humanos, los marcos legales nacionales y la actuación de los profesionales transitan entre la protección y el control. Es por ello que precisamos aproximarnos a través de conceptos cercanos como los tratados.

En el presente texto se han intentado plantear algunos temas relacionados con las profesiones sociales y algunos límites, parciales por supuesto, de las comprensiones del reconocimiento con la intención de reflexionar sobre algunas situaciones paradójicas con las que la realidad interpela al sujeto y lo coloca frente a conflictos de valores, a paradojas morales y situaciones complejas. Para acabar abriendo la mirada, en los momentos actuales de una inmensa complejidad y de un futuro incierto, el planteamiento de la resonancia que puede significar una apertura necesaria, una manera de entender las relaciones, las intervenciones y las prácticas, es decir, una manera de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo.

---

Todas las verdades –aun aquellas que parecían tan irrefutables que eran inmunes a la mera posibilidad de revisión– son esencialmente una creación artificial. Es más: la misma noción de lo objetivamente verdadero es un mito social. Nuestras mentes no están arraigadas en la verdad; antes, al contrario, es la noción de verdad la que está arraigada por completo en nuestras mentes, que sólo son los sirvientes involuntarios de formas organizativas de influencia. La epistemología no es más que la sociología del poder. Ésa es, más o menos, la versión posmoderna de Gödel (Goldstein, 2005:24)

## Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. (2013). *Prólogo*. En Montané, A. y Sánchez-Valverde, C. (coord.). *Derechos humanos y Educación social*. (p. 9-13). Valencia: Germania.
- Campello, F. (2017). Límites del reconocimiento. En Giusti, M. (2017). *El paradigma del reconocimiento en la ética contemporánea. Un debate en curso*. (p 146-164) 1ª ed.- Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Caride, J. A.; Gradañle, R.; Caballo, B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, 148, 4-11. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, Vol. 72, extra 1. 15-24. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/584/610>
- Cortina, A. (2007). Ethica cordis. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 37, 1130-2097
- Crespo, E.; Freire, J.C. (2014). La atribución de responsabilidades: de la cognición al sujeto. *Revista Psicología & Sociedad*, vol 26, núm. 2, 271-279
- [De] Sousa, B.; Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales*. Barcelona: Icaria Editorial
- Figueroa, S. (2017). Reconocimiento y asimetría en la constitución de deberes y responsabilidad. En Giusti, M. (2017) *El paradigma del reconocimiento en la ética contemporánea. Un debate en curso*, (p 287-308). 1ª ed.- Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Gijón, M. (2013). Ética y educación social: una mirada desde las relaciones en Montané, A. y Sánchez-Valverde, C. (coord.). *Derechos humanos y Educación social*. (p. 61-78). Valencia: Germania.
- Giusti, M. (2017). *El paradigma del reconocimiento en la ética contemporánea. Un debate en curso*. 1ª ed.- Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial
- Goldstein, R. (2005). *Gödel, Paradojas y vida*. Barcelona: Bosch
- Gomá, J. (2019). *Dignidad*. Madrid: Galaxia Gutenberg
- Hofstadter, D.R. (2005). *Gödel, Escher, Bach: un Eterno y Grácil Bucle*. Barcelona: Tusquets (9ª edición)



- Honneth, Axel (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 35, 129-150  
<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/33/33>
- (2004). Organized Self-Realization: Some Paradoxes of Individualization. *European Journal of Social Theory*, 7(4), 463-478.
- Ikäheimo, Heikki & Arto Laitinen (2007). Analyzing Recognition. Identification, Acknowledgment, and Recognitive Attitudes towards Persons. En Bert van den Brink y David Owen (eds.). *Recognition and Power. Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory*, (p. 33-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iser, M. (2013). *Recognition*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/recognition/>
- Margalit, A., (2001). Recognition II: Recognizing the Brother and the Other. *Aristotelian Society Supplementary*, vol. 75, 127-139. The Aristotelian Society Publications, Bristol
- Mecheril y Plöbber (2017). Reconocimiento y trabajo social. En G. Sauerwald, R. Salas Astrain (Eds.) *La cuestión del reconocimiento en América Latina*. Zürich: LIT Verlag
- Montané, A.; Sánchez- Valverde, C. (coord.) (2013). *Derechos humanos y educación social*. Valencia. Germania.
- Montané, A. (2014). Justicia social y educación. *RES. Revista de Educación Social*. 20, 92-112. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=542>.
- (2013). Sobre justicia social y educación. En Montané, A y Sánchez-Valverde, C. (coord.). *Derechos humanos y educación social*. (p. 79-99). Valencia: Editorial Germania.
- Montané, A.; Teodoro, A.; Naidorf, J. (2013). Social and Cognitive Justice: The Social Relevance of Higher Education in Latin America. En Bogoroch, I. and Shields, C. *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer.
- Ormeño, J. (2017). Reconocimiento: ¿teoría ética normativa u ontología social? En Giusti, M. (2017). *El paradigma del reconocimiento en la ética contemporánea. Un debate en curso* (p 123-143). 1ª ed.- Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- París Albert, S. (2018). El reconocimiento recíproco en la filosofía de Axel Honneth: contribuciones a la transformación pacífica de los conflictos. *Revista pensamientos*. Vol. 74, núm. 280, 369-385
- Renault, E. (2020). *Souffrances sociales*. París: La Découverte

- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Madrid: Katz editores.
- (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Madrid: Katz editores.
- Sánchez-Valverde, C. (2016). La educación social como educación para los derechos humanos. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 64, 89-105.  
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/312865/408177>
- Sennett, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama
- Venceslao, M.; Delgado, M. (2017). Somatizaciones del internamiento en un centro de justicia juvenil. La participación de los dominados en su propia dominación. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Vol. 2 núm. 2, 193-214.
- Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 17-38
- (2009). La ética en la práctica cotidiana del ejercicio profesional. *RES. Revista de Educación Social*, 10.  
<http://www.eduso.net/res/?b=13&c=121&n=358>

## LA EDUCACIÓN SOCIAL. UNA PROFESIÓN PARA EL CAMBIO

### *Social education. A profession for change*

JOAN DUEÑAS FERRÁNDIZ. Educador Social

#### **Resumen:**

Una interpelación a los profesionales de la educación social sobre cómo afrontar los retos de una profesión que tiene vocación transformadora, pero que necesita liberarse de los condicionantes internos que la amordazan para abandonar su presente. Una reflexión a partir de la experiencia de la propia práctica profesional y desde una perspectiva ética.

**Palabras clave:** Educación Social, Futuro, Cambio, Diálogo, Acción.

#### **Abstract:**

An interpellation to social education professionals on how to face the challenges of a profession that has a transformative vocation, but that needs to free itself from the internal conditions that the gag to abandon its present. A reflection from the experience of professional practice itself and from an ethical perspective.

**Keywords:** Social Education, Future, Change, Dialogue, Action.

### **1. Introducción**

Siempre se ha dicho que las educadoras y los educadores sociales somos agentes de cambio. Nuestro objetivo final siempre es la transformación. Transformación de las condiciones de vida de las personas que atendemos y, también de transformación social, es decir, de las estructuras que generan situaciones de exclusión o precariedad. Teniendo en cuenta esta premisa, resulta paradójica la resistencia de muchos profesionales a cambiar ciertas

condiciones personales o laborales: horarios costumbre, inercias..., siendo la educación social una profesión de futuro, en el sentido más amplio de la palabra: por un lado, porque es relativamente nueva, y por otro, porque el objetivo de nuestra profesión es el de promover cambios, tanto a nivel individual como grupal y social.

Pero, a veces tengo la sensación que una parte significativa de la profesión vivimos de espaldas al futuro porque tememos que los cambios nos arranquen de nuestro presente. Estamos atrapados en el presente, es decir en el “yo”, porque el presente es la realidad de cada uno y nuestras circunstancias, y parece que el futuro no nos pertenece porque no es nuestra responsabilidad, sino que pertenece exclusivamente al otro (yo ya he hecho lo que he podido, a partir de ahora, la responsabilidad no es mía).

¿Es que el educador social no debe ser un profesional implicado en el proceso de transformación, tanto individual, como grupal o social de los cambios que promueve? ¿No formamos parte también de este proceso de transformación? ¿No nos concierne? O, por el contrario, ¿solo concierne a las personas o grupos con los que trabajamos? La pregunta es si nos sentimos responsables del futuro de los demás o solo nos responsabilizamos de nuestro presente.

## **2. Estar con el otro**

El trabajo del educador social, tienen que contar siempre con el otro, construir junto a las personas que atendemos en nuestros servicios, con la mirada puesta en el pasado, el presente y, sobre todo, en el futuro, que es nuestro objetivo. Centrarse en nuestro presente contradice la idea del "nosotros" como premisa (nosotros como equipo, pero también nosotros como cooperación con las personas que atendemos).

Nos aferramos a nuestro presente cuando interponemos entre nosotros y las personas atendidas nuestras condiciones, nuestros horarios, nuestros miedos, prejuicios, malestares...

¿Cómo podemos hablar de construir un futuro diferente si no somos capaces de modificar nuestro presente? de qué manera podemos avanzar sin tropezar continuamente con nuestras propias limitaciones o condicionantes?

Necesitamos construir un futuro con los demás. Sí, continuamente, hablamos sobre las personas con las que trabajamos, con nuestros compañeros, con profesionales de otros servicios y con las propias personas que atendemos, pero ¿cuántas veces establecemos un verdadero diálogo? y cuando lo hacemos, ¿son verdaderamente constructivos o simplemente son una cacofonía de monólogos?

En relación a los “diálogos” que establecemos con otros profesionales, es decir, a las coordinaciones con los demás equipos y servicios, me gustaría hacer una reflexión sobre el trabajo en red, un término muy aplaudido en nuestra profesión ya que le atribuimos una optimización de nuestra acción socio-educativa porque se considera que, ineludiblemente, tendrá efectos resolutivos, ya que el hecho de coordinar las intervenciones de los diferentes profesionales que participan, ha de provocar un efecto multiplicador de esfuerzos y saberes que tendrán como resultado una óptima resolución del caso. Aunque no siempre es así.

De hecho, parece que no tengamos tiempo ni interés por dialogar, porque vivimos atrapados en un activismo frenético en el que la cotidianidad de nuestro trabajo nos empuja a ser más resolutivos que reflexivos. Este activismo amenaza nuestra organización y nuestro control, nos parece que pararse a escuchar otras perspectivas va a introducir elementos que puede hacer tambalear nuestros esquemas y la organización de nuestro trabajo.

Para tener una imagen bastante gráfica de lo que significa trabajar en red, podemos buscar similitudes con las típicas redes de pescadores y llegaríamos a la conclusión de que con ambas, en más de una ocasión, alguien queda irremediabilmente atrapado. En el caso de la pesca generalmente son los peces, aunque, a veces, algún pescador torpe también ha terminado enredado en el tejido de su propia red.

Pero, en el caso que nos ocupa, ¿quién queda atrapado? Pues algunas veces las personas atendidas y, otras veces, los propios profesionales. Esta es mi experiencia.

En lo primero que pienso cuando nos reunimos para hablar de un caso que implica y preocupa a varios servicios por su complejidad, es que tengo la sensación de que llegamos con muy pocas preguntas y muchas certezas y la primera cuestión que deberíamos plantearnos es ¿cuál es nuestra mirada?, es decir que pensamos nosotros sobre la persona de la que vamos a hablar. Que pensamos de sus capacidades, de sus posibilidades de cambio, de lo que condiciona su situación, de las potencialidades... Parece una cuestión obvia, pero yo tengo la sensación de que no lo es tanto.

Muchas veces llegamos a una sesión de encuentro en red con una idea predeterminada de una persona y, por tanto, con un diagnóstico y un pronóstico hecho. Por ejemplo: con esta madre no podemos hacer nada porque no colabora; no viene a las citas, no hace lo que le decimos... a través de nuestra experiencia la clasificamos como una madre no colaboradora y, por tanto, no se puede trabajar con ella. Pero tal vez, otros servicios tienen otra experiencia y la ven diferente. En estas coordinaciones, uno llega a la conclusión que, en muchas ocasiones, el establecimiento del pronóstico tiene que ver con el vínculo que el profesional tiene con la persona atendida. A menudo, cuanto mayor es el vínculo, más optimista es el pronóstico porque es, precisamente esta vinculación, la que te permite ver con más claridad sus potencialidades. Entonces, la realidad es que empezamos una discusión, un debate sobre las capacidades, actitudes o potencialidades de esta madre que no nos lleva a ninguna parte, porque nadie renuncia a su mirada y es entonces cuando los profesionales nos quedamos atrapados dentro de esta red que cada vez nos enreda más y limita nuestros movimientos. En ese momento, nosotros, totalmente enredados con nuestros argumentos navegamos a la deriva, mientras la persona de la que hablamos se queda a pie de playa viendo como unos profesionales atrapados en su propia red se van mar adentro alejándose cada vez más. Eso sí, con el expediente bajo el brazo. Nos quedamos con el expediente y nos alejamos de las personas.

Otro peligro que puede conllevar el trabajo en red, es que todos estemos de acuerdo en la complejidad de trabajar con un caso en concreto y la red sirve entonces para exponer nuestro trabajo, siempre infructuoso, para alegar que cada profesional ya ha hecho todo lo que se podía hacer. Entonces la red se convierte en el santuario de las justificaciones y el fatalismo, nos sirve para auto alimentarnos, para convencernos de que ya no podemos hacer más de lo que ya hemos hecho. Todo el mundo pone su experiencia sobre la mesa, sus informes, las dificultades con las que se ha encontrado, las limitaciones que tiene... en definitiva, hablamos más de nosotros que de la persona atendida. Nos recreamos en las justificaciones y salimos satisfechos por la “sesión terapéutica” que nos ha servido para aliviar nuestra angustia. Entonces somos nosotros los que quedamos a pie de playa, con el expediente bajo el brazo, por supuesto, y vemos como la persona atendida se queda atrapada en la red y, poco a poco, se hunde en el mar de nuestras justificaciones.

No quiero decir, con estos ejemplos que el trabajo en red sea siempre así, pero hablo del peligro de extender en el territorio una red demasiado rígida y demasiado egocéntrica. En mi opinión, la red significa, sobre todo, encuentro personal y eso siempre es una oportunidad magnífica para construir juntos, pero construir con libertad. Hay que traspasar los límites, de nuestras estructuras mentales e incluso de las estructuras institucionales.

Encontrar juntos para construir y eso significa ser creativos, no dejarnos enredar por un hilo rígido y cortante como es el nylon de las redes convencionales y buscar un hilo más elástico para que podamos movernos libremente sin dañarnos. Algunas veces, he echado de menos un punto de creatividad subversiva para hacer frente a los problemas que se nos plantea y que no podemos resolver amparándonos en nuestras limitaciones. Todos sabemos de qué hablo, nos encontramos, cada vez más, con obstáculos de todo tipo para poder atender de una manera óptima a las personas que vienen a nuestros servicios, pero juntos seguro que encontramos la manera de poder hacerlo con libertad a pesar de los condicionantes sin la resignación fatalista que, a veces, nos embarga. A propósito de la libertad, como es un tema recurrente y, frecuentemente, oímos por parte de muchos profesionales, la impotencia y frustración de no poder actuar como ellos querrían por los límites

con los que a menudo se encuentran (límites institucionales, profesionales, de falta de recursos, de protocolos ... etc.) creo pertinente, reproducir un pequeño fragmento del libro "la fuerza de amar" de Martin Luther King, en el que habla de esta limitación de la libertad,

[...] hundirse en las arenas movedizas del fatalismo es paralizador tan intelectualmente como psicológicamente. Como la libertad es parte de la esencia del hombre, el fatalista, al negar su libertad, se convierte en un muñeco, no una persona. Tiene razón, no es necesario decirlo, en su convicción de que no existe la libertad absoluta y que la libertad siempre opera en el contexto de una estructura predestinada (...) La libertad se da siempre dentro del marco del destino. "Pero la libertad existe". Somos a la vez libres y predestinados.

La libertad es el acto de deliberar, decidir y responder dentro de nuestra naturaleza destinada. (Luther King, 1948:140).

Decidir y responder dentro de nuestra naturaleza destinada. Este es el reto frente a la resignación fatalista que nos empuja a la lamentación y a la auto-justificación. Siempre hay un margen para maniobrar, lo contrario es resignarse amparándonos en una supuesta imposibilidad que justifica nuestro fracaso.

Es decir, huimos de la fatiga que supone pensar y construir un discurso común, y en profundidad, sobre la realidad que nos interpela.

No hay escucha, porque para escuchar es necesario reconocer y respetar al otro. El respeto es necesario porque marca la distancia entre quien escucha y la palabra de quien habla, pero para escuchar también necesitamos más capacidad de concentración, porque la concentración nos une ante el esfuerzo. Nuestra mente, a menudo, está dispersa entre muchas cosas y nos refugiamos en la dispersión porque es la expresión de nuestra libertad y de nuestra identidad. Pero la concentración acerca la reflexión a la acción: es un trabajo común y un compromiso.

Nos olvidamos de dialogar porque dialogar es hablar un idioma común, pero todos sabemos que los idiomas que no se practican, se olvidan. El profesional disperso no consigue dialogar. No encuentra nunca el tiempo,



pero tampoco sabe si quiere hacerlo y al final la dispersión se convierte en rutina.

De hecho, estamos demasiados concentrados en nuestro presente, pero, en cuanto miramos al futuro nos dispersamos. Aunque, y este es otro aspecto paradójico de nuestra profesión, nuestro presente tampoco nos satisface, a pesar de que nos resistimos a cambiarlo.

No es fácil salir del cierre de nuestro propio pensamiento y de las costumbres adquiridas, y así, la profesión se esteriliza de contenido y de valores. Todo se reduce a mi presente, a mi yo y a las dificultades que, debido a un sinfín de condicionantes externos, limitan mi acción justificando, consecuentemente, mi inacción. Las personas atendidas dejan de ser el centro de nuestra acción y, esta centralidad, la ocupa mis dificultades, y mis lamentaciones. Esta cerrazón convierte la ética en una bella durmiente. Todos reconocemos y admiramos su belleza, pero dejamos que duerma mientras la observamos sentados a los pies de su cama.

Adoptamos una actitud permanentemente defensiva y nos convertimos en profesionales hostiles y vacíos porque estamos llenos de nosotros mismos y no dejamos espacio para nada más.

Pero las personas que atendemos sí demandan insistentemente un futuro diferente, no tienen miedo a un tiempo nuevo porque, a menudo, no tienen nada que perder. Esa demanda debería escandalizar el inmovilismo de tantos profesionales que se resisten a salir de la seguridad en la que está instalado su presente, es decir su yo.

Demasiadas veces, frente al futuro, nos convertimos en niños quejicas auto absolutorios (todo está mal, pero no es mi responsabilidad) que carecen de la valentía de los grandes proyectos. Y así es como se instala la mediocridad en nuestra profesión. Nos consideramos muy cualificados para auto afirmarnos frente a los demás, pero nos asusta salir de nuestro obstinado yo para construir colectivamente un nuevo futuro.

### 3. Muy profesionalizado, poco profesional.

La educación social es una profesión relativamente joven, su profesionalización exige la búsqueda de la excelencia a través del método científico, del marco teórico y de las habilidades técnicas. Nosotros, como profesionales, somos expertos en el trabajo con las personas. Conocemos las técnicas de la entrevista, detectamos estados emocionales, conocemos las estrategias metodológicas... Pero esta profesionalización no puede deshumanizar nuestra relación con las personas atendidas dejando en la puerta del despacho nuestra persona, disfrazándonos de profesionales y convirtiéndonos en educador, psicólogo, trabajador social... porque entonces marcamos distancia e infravaloramos todos los recursos que tenemos como personas: nuestra capacidad de humor, nuestra capacidad de ternura, de juego. Si no somos capaces de utilizar todas las posibilidades humanas que tenemos ¿cómo podremos alentar las de las personas que atendemos?

Decía que somos expertos en las técnicas de la entrevista, que detectamos estados emocionales, y que conocemos las estrategias metodológicas, pero a la vez somos unos analfabetos en el conocimiento personal de la familia, el adulto o el joven que tenemos en frente. Necesitamos que las personas que atendemos nos ayuden a conocerlos y sólo lo conseguiremos con su colaboración. No los conoceremos ni por los informes de derivación, ni por nuestras intuiciones, ni por las coordinaciones con otros servicios o profesionales y, mucho menos, por nuestros prejuicios. Para conseguir esta colaboración, más que explorarlos, debemos acercarnos a ellos con mucho respeto y para ello el vínculo es nuestra principal herramienta.

La distancia que exige la profesionalización no puede alejarnos de las personas atendidas. A veces protocolizamos demasiado la acción socio educativa y, eso tiene como consecuencia una relación con las personas que atendemos, demasiado deshumanizadas.

En el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, se puede encontrar muchos ejemplos de esta rigidez protocolaria que desnaturaliza y deshumaniza la relación. Rigidez que se convierte en verdades incuestionables. Por ejemplo, en relación a las familias acogedoras, muchos profesionales dan

por hecho, que, para que el niño se adapte a una familia es necesario que, durante un tiempo, al inicio del acogimiento, se suspendan, o al menos se limiten, las visitas con los padres biológicos, con el argumento que, el hecho de tener visitas con las familias biológicas, puede confundir a los niños y a los padres.

¿Qué consecuencias tiene esta medida? ¿No genera más confusión? Todo depende de que es aquello que queremos esclarecer. Si el mensaje que queremos transmitir, tanto a los niños o niñas acogidos, como a las familias, como a los progenitores, es que el acogimiento es un recurso temporal de ayuda a la familia biológica, ¿no sería mejor hacer partícipes, desde el principio y en todo momento, a los padres biológicos?

Es cierto que esta inclusión plena de la familia biológica en todo el proceso aporta más complejidad y, por lo tanto, una intervención más exhaustiva e intensa de los profesionales, pero seguramente aportará más coherencia y naturalidad al acogimiento familiar y, incluso, al discurso profesional.

¿Por qué en algunos casos, durante el acogimiento familiar, no pueden comunicarse telefónicamente los padres biológicos con sus hijos, por qué es tan difícil que se puedan conocer la familia biológica y la acogedora?

Y en relación a las visitas ¿por qué desde los equipos que gestionan el acogimiento se plantea regímenes de visitas tan exiguos? de una visita quincenal de una hora, dos si hay suerte. ¿Esto es sumar? Obviamente cada casuística es diferente, el problema es que, a menudo utilizamos la casuística más restrictiva para todos los casos porque pensamos que es la mejor manera de evitar problemas, de no incomodar a las familias acogedoras, de controlar mejor el proceso de acogida o, lo que es más grave: una manera de no “complicarnos la vida” y evitar problemas que después tendremos que resolver. Los argumentos son los siguientes: primero seamos restrictivos y después, si lo vemos oportuno, ampliemos. Se podría plantear al revés, pero eso ya es más difícil.

Toda esa prudencia, ese control que queremos tener en todo el momento del proceso, esas normas tan rígidas ofrecen una visión fría y distante de los profesionales y, en consecuencia, la relación de confianza que deberíamos establecer con las personas que atendemos, queda seriamente dañada.

Siempre he pensado que la familia biológica y acogedora deberían conocerse antes de iniciar el acogimiento, o si no, poco después de iniciarlo para transmitir un mensaje hacia los acogedores que hay unos padres que están presentes y que podrán colaborar con ellos en el cuidado de sus hijos y a los padres mostrar que hay una familia que se hará cargo del cuidado de sus hijos hasta que puedan recuperar la convivencia. Proponer una relación de colaboración. Limitar las visitas supervisadas (aquellas que transcurren en un espacio cerrado con la mirada atenta de uno o más profesionales) a aquellas visitas que verdaderamente supongan un riesgo real para el niño o niña. Creo que, en este afán de control, se abusa de las visitas supervisadas con el argumento de que el profesional ha de examinar las conversaciones para evitar mensajes, por parte de las familias, que puedan confundir a los niños. Pero, manteniendo la supervisión ¿qué mensaje estamos dando? El niño que juega con su padre o madre y, simultáneamente, ve apostado, en un rincón de la sala a un o una profesional, libreta en mano, observando y apuntando algunas de las frases y los movimientos que se dan durante la visita, transmite, por parte de los profesionales, la siguiente idea: “tus padres no son de fiar y tenemos que estar vigilantes”.

Si las visitas con los progenitores fueran más abundantes, más extensas y de calidad y si la supervisión de las visitas desapareciera y se redujera a algunos casos muy concretos, seguramente, mejorarían las relaciones entre las familias y las de las familias con los profesionales. Es una manera de trabajar más humana, menos rígida, pero, a ojos de muchos equipos o servicios, menos profesional.

Ahora oímos hablar continuamente de poner a la persona en el centro. Parece que nos hemos dado cuenta que trabajamos para las personas y que son las personas que atendemos quienes han de estar en el centro de la

acción socio educativa. Pero con el ejemplo que acabo de mostrar, vemos que aún estamos lejos de este modelo. Los profesionales que trabajamos en el ámbito de la protección a la infancia, seguimos demasiado preocupados en controlar los procesos de los casos y, a menudo, nos olvidamos de las necesidades de las personas.

Cuando Rachid,<sup>1</sup> nació, después de experimentar su primera succión del pecho materno, fue recogido en el hospital donde nació y entregado a una familia de acogida. Servicios sociales se lo había advertido a su madre: “antes de que nazca tu hijo, tienes que haberte divorciado del mal tratador de tu marido, de no ser así, tomaremos medidas para proteger al niño”. No fue así, Yamina, la madre del niño, por miedo y por presiones familiares no se atrevió a divorciarse y Servicios Sociales cumplieron su advertencia. Dos meses después Yamina se divorció de su marido para poder recuperar a su hijo, pero no pudo detener la maquinaria del sistema de protección hasta seis años después.

La decisión ya se había tomado y replantearse la conllevaba “demasiados riesgos”. Los argumentos que se alegaron para mantener el acogimiento y desaconsejar el retorno del niño con su madre, fueron los siguientes:

- **La madre da al niño argumentos confusos** (el deseo de la madre era que volviera con ella y así se lo expresaba). Según los profesionales que gestionaban el acogimiento, estas manifestaciones confundían al niño y le despertaba falsas expectativas.
- **El niño está nervioso después de las visitas.** Realizar una visita en una sala con una madre que está continuamente observada y, que lógicamente expresa su malestar, no ayudaba a crear un clima óptimo para un encuentro gratificante y nutritivo.
- **La madre no tenía suficientes habilidades educativas.** Este argumento era fruto de la observación durante la visita. Una observación realizada en una pequeña sala supervisada por un profesional y con una frecuencia semanal de una hora.

---

<sup>1</sup> Todos los nombres son ficticios.

- **La madre siempre se resistió a aceptar la tesis de los profesionales** que sostenían que Yamina era, en relación a sus hijos, poco protectora. En una entrevista, Yamina expresó lo siguiente: “No volveré recurrir a Servicios Sociales cuando tenga problemas, así evitaré que se lleven a mis hijos”. Esta afirmación generó la idea, entre los técnicos responsables del seguimiento del caso, que Yamina no era consciente del error que había cometido y, por lo tanto, podría incurrir de nuevo en el mismo error.

Parte de los profesionales que intervenían en este caso anclaron el futuro de Yamina y de su hijo Rachid a su propio presente. El obsesivo afán de controlar la relación que Yamina establecía con su hijo con una supervisión exagerada, no permitía que esta relación avanzase y dificultaba el fortalecimiento del vínculo entre ellos. Las teorías de los profesionales, referente a las pocas habilidades educativas de Yamina y a la poca conciencia de su situación, fueron alargando el proceso de retorno que, evidentemente, se complicaba cada vez más.

Por otro lado, estaban los que consideraban que el niño debía retornar con su madre lo antes posible. Mientras tanto, Rachid permanecía en el seno de una familia acogedora que se resistía a aceptar que, algún día Rachid debería volver con su madre.

Los rígidos protocolos, las inamovibles teorías de los profesionales, las cautelas a la hora de promover algún cambio, promovidas por sus miedos y sus inseguridades de unos, las prisas por hacer el retorno de otros y la pesada maquinaria institucional, provocaron que, durante años, se iniciara un proceso lleno de conflictos, desconfianzas y celos, no solo entre profesionales, sino que también afecto a las dos familias, lo que provocó en el niño un malestar de tal calibre que, a los cinco años, ya estaba medicándose y en tratamiento psiquiátrico. El sistema, que debía proteger a Rachid, lo maltrató hasta trastornarlo.

¿Cuál era el centro de atención de todos los profesionales que intervinieron en este caso? ¿Por qué no fueron capaces de acordar un desenlace consensuado para encontrar una solución ágil y beneficiosa para el niño?

Está claro que el lenguaje utilizado por los diferentes profesionales no fue el diálogo, todos hablaban, pero ninguno escuchaba; cada uno, anclado en su presente, se resistió a construir conjuntamente un futuro para Rachid.

Profesionales de una profesión de futuro que temen abandonar su presente, un sistema protector que maltrata, unos profesionales que hablan pero que no se escuchan, que deben potenciar las cualidades humanas pero que actúan deshumanizados.

Son los síntomas de la mediocridad que tiñe parte de nuestra profesión y de la cual nadie está exento. Una profesión joven, que promueve la transformación personal y social no puede ser conservadora, en el sentido de acomodarse a los usos y costumbres de siempre porque, con los años, las costumbres se vuelven más rígidas y se cronifican hasta llenar nuestra actividad profesional de costumbres repetitivas que no nos dejan salir de nosotros mismos, para llegar a convertirse en nuestra propia conciencia, en una ley que acabara rigiendo todos nuestros actos.

Necesitamos la valentía necesaria para hacernos una pregunta: ¿podemos transformar la realidad? Y contestarla huyendo del realismo que limita, del miedo que paraliza y de la pereza que nos anquilosa.

¿Podemos establecer un verdadero diálogo, entre profesionales y entre servicios, para salir de nuestras convicciones y desarrollar un relato común que construya un futuro compartido?

La educación social tiene como objetivo liberar a las personas que atendemos de aquellas sensaciones y sentimientos que los bloquean y que, por tanto, bloquean las interacciones con los demás para que la ignorancia, el egocentrismo, el miedo, el recelo o la desconfianza no aislen al individuo en un mundo propio, auto referencial, pequeño y cerrado. Con más razón debemos nosotros liberarnos primero.

Una profesión joven necesita profesionales jóvenes, es decir, optimistas y esperanzados y eso no tiene nada que ver con la edad de cada uno. Podemos afirmar, pues, que la esperanza es la raíz de lo que podríamos llamar

la juventud profesional. Este es el reto frente a la vejez profesional, que es una enfermedad aguda.

El secreto de la belleza juvenil, profesionalmente hablando, es fruto del trabajo, de escuchar al otro, del interés por lo que dicen los demás y de estar abierto a cambiar a partir de las sugerencias que suscita la relación personal.

En conclusión, la esperanza y el optimismo en nuestra profesión no es una opción. Es la única actitud posible para promover cambios, lo contrario es el fatalismo del que hablaba Martin Luther King. Debemos dejar de concentrarnos en los problemas o las dificultades para reconocer y enfatizar aquello que funciona. Hemos constatado que las personas que atendemos tienen más capacidades de las que han hecho servido hasta ahora; tienen, por lo tanto, posibilidades de crecimiento, a menudo tienen deseo de cambio ... y nosotros, los profesionales también.

#### **4. Nuestros miedos hacen realidad nuestras pesadillas**

Hemos dicho anteriormente que el miedo paraliza, En nuestra actividad diaria nos asaltan muchos temores que condicionan en gran medida nuestra práctica profesional, pero ¿a qué tenemos miedo? A menudo tenemos miedo debido a nuestras inseguridades, a la presión institucional, a nuestro fracaso, también nos embarga el miedo al desorden, al caos. Nos cuidamos mucho de no remover demasiado las cosas, de dejarlas como están. De no alterar los planes ni las expectativas. Preferimos que todo siga el orden natural (un orden, a veces incompatible con los procesos de las personas que atendemos) queremos que esté todo lo más parcelado posible (cada uno tiene su lugar: el profesional, la persona atendida y los demás servicios) a veces nos da miedo tocar los corazones (el de los demás y el nuestro), nos da miedo hablar de emociones, no sea que todo se nos derrumbe y, incluso, algunas veces, trabajamos condicionados por el miedo a las personas atendidas.

Trabajar con miedo genera situaciones que favorecen lo que precisamente tememos. Por miedo dejamos de hacer intervenciones o las posponemos indefinidamente hasta encontrar el momento idóneo. Momento



que, dicho sea de paso, nunca llega; por miedo transmitimos un mensaje poco claro que conlleva confusiones y desorientación a las personas y, incluso, a otros profesionales y, por miedo, situamos en los demás nuestras propias dificultades. En nuestra vida profesional hemos escogido en algún momento la resignación como consejera, resignación que ha emergido como consecuencia de nuestros miedos.

Como decíamos al principio, la educación social es una profesión de futuro, un futuro que no podemos negar a las personas que atendemos ni a la sociedad por la que trabajamos. Un futuro que nos exige levantar la mirada y afrontar el reto de los grandes proyectos. Debemos salir de nuestro presente timorato y resignado y rejuvenecer la profesión con la pasión de quien afronta los desafíos con la esperanza de un nuevo futuro.

### Referencias

- Luther King, Martin. (1968). *La força d'estimar*. Barcelona: Aymà S.A.
- Meireu, Philippe. (1988). *Frankstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Dueñas Ferrándiz, Joan. (2018). *Blanques juguen i guanyen*. Barcelona: Claret.



## PARADOJAS, LÍMITES Y OBSTÁCULOS DE Y EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

*Paradoxes, limits and obstacles of and in Social Education*

SEGUNDO MOYANO MANGAS. Educador Social y profesor de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

### **Resumen:**

A partir de una lectura del mito clásico de Sísifo, el texto pretende apuntar algunas cuestiones sobre las prácticas contemporáneas de educación social, destacando aquellas que aparecen como paradojas, límites u obstáculos. Elementos como el lugar de la educación en la educación social, los efectos educativos, las relaciones entre teoría y práctica, la imposibilidad de la educación o la posición profesional, son algunos de los aspectos que emergen, con el objetivo de situarlos como eje de una manera de entender la educación social.

**Palabras clave:** Educación Social, Pedagogía social, Efectos educativos, Prácticas educativas.

### **Abstract:**

From a reading of the classic myth of Sisyphus, the text aims to point out some questions about contemporary social education practices, highlighting those that appear as paradoxes, limits or obstacles. Elements such as the place of education in social education, the educational effects, the relations between theory and practice, the impossibility of education or the professional position, are some of the aspects that emerge, with the aim of placing them as the axis of a way of understanding social education.

**Keywords:** Social Education, Social Pedagogy, Educational effects, Educational practices.

## 1. Introducción

La mitología griega sigue siendo una de las fuentes inspiradoras del arte, de la cultura y de la filosofía occidental. Inspiradora, pues, de la condición y la idiosincrasia humana. Es por ello que, en tanto mitos, pueden y son sometidos a diferentes análisis desde diferentes supuestos, con capacidad para orientar y argumentar cuestiones que, en ocasiones, nos enfrentan cara a cara con la propia naturaleza humana y sus contradicciones. Son muchas las escenas de la mitología griega que servirían para dar cuenta de la multitud de facetas humanas, de las dificultades de la existencia, de lo inexplicable de las acciones vitales, de los límites internos y externos, de las búsquedas y los encuentros. En definitiva, de todo aquello que nos define en tanto humanos. Sin duda, con más o menos forzamiento argumentativo, podemos llegar a encontrar verdaderos emplazamientos a la reflexión, individual y colectiva, acerca de las preocupaciones y ocupaciones contemporáneas. Una suerte, por lo tanto, de juego extemporáneo que nos puede servir como excusa para adentrarnos en zonas oscuras o incómodas. E incluso la posibilidad de abordar asuntos y sentar algunas bases para su problematización. He ahí, entonces, la decisión de abordar los obstáculos y las paradojas de la educación social contemporánea manejando alguna referencia mitológica. Una determinación que puede ser adecuada (o no) en tanto sea capaz de aproximarse a trazar algunas líneas de la contemporaneidad de las prácticas de educación social. Quizá ello suponga tomar una posición incómoda, que no permita soslayar lo intrínseco del acto educativo, o la contradicción que subyace tras la intención de transmitir el legado humano, o bien la inquietud, en tanto conmoción y desasosiego, pero también inclinación animosa, que provoca la articulación entre educación y actualidad.

## 2. El mito de Sísifo como punto de partida

Es el mito de Sísifo<sup>1</sup> el que nos va a permitir recorrer ese trayecto acerca de las paradojas, límites y obstáculos de la educación social en la escena

---

<sup>1</sup> El personal descubrimiento del mito de Sísifo se produce gracias a la obra de Siegfried Bernfeld (1892-1953) *Sísifo... o los límites de la educación*. (1975), cuya publicación original data de 1925. Este psicoanalista y educador vienés fundó en 1919 la Comunidad Infantil Baumgarten, institución educativa para niños judíos huérfanos de guerra.

contemporánea. Sísifo es rey de Éfira, la actual Corinto, y es castigado por los dioses a trasladar una enorme roca a la cima de una montaña de manera ininterrumpida. Al llegar a la cumbre, la roca vuelve de nuevo al inicio y Sísifo debe volver a subirla. Una tarea que se repite una y otra vez durante la eternidad. Los delitos no quedan del todo claros, pero parecen incluir la osadía de encadenar a Tánatos (dios de la muerte sin violencia). Motivo suficiente, parece ser, para un castigo que la propia mitología griega considera de lo más horrible: el trabajo inútil, repetitivo y, a primera vista, sin esperanza.

Albert Camus (2019),<sup>2</sup> sin embargo, ofrece la posibilidad de una lectura, si cabe, que intenta huir de la superficie de la situación, a todas luces tremenda, de Sísifo y su castigo. Camus se centra en diferentes aspectos que rodean esa situación y es capaz de pararse a pensar acerca del momento en que la roca vuelve a caer al llegar a la cima, y en la posterior bajada de Sísifo para reiniciar el ascenso. Un recorrido, piensa Camus, cargado de dignidad, donde Sísifo puede llegar a pensar en su condición miserable, con una cierta clarividencia, pero, a la vez, henchida de un destino absurdo (Camus, 2019:135). Dignidad, clarividencia, absurdidad. ¿Son estos los elementos que hacen que Bernfeld en su obra (1975) insista en la analogía de Sísifo con la tarea de educar? Sin ánimo, por supuesto, de anticipar algunas reflexiones posteriores ¿Es el mitológico Sísifo una metáfora contemporánea del educador? Esa dilución del esfuerzo eterno en conseguir una meta imposible, acaso ¿No contempla también trazos de otra posibilidad de entender el acto educativo? ¿De otra orientación que permita otras posiciones educativas?

Si bien el texto de Bernfeld puede ser considerado un análisis crítico de la educación de época y, sobre todo, de la “*ficción de omnipotencia*” (Wyneken en Luzuriaga, 1968) del educador, el texto de Camus no hace una referencia explícita a la educación. Sin embargo, su lectura puede ser cruzada y articulada para ofrecer una visión amplia a la hora de fortalecer la idea de

---

<sup>2</sup> *El mito de Sísifo* de Albert Camus se publica por primera vez en 1942. Es gracias a la generosa recomendación de Mariana Scrinzi (profesora de la Universidad de Rosario – Argentina -) y su espléndido proyecto de tesis doctoral, que pude acercarme a ese texto de Camus reeditado en 2019.

considerar el mito de Sísifo como un punto de partida excepcional para situar lo que Bernfeld considera un aspecto fundamental: la eternidad que atraviesa los esfuerzos vanos de Sísifo sirve como punto de apoyo a Bernfeld para subrayar la necesidad fundamental que tiene la educación de admitir y asumir sus propios límites. Esta asunción constituye, paradójicamente, la apertura de las posibilidades de la educación. El binomio, entonces, límite-alcance de lo educativo viene a configurar la apuesta de futuro de Bernfeld; es decir, un educador que conoce los límites de la educación huye de la omnipotencia y del idealismo, dejando así espacio suficiente para que el acto educativo acontezca.

### **3. Algunos matices en relación a la educación: paradojas, límites y obstáculos**

Introducirse en los textos de Bernfeld y de Camus para acercarse al mito de Sísifo y desmenuzar los matices en relación a la educación, supone también, definitivamente, un proceso de decisión a la hora de poder realizar una lectura vinculada al campo de las prácticas de la educación social. Y de esa decisión, emerge el título de este texto: paradojas, límites y obstáculos. La imagen de lo absurdo, la cima de la montaña, la roca, el esfuerzo eterno, el retorno ininterrumpido, la impotencia manifiesta, la lucidez instantánea... reverberaciones y ecos que resuenan en torno a una de las actividades humanas por excelencia: la educación. Y tanto Bernfeld como Camus parecen considerar que esas actividades humanas no están exentas de paradojas, de límites y de obstáculos.

La paradoja es, según el Diccionario de la Real Academia Española, fundamentalmente, “lo contrario a la opinión común”. Es decir, aparentemente contrarios a la lógica. En nuestro caso, se supone que contrarios a una lógica pedagógica. El lenguaje habitual lo suele relacionar con el disparate, la contradicción, el contrasentido y lo absurdo. Sin duda, la paradoja se impregna de esos significantes y la dota de un elemento importante a la hora de manifestar las paradojas de la educación o, si se prefiere, las paradojas en la educación: una cierta contraposición de los enunciados y propósitos educativos con los efectos y resultados que estos provocan en los sujetos de la

educación. Una suerte de puesta en diálogo entre las intenciones y los efectos: los designios de los dioses respecto al castigo que se inflige a Sísifo y las consecuencias en él no se corresponden (o no lo hacen de la forma previamente establecida) con lo que acaba aconteciendo o representando.

Por su parte, el límite (los límites) se define como la línea real o imaginaria que separa dos territorios; un acotamiento; un “hasta aquí”; el trazo que marca la linde. Una palabra de uso habitual en el campo educativo (poner límites, por ejemplo) y que el propio Bernfeld introduce en el título de su texto bajo la expresión “los límites de la educación”. Es ahí donde vamos a situar nuestro propósito, en el “hasta dónde” de la educación. Ya avanzábamos en el anterior apartado la intención de situar el abordaje de los límites de la educación en tanto marcan también unas posibilidades, unos ciertos alcances. En definitiva, procurar apartarse de una *lógica del todo lo educativo* para situar el foco, precisamente, en aquello que consideramos estrictamente educativo.

Y, por último, como último elemento de esta tríada, en tanto conceptos que intentamos mantengan una relación estrecha entre ellos, el obstáculo. La referencia etimológica y de significado se alinea en torno a la dificultad, el impedimento y el inconveniente, sugiriendo algo fijado, plantado frente a uno que impide su avance o su acción. A diferencia del límite, el obstáculo aparece en forma de freno, de traba y obstrucción. Un matiz que nos ayuda a situar, también, aquellas cuestiones que aparecen como imposibles en el campo educativo.

Así, paradojas, límites y obstáculos se muestran como recortes de un paisaje educativo que, a nuestro entender, acontece en las marcas de la contemporaneidad. La contemporaneidad, y siguiendo a Agamben, es “esa relación con el tiempo que se adhiere a éste a través de un desfase y un anacronismo” (2011:18). Esta definición ya plantea, en sí, una posición paradójica respecto de los tiempos de la educación social en términos históricos. Es decir, lo contemporáneo en tanto relativo al tiempo o época en que se vive, según Agamben, ha de poder incorporar también la consideración de desajustes, de simultaneidades temporales, de ciertas incongruencias en los escenarios educativos. Por lo tanto, referirse a la oscuridad de la

contemporaneidad es apreciar que “es contemporáneo aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que lo concierne y que no para de interpelarlo, algo que, más que cualquier otra luz, se le dirige directa y singularmente” (op. cit., 22).

La voluntad, por lo tanto, es dejarse inspirar por esos elementos que nos obligan a someter al acto educativo en las prácticas de educación social a sus propias contradicciones, controversias y tensiones. Es por ello que hemos incluido en el título una indecisión. El mantenimiento de las partículas “de” y “en” se refiere a la doble intención de no dejar fuera de los siguientes planteamientos las alusiones tanto a aquello que forma del cuerpo pedagógico de la educación social como a lo que subyace en las proposiciones de las prácticas. Es decir, ver si es posible aglutinar y articular pensamiento y acción (Fryd y Silva, 2010). No estamos seguros que ello sea del todo posible, ya que probablemente ya estemos ante un primer obstáculo.

La forma elegida para mostrar estas cuestiones ha sido partir de un mito para orientarnos. Sin embargo, ese punto de partida no es óbice para avanzar procurando situarnos en el terreno actual de la educación social, en una forma particular de entender las prácticas y sus sustratos, y de contemplar las oportunidades que de ellas se desprenden. Escribía Manuel Bartolomé Cossío en 1879 en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza que “manifiesto es el vivo interés que en todas partes despiertan hoy las cuestiones pedagógicas” (Otero, 1994:45). No nos atrevemos a aseverar lo mismo en los escenarios contemporáneos. Aunque, a la manera durkheimiana nos parece que este puede ser un modo de “*hacer pedagogía*”.

#### **4. La paradoja, como estímulo para la reflexión**

La paradoja, utilizada como estimulante para la reflexión nos permite acercarnos a aparentes contradicciones en su enunciación, con el propósito, sobre todo, no tanto de considerar una solución instantánea, sino más bien de aproximarnos a la apertura de nuevas preguntas que habiliten posibles respuestas a situaciones habituales y cotidianas en las prácticas de la educación social. Es por ello que entendemos como un núcleo paradójico ciertos enunciados fundacionales de la educación social. Al revisar gran cantidad de



la literatura especializada en el campo, es usual encontrarse con la palabra exclusión siempre presente en sus formatos de época: inadaptación, desprotección, dificultad social, riesgo social, etc. La educación social, *grosso modo*, se perfila como el conjunto de prácticas dirigidas a menoscabar los efectos de la exclusión social, asentándose en propuestas, precisamente, de inclusión social del “excluido”. Si nos atenemos a unas palabras de Carlos Skliar, que a nuestro entender nos permite abordar esta cuestión desde la asunción paradójica, intentaremos perfilar algunos elementos a considerar para posibilitar avances en las consideraciones de esas prácticas de educación social. Dice Skliar (2008: 5):<sup>3</sup>

Habría que pensar quizá que la inclusión no es simplemente una contra-cara, en un cierto sistema de equivalencias, de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: **el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión** pues si no estaríamos de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros. No está de más de más recordar aquí las reiteradas **formas de inclusión excluyente**, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro”.

De entrada, el texto de Skliar parece ponernos enfrente una característica paradójica que conviene contemplar, insistimos, no tanto para solucionar como para elaborar posibles preguntas que reduzcan algunos de los efectos que nos anticipa. Situarnos en este aspecto, nos obliga a tomar a cargo algunas consideraciones respecto, por un lado, la posición del agente educativo (del educador y educadora social); y, por otro lado, de la consideración respecto de los efectos y/o resultados de la acción de esa agente.

En primer lugar, respecto de la posición del profesional, convendrá acordar que los profesionales de la acción socioeducativa forman parte de los aparatos de gestión de las políticas sociales actuales. Paradójicamente, siguiendo a Skliar, encargados manifiestamente de incluir aquello que el

---

<sup>3</sup> La negrita del texto es propia.

propio aparato de gestión excluye. Una suerte de “agente *doble*”, tal y como desarrolla G. Molina (2011, 15-20), donde,

[...] ser educador social es ser agente doble; vivir y trabajar multiplicado y dividido, aceptar el riesgo de deambular por espacios y tiempos inauditos, imposibles, utópicos. Ser educador implica pensar y actuar con los pies en el suelo, pero al borde del acantilado (G. Molina, 2011:19-20).

Y es ahí, en ese impasse, donde convendrá desplegar una posición que nade entre las intenciones ideales y los efectos de las prácticas. La elaboración continua de una ética de las consecuencias que se vincule a la responsabilidad del acto educativo. Es decir, la sola contemplación de la “buena intención” no produce espontánea e inmediatamente una aceptación tácita de efectos educativos en el sujeto de la acción educativa. Por lo tanto, “[...] la posición del agente forma parte del problema del que se ocupa en la medida que el profesional con su aparato conceptual contribuye a configurarlo [...]” (Tizio, 2003:179), por lo que es recomendable “[...] tomar las dificultades que se le presentan como algo que le concierne, algo donde su posición se halla en juego” Tizio (2003:178). Y la principal herramienta que tiene el educador social, el profesional de la educación social, para acometer esa configuración ética de las consecuencias, es la necesidad pertinente y pertinaz de una relación constante con el propio discurso que lo configura. Asistimos, en los escenarios contemporáneos de la práctica educativa en el campo social, a colonizaciones del discurso educativo que nos alejan de las propuestas pedagógicas y nos introducen, cada vez más, a una suerte de conversión en *gestores vitales* o en *entrenadores emocionales*:

Las referencias constantes al desarrollo de las habilidades sociales, la asertividad, la capacidad de ser respetuoso y tolerante, la empatía, la autoestima o el bienestar emocional y la felicidad, etc., son una muestra de ello. No cabe duda que todo ello remite a rasgos caracteriales y psicológicos. En cierta medida, se puede afirmar que, últimamente, la educación está ocupada en hacer que los sujetos internalicen cierta mirada psicológica sobre sí mismos. (Solé y Moyano, 2017:107)

Así, estas dimensiones *bienintencionadas* que nos alejan de la función educativa ¿Producen efectos educativos en los sujetos? ¿Les acercan a las

propuestas de inclusión social que subyacen en los planteamientos educativos? O, por otro lado: ¿Conducen a recorridos preestablecidos para aquellos que no han consentido, por los motivos que sea, a “estar dentro” de los circuitos educativos habituales? Sin duda, preguntas que nos aproximan a reconfigurar aspectos fundamentales de nuestras propias prácticas sociales y educativas.

En segundo lugar, y llegados a este punto, se estima prudente también situar una diferenciación que ejemplifica la actualidad de la educación social en los términos en los que nos venimos situando. Nos referimos al establecimiento habitual de una correspondencia analógica entre los resultados y los efectos de las prácticas educativas. Indudablemente, nos hallamos ante dos palabras sinónimas, donde incluso el propio diccionario nos acaba retro trayendo hacia una u otra. Ahora bien, gracias a la elaboración discursiva de Graciela Frigerio,<sup>4</sup> podemos introducir algunos matices que son de valiosa ayuda para conceptualizarlas en torno a la temática que nos convoca. En su conferencia, Frigerio propone situar los resultados en torno a aquello medible, valorable, sujeto a las consecuciones de objetivos concretos en los procesos de aprendizaje. Es decir, a aquello que, producto de una enseñanza, se puede evaluar como conseguido o no. A diferencia de la consideración de los efectos propios, según Frigerio, de una actividad incalculable e inasible como la educación. Es decir, mientras los resultados se sitúan en el entorno del aprendizaje, los efectos lo hacen alrededor de la educación. Interesante matiz que nos permite constatar que aprendizaje y educación no son lo mismo, como ya planteaban Kant, Herbart o Natorp. Mientras el aprendizaje supone la posibilidad de descubrir y asir los diferentes conocimientos de lo humano, la educación, por su parte, supone, precisamente, la puesta a disposición de esos aprendizajes, la captura para la construcción subjetiva y la relación con el

---

<sup>4</sup> Graciela Frigerio clausuró el VI Congreso de Educación Social, celebrado en Valencia en 2012. En esa conferencia se hace la diferenciación entre efectos y resultados. Se recomienda, sin embargo, la visualización completa de la conferencia, ya que introduce muchas cuestiones de actualidad de las prácticas de educación social. <https://www.youtube.com/watch?v=NkRoJBbZqqq>

mundo. Una diferenciación que se cimienta en el tiempo y en la puesta a prueba de lo aprendido (Núñez, 1999:42).

Las formas, pues, de abordar la condición paradójica de la educación social alrededor de los efectos producidos ante sus finalidades propuestas, requieren asentar un discurso pedagógico que ubique, precisamente, lo educativo de la educación social: aquello previsto no tanto para la inmediatez del presente sino, más bien, para lo enigmático del porvenir.

### **5. Acerca de los límites**

En un texto de 1998, realizado por la cooperativa de iniciativa social Dreccera, se realiza un particular trabajo para asentar las bases de un marco pedagógico para las diferentes actividades, proyectos e instituciones que conformaban, en ese momento, la cooperativa. En las palabras de presentación ya se pone de manifiesto la pretensión de establecer una tendencia a mantener una coherencia imposible entre los presupuestos de la educación social y la sociedad en la que les ha tocado desarrollar esa práctica. Toda una declaración de intenciones que asume la paradoja que venimos intentando trazar, y que, en consecuencia, se decide poner a trabajar. La elaboración, por lo tanto, de respuestas a la paradoja, produce “tomarla a cargo” y situar otro de los elementos que el mito de Sísifo nos ha permitido poner en el mapa de la reflexión: los límites de la educación social.

En el texto mencionado (Dreccera, 1998) se apuesta por articular, de manera precisa, las posibilidades educativas que tienen las prácticas de educación social si se es capaz de esbozar sus límites. Según se supone de manifiesto, dicha convicción se sustenta en la premisa de que “la educación no lo puede todo” (1998:24), ya como práctica social cuenta con límites sociales (el discurso de época), límites institucionales (marcos y estructuras acotadas), el límite del agente educativo (en tanto sujeto social), y límites de los propios sujetos de la educación social (apelando a su responsabilidad y capacidad de decisión frente a la oferta educativa). Unas ideas con resonancias en las propuestas analíticas de Bernfeld (1975) en la obra ya citada, donde Sísifo está condicionado por límites tanto externos como internos, acotando el proyecto educativo a una “pedagogía de los límites” (Scrinzi; 2019:35) frente a una

percepción actual que parece optar por poner en primer plano una cierta omnipotencia. Sólo estando advertida de manera constante de esos límites, la educación social acontece como acto político (op. cit., 37), en forma de resistencia responsable que no condena al sujeto a “librarse a sí mismo” (Arendt, 2003:193), sino que más bien opera contemplando que esos límites intrínsecos a la actividad educativa son los que proporcionan, precisamente, la posibilidad de construir unos alcances posibles. Esto es, incorporando de nuevo una paradoja: hacer posible la imposibilidad de la educación. Ya hemos descrito en otras ocasiones este planteamiento (2011, 2019); por lo tanto, no extenderemos excesivamente los apuntes al respecto. Tan sólo manifestar que no es lo mismo subrayar “lo imposible de la educación” o “lo imposible en la educación” que afirmar que “la educación es imposible”. En primer lugar, *lo imposible de la educación* supone un ejercicio de detección estructural del acto educativo, considerando que no todo se puede educar, que no todo es educable, que no todo se puede transmitir, que no todo se puede saber y que la pretensión de totalidad contrarresta los efectos educativos y sociales que la educación, consciente de sus límites, posibilita. Como dice Meirieu, lo normal es que en educación las cosas no funcionen (1998). Es decir, insistimos, un intento pedagógico de partir de los límites para hacer emerger algo de las posibilidades. En segundo lugar, *lo imposible en educación*, con un tono marcadamente más práctico, referido a la coyuntura y al quehacer cotidiano de lo educativo, y que remite a preguntarse sobre qué de nuestras prácticas es imposible y que, en muchos casos, se acompaña de un “no sé qué hacer” respecto a esas imposibilidades. Preguntas que abren, sin duda, la posibilidad de un trabajo educativo, estableciendo un no-saber como precedente, como un acto previo al trabajo educativo. Y, en tercer lugar, *la educación es imposible*. Posiblemente, la afirmación que más se relaciona con la inexorabilidad. Admitir los límites de la educación como componente estructural de la acción educativa y advertir que no todo es educable, nos obliga, en el ejercicio de la función educativa, a detectar las posibilidades educativas. En cambio, en ocasiones nos encontramos con una pretensión de solución en el marco de la imposibilidad educativa. Es decir, frente a cuestiones controvertidas, incómodas, complejas, acaban apareciendo cargas de profundidad disfrazadas de agentes sustitutivos. Me refiero a acciones en nombre de la educación,

calificadas alegremente de educativas pero que corresponden a otras prácticas: a título de ejemplo, las medicaciones masivas, la contención física, el encierro preventivo o el control exhaustivo. En definitiva, la afirmación de que la educación es imposible, acaba convirtiéndose en una contundente imposición: la educación es posible... sí o sí.

Todas estas formas de posicionarse frente a lo imposible tienen margen de maniobra, obedecen a posiciones epistemológicas respecto de la educación, pero también a posiciones políticas respecto del papel de la educación en las prácticas educativas y sociales, el lugar del discurso pedagógico en la actualidad, así como a la función educativa, la posición del profesional de la educación y la ética del trabajo educativo.

## 6. Obstáculos educativos

Y, para ir acabando, una breve mención a la cuestión de los obstáculos. Recordemos su descripción como impedimento, dificultad o inconveniente. Y tomemos esos significados como referente para situar uno de los obstáculos más habituales y, por qué no decirlo, sempiterno: las relaciones entre teoría y práctica de la educación social; causa de controversia constante tanto en los planos académicos como en los planos profesionales, formando incluso parte del lenguaje cotidiano respecto de muchos de los temas actuales. Por tanto, esas relaciones pueden ser leídas desde diferentes perspectivas: desde una dimensión excluyente en formato de posturas irreconciliables, hasta una dimensión de fusión teórico-práctica, pasando por diferentes modos de definir su articulación. Entre esas relaciones, elegimos tan sólo tres que muestren algunas de sus variantes.

La primera, aquella que sitúa a la teoría como un *impedimento* para la realización de la práctica educativa. Una observación que, inevitablemente, nos acerca a poder preguntarnos qué hace obstáculo entre aquello que analiza, propone y manifiesta una teoría educativa y su puesta en práctica. Sin duda, en ocasiones vemos como se presenta a la teoría como un recetario que aporta soluciones, alejada de las ocupaciones prácticas. El obstáculo radica precisamente ahí: ¿Qué es la teoría para la práctica?, e incluso ¿Qué es la práctica para la teoría? Un modelo de aplicación práctica en el campo

educativo no supone una traslación directa, una copia al modo platónico. Ciertamente, los educadores sociales se encuentran en sus recorridos formativos y profesionales con propuestas teóricas que dicen lo que hay que hacer, que asumen ese papel de recetarios de actuaciones, cualidades personales y categorizaciones de los sujetos. La teoría educativa puede aparecer también como una orientación, un lugar donde poder acudir a preguntar y a preguntarse sobre las cuestiones que aparecen en la práctica. En cierto modo, podemos afirmar que aquello que aparece como impedimento puede estar señalando una posibilidad de trabajo, de interrogaciones acerca de ese trabajo, y ¿Por qué no?, de un soporte para la reflexión.

La segunda de las relaciones se refiere a la *dificultad* incluida, per se, al traslado de las proposiciones teóricas a la práctica educativa. Un tránsito a consolidar como uno de los ejes del ejercicio profesional de los educadores sociales; y que, sin duda, convive con la complejidad del trabajo con los otros. Existen dificultades para leer las cuestiones teóricas en términos prácticos. Y, sin embargo, las claves se pueden encontrar en la propia cuestión. Es decir, en la lectura que se realiza de los análisis teóricos, donde poder abordar una lectura crítica de los enunciados teóricos y un trabajo de articulación entre la propuesta teórica y el acto práctico; y esto comporta el ejercicio de pensar qué posición profesional se asume respecto de ese trabajo, y donde el acto de pensar conlleva, en realidad, una posición teórica respecto de la propia práctica. Eso implica, en cierto modo, aceptar que detrás de cada acción práctica hay una propuesta teórica, un marco que conlleva un saber sobre lo que se realiza, una manera de entender el trabajo en educación social. Así pues, es interesante discernir la visión del mundo que se tiene cuando se llevan a cabo determinadas prácticas. Supone, en gran medida, un acto de responsabilidad que aparta ciertas posiciones del “hacer por hacer”, sin motivo alguno; o bien, producir efectos que en realidad se quieren evitar.

Y, de la misma manera, una tercera relación se centra en contemplar que el *inconveniente* mayor es que aquello que propone la teoría no pasa en la práctica. Esta posición se sostiene, fundamentalmente, a la consideración de que la teoría no es la realidad. Es decir, que el plano teórico es suposición u opinión, pero sin correlato con lo real. Sin embargo, pocas veces somos capaces

de constatar que, a lo mejor, las prácticas que se ponen en juego no funcionan, pero no porque la teoría vaya por un lado, y la práctica por el otro, sino porque en realidad no hay una articulación entre ellas. Ciertamente, hay que poder preguntarse por qué, y hay que interrogar a la práctica con instrumentos teóricos de análisis y de reflexión. El inconveniente, en tanto obstáculo, se sitúa alrededor de la mirada que se tiene acerca de las dificultades de la práctica. Un equipo de educadores sociales detectó que “[...] un aspecto principal de nuestro trabajo es mantener constantemente una coherencia entre la teorización y la práctica” (Equipo Norai; 2007:17). Los inconvenientes que van surgiendo en la práctica educativa “[...] se han de poder resolver desde la revisión teórica, en el sentido de que aquello que no «funciona en la práctica» ha de significar que estamos perdiendo esa coherencia con la teoría o que no la interpelamos convenientemente” (ibid.). Por último, estos educadores y educadoras sociales plantean un desafío respecto de qué hacer con los inconvenientes de la práctica: “Buscar la solución sólo en la práctica no es otra cosa que cambiar el problema de lugar, con el añadido de que este cambio comporta unos efectos diferentes a los pensados o esperados” (ibid.).

## 7. Para concluir

Hasta aquí, pues, el recorrido que emerge a partir del que realiza eternamente Sísifo para cumplir el castigo de los dioses. Un trayecto que ha aglutinado alguna de las paradojas, los límites y los obstáculos de la educación social en la actualidad. Su existencia es consustancial a la educación y, por lo tanto, a aquellas prácticas que comportan acciones educativas intencionadas y sistematizadas como las de la educación social. Y esa existencia supone la aceptación que, probablemente, son persistentes, insistentes en la labor educativa cotidiana. Permanecen y, consiguientemente, no desaparecen. Es por ello, por lo tanto, que hacerlos presentes, afrontarlos, pueden generar ciertos efectos de inquietud, de empuje hacia la búsqueda de alternativas, de otras maneras de trabajar en el campo de la educación social.

La generación de inquietudes como producto de la contemplación de las paradojas, los límites y los obstáculos propios, significa también considerar la apertura de lo pedagógico en las prácticas de educación social.



En efecto, la inquietud como conmoción implica inclinar el ánimo hacia algo, darle un lugar, a la vez que rescata un inconformismo ante la presentación de las prácticas educativas en educación social como un mero ejercicio de ayuda, de control, de vigilancia o de exclusión social. Abrir, pues, lo pedagógico (en un formato contemporáneo) es no conformarse con los planteamientos que obturan las posibilidades de un trabajo educativo, social y cultural.

## Referencias

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Barcelona: Anagrama.
- Arendt, H. (2003). *La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Barcelona: Ediciones Península.
- Bernfeld, S. (1973). *El Psicoanálisis y la Educación antiautoritaria*. Barcelona: Barral.
- (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.
- Camus, A. (2019). *El mito de Sísifo*. Buenos Aires: Losada.
- Drecera (1998). *La educación social, un reto en Drecera. Marco pedagógico para prácticas educativas*. Barcelona: Drecera SCCL.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Equipo Norai (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa.
- Fryd, P.; Silva, D. (coord.) (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.
- García Molina, J. (2011). Agentes dobles. En Sáez, J.; García Molina, J. *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Moyano, S. (2011). De lo imposible (y posible) en educación. En Revista *L'Interrogant* núm. 11. Barcelona: Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. Disponible en: <http://revistainterrogant.org/2680-2/>
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Otero, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid: MEC - CIDE, Colección Investigación.

- Scrinzi, M. (2019). *Las paradojas de los diagnósticos y tratamientos de las problemáticas del ámbito escolar en la Argentina actual: un análisis desde la perspectiva ética y de la educación antiautoritaria de Siegfried Bernfeld*. Proyecto de Tesis Doctoral inédito. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Skliar, C. (2008). ¿Qué pretendemos con la idea de “diversidad”? ¿Qué pretende la idea de “diversidad” con nosotros? Encuentro de Equipos de Gestión *Construyendo una escuela inclusiva*. Disponible en: <https://es.slideshare.net/TxamaMarquesso/skliar-que-pretendemosconlaideadediversidad>
- Solé Blanch, J., & Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Tizio, H. (2003) (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Wyneken, G. (1968). Las antinomias centrales de la pedagogía. En Luzuriaga, L. *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.

## EDUCACIÓN SOCIAL Y EVIDENCIAS

### *Social education and evidence*

MARIA PADRÓS CUXART. Profesora de Educación Social en la Universitat de Barcelona (UB)

#### **Resumen:**

Resulta paradójico que en un momento en que tenemos más acceso que nunca al conocimiento científico y existe una demanda social para que las políticas públicas se basen en evidencias, en el campo de la educación social se mantenga una cultura profesional alejada de la comunidad científica internacional. Este capítulo reivindica la necesidad de otorgar rigor a las propuestas en educación social, basándolas en el mejor conocimiento científico disponible y dialogando estas evidencias con los actores implicados, incluyendo las personas que históricamente no han tenido la oportunidad de participar en la toma de decisiones sobre los programas dirigidas a ellas mismas. Se revisa la tendencia de las políticas basadas en evidencia, las dificultades en el campo de la educación social y avances que se van logrando. Se concluye que la mejora y el prestigio de la educación social pasa entre otros factores, por superar planteamientos a-científicos y democratizar el acceso a las evidencias científicas.

**Palabras clave:** Educación Social, Evidencia, Deliberación, Justicia social.

#### **Abstract:**

It is paradoxical that at a time when we have more access than ever to scientific knowledge and there is a social demand for public policies to be evidence-based, a professional culture in the field of social education is kept at a distance from the international scientific community. This chapter argues for the need to give rigour to proposals in the field of social education by basing them on the best available scientific knowledge and by discussing this evidence with the actors involved, including those who have not historically had the opportunity to participate in decision making about the programmes aimed at them. It reviews the trend of evidence-based policies, the difficulties in the field of social education, and the proposals and progress being made. It concludes that the improvement and prestige of social education depends,

among other factors, on overcoming a-scientific approaches and democratizing access to scientific evidence

**Keywords:** Social Education, Evidence, Deliberation, Social justice.

## 1. Introducción

Quienes estamos comprometidos con la educación social sabemos que no hay fórmulas mágicas –y menos en nuestras manos– para atajar las graves injusticias sociales en las que se sitúa una parte importante de nuestra labor. Sin embargo, no nos quedamos parados: el día a día empuja a tomar decisiones, impulsar proyectos, acompañar personas, crear grupos. ¿En qué basamos estas decisiones? ¿Es lícito basarlas en nuestras convicciones personales, al margen de evidencias científicas? ¿Qué merece el aval necesario para ser considerado evidencia científica? ¿Qué papel deben tener tanto los profesionales como las personas a quienes acompañamos, si nos basamos en evidencias? ¿Qué implicaciones tiene esto para la formación de los educadores y educadoras sociales? En las páginas que siguen planteamos este debate.

## 2. La demanda de basarse en evidencias

En casi todos los campos sociales se ha ido abriendo camino la demanda de basar las políticas públicas y las intervenciones profesionales en el conocimiento científico acumulado. Es decir, que las decisiones sobre qué actuaciones impulsar no sean el fruto de intereses políticos, económicos o simplemente desconocimiento, sino que estén suficiente y correctamente fundamentadas en evidencias resultantes de estudios científicos. Es lo que se llama “evidence-based” (basado en la evidencia). Se utiliza también la expresión “what Works” (qué funciona) para enfatizar las evidencias sobre los efectos que producen las intervenciones: analizar qué produce efectos positivos, pocos efectos o incluso efectos negativos, e identificar así las mejores soluciones posibles a problemas similares.

Esta demanda, como se plantea hoy en día, surgió en el mundo de la medicina y concretamente de la formación del personal del ámbito sanitario. Posteriormente, el énfasis de la “nueva gestión pública” en la eficiencia, la rendición de cuentas y los resultados contribuyó a reforzar el discurso de la

necesidad de tomar decisiones utilizando el mejor conocimiento científico disponible. Este enfoque de “lo que funciona” se ha ido extendiendo, así, a muchos campos de la política pública (Davies, Nutley & Smith, 2000). Esto no quiere decir que actualmente las decisiones políticas se tomen en base a evidencias científicas. Pero sí que hay una presión creciente para que así sea, y también muchos avances –no exentos de polémicas– en este sentido.

Por poner solo algunos ejemplos, en Estados Unidos la Administración en el período de Obama hizo una apuesta por fundamentar sus principales políticas y programas sociales en evidencias científicas, como recogen Haskins y Margolis en su libro “Show me the evidence” (2015). A diferencia de nuestra tradición de cambiar las leyes educativas con cada cambio de color del gobierno, en Finlandia hace décadas que se pone el foco en la investigación para la elaboración de propuestas educativas (Flecha y Molina, 2015). Recientemente, algunos países han impulsado las campañas de “Science meets Parliaments” para promover precisamente la elaboración de políticas basadas en el conocimiento científico. En España, la iniciativa se lanzó con el lema de #CienciaenelParlamento en noviembre de 2018,<sup>1</sup> favoreciendo contactos entre responsables políticos y el sector de la ciencia, la tecnología y la innovación, que puedan facilitar el empleo efectivo del conocimiento científico para la toma de decisiones políticas.

Obviamente, una de las mayores dificultades - no sólo para los responsables de las políticas públicas sino para cualquier persona que intervenga en cualquier campo profesional - consiste en poder buscar e identificar la información adecuada y hallar esas evidencias. Primero, la dificultad por tener acceso a la información, y segundo, por poder discernir entre un volumen ingente de documentos que se presentan como evidencia científica cuáles son los que tienen más validez y qué consensos se han logrado gracias a los diferentes estudios.

En relación con el acceso a la información, en realidad las barreras son cada vez menores: vivimos una auténtica revolución en la democratización del conocimiento a través de la publicación en acceso abierto de cada vez más revistas y artículos científicos. De hecho, los nuevos programas marco de la Comisión Europea ya han establecido la obligatoriedad de que los

---

<sup>1</sup> Para más información, véase: <https://cienciaenelparlamento.org/>

investigadores e investigadoras pongan al alcance de la ciudadanía el conocimiento que se ha producido gracias al dinero público. El llamado “Plan S” lanzado por Science Europe a finales de 2018 pretende que en 2021 la ciudadanía tenga acceso completo y gratuito a todos los resultados de las investigaciones europeas financiadas con fondos públicos.<sup>2</sup> Esto implica profundos cambios que afectan a las editoriales de las revistas científicas, las universidades, bibliotecas y a los propios investigadores e investigadoras, que deben cambiar los criterios en los que se plantean la publicación de sus resultados. Además, los investigadores se encuentran que deben rendir cuentas no ya solamente de su impacto científico (cuanto y dónde publican sus resultados) sino también de su impacto social (en qué medida sus resultados aportan beneficios a la sociedad). El Social Impact Open Repository (SIOR),<sup>3</sup> es una iniciativa pionera en visibilizar los impactos sociales de investigaciones en todos los campos científicos.

En relación con la validez de las evidencias, hablamos de evidencias cuando son validadas por la comunidad científica internacional, es decir, que son resultado de investigaciones que han pasado por evaluaciones externas e independientes (por ejemplo, del Programa Marco de la Comisión Europea) y que se publican también en revistas o foros que cuentan con procedimientos de evaluación rigurosa de la calidad científica. Aunque los criterios de evaluación y selección de lo que se financia y lo que se publica pueden y deben seguir mejorándose, contamos con ellos para discernir los resultados de los que pueda presentar una persona o institución que se autocalifique de científico/a sin haberlos pasado. Por otro lado, la existencia de muchos artículos y resultados científicos sobre los mismos temas ha ido generando la realización de revisiones sistemáticas de artículos disponibles sobre la eficacia de determinados programas o intervenciones. Estas revisiones se publican en forma de artículos científicos o de informes especialmente dirigidos a la ciudadanía. Por ejemplo, la Agencia catalana IVALUA (Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas),<sup>4</sup> realiza revisiones de evidencia para sintetizar el conocimiento disponible respecto de problemáticas en campos como la educación escolar, vivienda, cultura, agricultura o juventud.

---

<sup>2</sup> Para más información, véase: <https://www.coalition-s.org/>

<sup>3</sup> Para más información, véase: <https://sior.ub.edu/>

<sup>4</sup> Para más información, véase: <https://www.ivalua.cat/>

También existen ya bases de datos y repositorios especializadas en temáticas concretas (justicia juvenil, salud mental, otros) que ponen las buenas prácticas a disposición de responsables políticos, profesionales y ciudadanía. Una herramienta nueva es el European Toolkit for Schools,<sup>5</sup> que permite el intercambio de recursos e informaciones sobre actuaciones para la prevención del abandono escolar, colaboración de las familias y las escuelas, y otros temas específicos. Parte de estos repositorios, además de información detallada de los programas y de las evaluaciones a que hayan estado sometidos, también otorgan diferentes calificaciones a los programas según el grado en que se ha demostrado su eficacia. En este sentido, la European Platform for Investing in Children-EPIC,<sup>6</sup> distingue entre prácticas “mejores”, “prometedoras” o “emergentes”. Estas distinciones son importantes para evitar que los repositorios acaben siendo un sitio donde “cabe todo”. Las buenas prácticas son aquellas que han dado buenos resultados en algún contexto concreto, pero necesitamos “actuaciones de éxito” que hayan demostrado dar muy buenos resultados en contextos muy diversos (Flecha y Molina, 2015).

### 3. Educación social: ¿un colectivo resistente?

Aplicado a la educación social, basarse en evidencias viene a ser que las políticas, la planificación y la práctica diaria en los servicios socioeducativos no se fundamenten ni en la tradición de lo que se ha hecho siempre ni en la “innovación” sin más, ni en las relaciones de poder establecidas dentro de un determinado equipo de trabajo, sino en las mejores evidencias disponibles de la comunidad científica internacional.

Sin embargo, nuestro campo dista mucho de responder a la premisa de basarse en evidencias, y hace años que se acusa un desajuste entre el conocimiento científico disponible sobre las prácticas que han demostrado ser efectivas, y el que se utiliza en la práctica profesional diaria (Mullen, Bledsoe & Bellamy, 2008). Johnson y Austin (2006), por ejemplo, apuntan que las organizaciones dedicadas a los servicios humanos suelen tener una cultura organizativa alejada de la idea de basarse en evidencias, y proponen estrategias para mejorar esta realidad (convenios entre universidades y agencias,

---

<sup>5</sup> Para más información, véase: <https://www.schooleducationgateway.eu/>

<sup>6</sup> Para más información, véase: <http://europa.eu/epic/practices-that-work/>

formación de los profesionales, modificación de la cultura de las organizaciones).

Esto tiene que ver, por una parte, con la dificultad de las propias ciencias sociales de demostrar de qué manera aportan conocimiento para la mejora social. Así como en otros campos se hace más evidente la contribución de la ciencia al progreso humano (incluso cuando se trata de investigación básica, no directamente aplicada) las ciencias sociales han sido acusadas de dedicarse al “bla bla bla”, vivir en una “torre de marfil” alejada de la realidad, o aportar datos descriptivos o diagnósticos de problemas como la pobreza, el abandono escolar o el racismo, pero no soluciones a estos mismos problemas. La desconfianza hacia las ciencias sociales en su conjunto, las ha situado incluso en una delicada situación a nivel de su futura financiación, con debates parlamentarios sobre la posibilidad de eliminar la financiación específica para ellas en los Programas Marco europeos, por ejemplo, y relegarlas a una dimensión transversal en otras investigaciones.<sup>7</sup> Ante esta situación, podemos discutir y valorar la presión por la productividad y las particularidades del “retorno de la inversión” a la sociedad en el campo social. Pero resulta evidente que no podemos pedir que la investigación en ciencias sociales quede blindada del compromiso de beneficiar a la misma sociedad que estudia.

De todas formas, las reticencias y objeciones a la corriente de “evidence-based” en el campo social no se deben solamente a que una parte de la investigación social no haya logrado o no haya querido presentarse como conocimiento utilizable para nuestro campo. Los profesionales de servicios sociales y educativos también tienen sus propios argumentos para el escepticismo, y basta con plantear el debate en alguna reunión para que aparezcan. Principalmente, se subraya la complejidad y especificidad de cada contexto, para cuestionar la universalidad de “lo que funciona” en el campo social. Algunas personas reivindican la diferencia con la medicina o las ciencias naturales, planteando que las respuestas humanas de una persona o de un grupo de personas (un adolescente en riesgo, una familia con determinados problemas) no pueden entenderse como las respuestas biológicas de un

---

<sup>7</sup> Ver por ejemplo los Position papers de la European Alliance for Social Sciences and Humanities, en <http://www.eassh.eu/>



organismo a un determinado fármaco. Y que las “soluciones” en el campo social no dejan de tener una dimensión política o ideológica.

Merece la pena tener en cuenta estas críticas y de nuevo hacer el paralelismo con los otros campos científicos. Por ejemplo, la concreción de una enfermedad tiene muchas diferencias en cada persona y grupos de personas, de modo que tampoco en la medicina podemos hablar de tratamientos que funcionen siempre de la misma manera para todas las personas. La propia medicina investiga la personalización de los tratamientos, en base a evidencias científicas. Además, somos muy conscientes de los límites del conocimiento científico disponible (vacíos de conocimiento y resultados no definitivos o incluso contradictorios), y también sabemos que en las decisiones sobre la administración de la sanidad pública intervienen cálculos económicos, pero esto no nos impide reconocer que unos tratamientos son mejores que otros. De la misma forma, aunque cada niño o niña con necesidad de protección es diferente y tiene una historia particular detrás, el conocimiento científico acumulado apunta que es mejor que estén atendidos en familias de acogida que en centros residenciales, o que, en caso de ser centros, es mejor que estos se acerquen al funcionamiento de una familia más que a una macro institución. Las decisiones sobre presupuestos públicos dedicados a la protección de la infancia son finalmente políticas, pero las decisiones sobre el tipo de dispositivos a potenciar deberían basarse en el conocimiento disponible, mientras seguimos instando a mejorar este conocimiento.

Ante situaciones tan acuciantes y graves como las que manejan las educadoras y educadores, asistimos pues con perplejidad a discursos y prácticas que no solo no se basan en evidencias, sino que cuestionan la propia existencia o utilidad de evidencias científicas en el campo social. Más cuando a menudo estas mismas personas critican las posturas anticientíficas de determinados grupos ante el reto del cambio climático, por ejemplo. Sin duda, la imagen que tienen de sí mismos y que proyectan muchos educadores y educadoras como personas que abogan por el cambio y la transformación social, críticas con las desigualdades estructurales del sistema y con las dinámicas de intereses políticos y económicos que configuran las relaciones sociales existentes, contribuye a presentar el rechazo a las políticas basadas en evidencia como postura crítica ante una iniciativa del sistema dominante y por ende

perpetuadora del status quo. Pero como decía Freire (1997), la denuncia necesita anunciación. Quedarse en la denuncia o en la crítica, negando incluso la posibilidad de crear y utilizar conocimiento científico para mejorar la sociedad, es claramente una postura resistente al cambio, con efectos perjudiciales para las personas a las que acompañamos y también para la protección de la profesión de educadores y educadoras sociales.

#### **4. Cuando no nos basamos en evidencias**

Cuando no nos basamos en evidencias nos basamos en ocurrencias o en mitos no contrastados. En asunciones ancladas en el imaginario colectivo, en un discurso que se ha puesto de moda, en un programa que ha sido promovido por intereses personales o políticos, en el interés individual de alguien por una determinada práctica...

La propia tradición de no haberse basado en evidencias repercute en los colectivos en mayor riesgo de exclusión, reforzando la imagen negativa que se tiene de los mismos. Esta es la consecuencia de haber implementado proyectos con importantes inversiones económicas, a veces millonarias, en barrios y colectivos con situaciones extremas, en las que no había el enfoque de implementar actuaciones que hubieran demostrado previamente su éxito. Como no se han logrado resultados de la inversión, se refuerza la idea de que “no hay nada que hacer” y que en el fondo, el problema está en ese colectivo concreto.

Y como los colectivos con los que trabajamos en educación social han tenido históricamente muchas barreras en el ejercicio de sus derechos de participación, tampoco se les ha escuchado para contrarrestar determinadas asunciones. Un claro ejemplo está en la comunidad gitana. Muchas intervenciones socioeducativas han partido de la asunción de que este colectivo no tiene –casi como característica cultural– un interés en la educación, o que la desigualdad de género forma parte de su idiosincrasia, e incluso trabajos que se habían presentado como académicos reforzaban esta caracterización (Macías y Redondo, 2012). Cuando no nos basamos en el conocimiento científico seguimos reproduciendo los estereotipos que se reproducen en la sociedad y también en determinada literatura “académica”.

Quienes niegan la validez de las evidencias pueden basarse en otro tipo de creencias. Por ejemplo, confiar en las flores de Bach y promoverlas entre adolescentes, o decidir qué hacer debates sobre libros de la literatura clásica universal sería entrar en una práctica elitista y apostar por la alternativa de ver las series de Netflix, presentándolo como innovación social. O probar (literalmente) terapias diversas con niños y niñas tutelados.

Podemos plantearnos los límites y aspectos no resueltos en el uso de las evidencias científicas, pero desde luego de momento es necesario superar el oscurantismo en que se basan algunas prácticas profesionales, para poder ofrecer las mejores respuestas a quienes están en las situaciones menos privilegiadas. No hacerlo y quedarnos en las ocurrencias es negar el derecho de las personas a las que decimos servir o acompañar, de beneficiarse de los avances en el conocimiento de nuestra sociedad.

### **5. Posibilidades de crear alternativas basadas en evidencias**

Por supuesto, la realidad social es compleja, única en cada espacio y tiempo. El uso de evidencias científicas no conlleva una negación de esta complejidad ni una aplicación “top-down”, vertical, sin reflexión ni consenso, de las mismas. En el campo socioeducativo, igual que en otros, se aboga por la combinación de las evidencias con el consenso entre los actores implicados. Mullen, Bledsoe & Bellamy (2008) aportan el ejemplo de la Texas Benefit Design Initiative (explicado en profundidad en Cook, 2004). Se trata de una estrategia para diseñar servicios de rehabilitación psicosocial para personas usuarias de servicios de salud mental, en la que el conocimiento disponible se presentó y discutió con más de 200 ciudadanos, incluyendo personas usuarias y familiares, y posteriormente se realizaron las propuestas de acuerdo a las deliberaciones, adaptando el conocimiento a la realidad y ganando en la implicación de todos los agentes afectados.

Esta construcción de acuerdos con los actores responde a un enfoque de planificación dialógica que se defiende en diferentes campos. Inspirado por la acción comunicativa de Habermas (1999), se defiende la naturaleza transformativa de los procesos sociales y en consecuencia la participación de múltiples actores en “diálogos auténticos” que contribuyan a crear consensos (Innes, 2004; Irazábal, 2009). La idea subyacente en estos enfoques está basada en la democracia deliberativa (Elster, 2000) como esfuerzo colectivo

comprometido con el bien común; frente a la votación, en la que diferentes posturas compiten, la deliberación consiste en un diálogo donde las argumentaciones se ponen igualitariamente sobre la mesa para valorar las diferentes posibilidades de acción, pudiéndose crear nuevas posturas antes no existentes.

Esta deliberación no excluye los argumentos aportados por la ciencia, sino que se enriquece si se tienen en cuenta de manera igualitaria. Un ejemplo cercano es el del Contrato de Inclusión Dialógica que se implementó en los barrios de La Milagrosa y la Estrella en Albacete (Brown, Gómez & Munté, 2013). Se trata de dos barrios que han sufrido una profunda y persistente marginación desde hace décadas, que afectaba a todas las esferas y espacios sociales y que se traducía en cifras desproporcionadamente altas de abandono escolar, paro, delincuencia y problemas de drogodependencia. Ante una situación límite de violencia entre vecinos y profesionales de la educación en la escuela del barrio, se decidió impulsar otro tipo de intervención que estuviera basada en evidencias científicas. Primero fue la escuela de primaria, cerrando la anterior y abriendo una nueva –Escuela La Paz– como Comunidad de Aprendizaje. Las familias y vecinos y vecinas empezaron a participar en las asambleas, el sueño de una escuela mejor y posteriormente actividades diarias como voluntariado en las aulas, formación de familiares o extensión del tiempo de aprendizaje. Los resultados fueron muy positivos en un corto plazo, consiguiéndose, además, a medio plazo, que se abriera educación secundaria y educación de personas adultas en el mismo centro, y logrando por primera vez que alumnos de la escuela consiguieran acabar la educación secundaria obligatoria.

Fruto de esta experiencia, vecinos y vecinas, junto con profesionales, decidieron ampliar el proyecto al conjunto del barrio y para ello se convocaron asambleas con todos los vecinos y vecinas y con los diferentes profesionales que actúan en el mismo espacio. Las asambleas fueron una primera oportunidad para que “usuarios” y profesionales compartieran diálogo, situándose en un plano de igualdad y de apertura para escuchar no quejas mutuas sino ideas, necesidades, proyectos. Sin embargo, las decisiones no salieron de esas “ideas” sino de la deliberación conjunta, atenta, de evidencias y actuaciones de éxito presentadas por parte del equipo dinamizador. Después del debate, los diferentes sectores pensaron en sus posibilidades, sus

condiciones, sus sueños. Finalmente se pusieron en marcha diferentes actuaciones, entre ellas la creación de una cooperativa que dio empleo a decenas de vecinos y vecinas del barrio en una época de extrema dificultad por la crisis económica. Este ejemplo ilustra la forma en que actuaciones basadas en evidencias pueden re-crearse y co-crearse en diferentes contextos.

## 6. ¿Y en la formación de los educadores y educadoras?

La propuesta de fundamentar las acciones educativas en conocimiento científico tiene obvias implicaciones en la formación tanto inicial como permanente de los educadores y educadoras sociales.

La Universidad tiene el encargo social –entre otros– de generar conocimiento científico y transmitirlo a los futuros profesionales. También esperamos de ella que se preocupe por una formación integral de estos profesionales, incluyendo la capacidad de reflexión crítica, de actuar con criterios éticos, de colaborar en equipos plurales y contextos cambiantes. Lamentablemente, estas dimensiones de reflexividad se han esgrimido a menudo como argumentos para centrar las clases en las opiniones, ideas y sentimientos personales, a costa del conocimiento en profundidad de la investigación actual sobre los mismos temas que se hablaban. Se han introducido estudios de caso y ejemplos de la cotidianeidad de la práctica profesional, pero poco el conocimiento de la comunidad científica internacional. Aunque existen asignaturas específicamente relacionadas con la investigación, en muchas de las otras los contenidos trabajados y las actividades a realizar están alejados de este conocimiento científico acumulado y en evolución. Por ejemplo, una práctica habitual consiste en pedir a los y las estudiantes “propuestas” para determinadas realidades. No solo no se facilita previamente la evidencia para hacer unas u otras propuestas de intervención. También se refuerza una imagen del ejercicio profesional basado en la “ocurrencia”, en las ideas que pueden surgir de una discusión de grupo –aunque no de una revisión rigurosa de las evidencias disponibles.

Por otro lado, la responsabilidad en el ejercicio de la educación social pasa también por la formación y actualización permanente en el conocimiento que se va logrando y la capacidad de acceder y actualizar esta información. En este sentido, colegios de educación social, universidades y otros actores implicados en la formación permanente tienen el reto y responsabilidad de

facilitar que la generalización del acceso abierto al conocimiento se traduzca en una mayor profesionalidad.

## 7. Esperanzas

A pesar de las dificultades que hemos señalado, hay cambios que nos permiten terminar con esperanza. En servicios de protección infantil se empiezan a impulsar de manera sistemática programas basados en evidencias (de Paul, Arruabarrena e Indias, 2015). En centros residenciales, ya contamos con experiencias que partiendo de las evidencias científicas promueven la realización de actividades formativas de alta calidad— por ejemplo, talleres científicos— logrando una mejora de la motivación académica y científica entre jóvenes a quienes tradicionalmente se les ha orientado exclusivamente a profesiones y estudios no académicos (Casadó *et al.* 2019). En el campo de la drogodependencia, una experiencia como el servicio comunitario de inyección supervisada en Montreal “In Site” puede convertirse en referencia por el impacto social y aval científico que ha logrado (Small, Palepu & Tyndall, 2006). Incluso en un campo como el feminismo, entendido a menudo exclusivamente como un espacio de posturas ideológicas, se están reivindicando las evidencias científicas: en 2020 hemos tenido ya la segunda edición del Congreso Internacional en Ciencia, Feminismo y Masculinidades (CICFEM), centrado justamente en el debate en torno al acceso, construcción y mejora de las evidencias científicas al servicio de la superación de desigualdades de género.

No hay recetas mágicas en las evidencias, pero menos en los mitos y en las prácticas que han demostrado una y otra vez no transformar las situaciones de desigualdad e injusticia. Basarnos en evidencias nos permite ser más críticos, no menos. Nos permite crear e imaginar, desde el rigor y el respeto a la profesión. Como Jane Addams cuando impulsó la Hull House teniendo como referentes otros proyectos educativos y buscando continuamente la mejora del conocimiento para hacerlo (Addams, 2014), hay la esperanza de que en los próximos años la educación social genere nuevas formas de buscar, utilizar y evaluar evidencias científicas en los entornos en los que trabaja.

## Referencias

- Addams, J. (2014). *Veinte años en Hull House*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Brown, M.; Gómez, A.; Munté, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los Servicios sociales: el proceso de cambio en los Barrios de la Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova*, vol. XVII, 427(6).
- Casadó, R., García-Yeste, C., Novo, M. & Belarta, Z. (2019). Out of school learning scientific workshops: Stimulating institutionalized Adolescents' educational aspirations. *Children and Youth Services Review*. Elsevier 103, 116-126. doi: [10.1016/j.childyouth.2019.05.037](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.05.037).
- Cook, J. A. (2004). Blazing new trails: Using evidence-based practice and stakeholder consensus to enhance psychosocial rehabilitation services in Texas. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27, 305-306.
- Davies, H.; Nutley, S.; Smith, P. (2000). *What works? Evidence-based policy and practice in public services*. Bristol: The Policy Press University of Bristol.
- De Paul, J.; Arruabarrena, I.; Indias, S. (2015). Implantación piloto de dos programas basados en la evidencia (SafeCare e Incredible Years) en los Servicios de Protección Infantil de Gipuzkoa (España). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 105-120.
- Elster, J. (2000). *Democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R., & Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Vol I y II*. Madrid: Taurus.
- Haskins, R. & Margolis, G. (2015). *Show me the evidence. Obama's fight for rigor and results in social policy*. Washington, DC: Brookings.
- Innes, J. (2004). Consensus Building: Clarifications for the Critics. *Planning Theory*, 3(1), 5–20. doi: [10.1177/1473095204042315](https://doi.org/10.1177/1473095204042315)
- Irazábal, C. (2009). Realizing Planning's Emancipatory Promise: Learning from Regime Theory To Strengthen Communicative Action. *Planning Theory*, 8, 115 – 139. doi: [10.1177/1473095209102230](https://doi.org/10.1177/1473095209102230)
- Johnson, M., & Austin, M. J. (2006). Evidence-based practice in the social services: Implications for organizational change. *Administration in Social Work*, 30(3), 75-104.

- Macías, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92.
- Mullen, E., Bledsoe, S., & Bellamy, J. (2008). Implementing Evidence-Based Social Work Practice. *Research on Social Work Practice*, 18(4), 325-338.
- Small, D., Palepu, A., & Tyndall, M. W. (2006). The establishment of North America's first state sanctioned supervised injection facility: A case study in culture change. *International Journal of Drug Policy*, 17(2), 73-82.



## LOS BORDES DE LA TRANSMISIÓN. RE-PRESENTACIONES Y APRENDIZAJES DE LA LOCURA

*The edges of the transmission. Re-presentations and learnings of madness*

ASUN PIÉ BALAGUER. Profesora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

MIGUEL SALAS SONEIRA. Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

### **Resumen:**

En los últimos años, en el campo de la educación, se ha producido un retorno a la pregunta por la transmisión cultural, particularmente debilitada en educación social. Partiendo de las tesis que abogan por una necesaria centralidad de la transmisión cultural en educación social, elaboramos un ensayo crítico que problematiza su impacto en el campo de la salud mental. Para hacerlo se exponen las características principales de los movimientos en primera persona, particularmente de la mano de “Hearing Voices” (Escuchadores de Voces). Con ello se pretende abrir una discusión sobre las restricciones que supone definir la educación en términos de transacción cultural, así como ampliar y complejizar dicha comprensión a partir de la experiencia descrita.

**Palabras clave:** Transmisión cultural, Hegemonía, Subalternidad, Locura, Salud mental, Experiencia.

### **Abstract:**

In the last years, in the field of education, there has been a return to the question of cultural transmission, particularly weakened in the field of social education. Starting from the theses that advocate the centrality of cultural transmission in social education, we elaborate a critical essay about its impact in the field of mental health. Therefore, we start from the characteristics of mental health field activist movements, particularly by Hearing Voices movement. The goal is to open a discussion about the restrictions of the education in terms of cultural transaction, as well as broaden its understanding.

**Keywords:** Cultural Transmission, Hegemony, Subalternity, Madness, Mental Health, Experience.

## 1. La educación como transmisión

Al decir de Carli,

[...] en estas últimas décadas, en el terreno de la educación se ha producido una revitalización de la pregunta por la transmisión cultural, por los modos de la transmisión cultural, por las prácticas de enseñanza en un contexto de vaciamiento y de caducidad. (Carli, 2005:227).

Por razones múltiples existe un vaciamiento cultural de la educación en su conjunto y de la educación social en particular. Esta situación es la que explica el retorno actual a la pregunta por la pedagogía y por la formación cultural. Ahora bien, que sea importante reconocer la centralidad de la transacción cultural en educación, no significa que sea suficiente. Es decir, dicho retorno a la importancia de los contenidos en la relación educativa no significa una simple petición cuantitativa: más contenidos; sino la asunción de una relación compleja entre educación, subjetividad y política. Pero vayamos por pasos: ¿en qué coyuntura se desarrolla la educación social y cómo afecta esto a su propia constitución y en última instancia a un borrado de contenidos? Es decir ¿qué circunstancias han producido algo así como una educación social sin educación? En primer lugar, su propio contexto histórico en todo el proceso de profesionalización. La educación social es una profesión reciente que coincide con la consolidación, en la segunda mitad del siglo XX, de la especialización disciplinaria, la fragmentación del fenómeno educativo y sus consecuencias complejas. En segundo lugar, la frágil base conceptual, epistemológica y el poco recorrido histórico, le han dado una cierta posición de veleta al arbitrio de las políticas sociales y de los encargos institucionales. Desde su rápida profesionalización en el naciente estado del bienestar español que supone la transición, hasta la recesión económica de 2009, la educación social ha evidenciado su talón de Aquiles: su fuerte carácter coyuntural. La crisis económica de 2009 ha golpeado duramente condicionando las prácticas profesionales. Junto con los recortes de derechos de dicha crisis hemos vivido también un auge exponencial de burocratización y protocolización de las tareas profesionales; sumado a un naciente (neo)higienismo que ha reforzado los encargos de control social.

Esta situación, decíamos, es la que explica el retorno a la pregunta por la pedagogía y por la transmisión cultural y con ello a la necesidad de acotar qué es y qué no es educación (Núñez, 2003; Moyano, 2010; Frigerio y Diker, 2004). Siguiendo el triángulo de Johann Friedrich Herbart [1806] (1983), Núñez (2003) señala que el agente (educador) y el sujeto de la educación (educando) se encuentran precisamente en el campo de los contenidos culturales. Según Moyano,

[...] con su desaparición o su borrado lo que puede emerger es un binomio agente-sujeto sin nada que los separe. Estalla la relación educativa y aparecen otros tipos de relación en su lugar que poco o nada tienen que ver con la educación (Moyano, 2010:408).

Así, la educación requiere como mínimo de tres elementos: el sujeto de la educación, el agente de la educación y la transacción cultural que necesariamente debe darse entre ambos. Si la relación que emerge entre agente y sujeto de la educación no está mediada por la transacción cultural no podemos hablar de educación, antes bien de control, asistencia o manipulación del carácter. “El binomio transmisión-adquisición da lugar a un encuentro, o mejor, posibilita un lugar de encuentro. Este lugar es el de la cultura, el patrimonio cultural, es decir, el mundo que acoge al que llega” (Moyano, 2010:408-409). En síntesis, el vaciado cultural incrementa el impacto de control social sobre los sujetos a los que se dirige la acción de la educación social. La idea central es que si no existe transmisión cultural (algo que se ofrece), se interviene directamente sobre actitudes, comportamientos o formas de vida y en su extremo se incurre en una especie de domesticación del carácter. Sin la relación ternaria emerge una simetría *tú a tú* sin nada que medie la relación, sin nada que ocupe a ambos en un terreno compartido. La relación se centra en el otro de modo directo y a consecuencia de esto, muy a menudo, toma formas violentas.

Pero centrarnos en una transacción cultural que olvida la situación política, la desigualdad social o bien que no presta suficiente atención a la dimensión colonial de algunas de estas transacciones culturales es lo que pretendemos abordar a continuación. Es decir, aceptamos la importancia de estos ingredientes en el terreno de la educación, pero debemos mencionar su

insuficiencia, particularmente en algunos campos de fuerte subalternidad. La cuestión es que, si definimos la educación como una actividad asimétrica donde se enseña y se aprende, donde se transmite y se adquiere ¿qué ocurre con esos grupos marcados por una diferenciación social de inferioridad? ¿Qué ocurre con la transmisión de contenidos sesgados, coloniales, normalizadores que problematizan algunas diferencias? ¿Qué ocurre con una concepción civilizatoria que expulsa a algunos colectivos del terreno de lo humano? O ¿Cómo seleccionar los contenidos apropiados para abrir horizontes al sujeto si esos contenidos no existen o dominan? Parte de estas cuestiones se abordan por la vía del *no saber*. Es decir, un *no saber* todo acerca del sujeto que justamente le permite sus apropiaciones singulares. Pero resolver todas las disyuntivas comentadas en el escenario del *no saber* nos parece insuficiente. Es decir, pretendemos en primer lugar, señalar algunos problemas relacionados con la centralidad que toma la transacción cultural en estas definiciones y, en segundo lugar, contribuir a ampliar o complejizar dichas definiciones a partir de los aportes de algunos autores y/o experiencias ubicados en el campo de la salud mental.

## **2. El problema de la subalternidad. La necesidad de *volver a presentar***

Nuestra crítica a la insuficiencia de la transacción cultural tampoco supone abrazar sin matices las tesis de Foucault en cuanto a política y educación se refiere. Las posiciones foucaultianas y deleuzianas llevaron a considerar que los sujetos no tienen que ser representados y hablados por nadie, sino que ellos puedan hablar por sí mismos. Hay en esta cuestión un problema, lo plantea Spivak (2009) en su trabajo *¿Pueden hablar los subalternos?* La cuestión para la autora es que estos no siempre pueden hablar y que resulta una falacia abandonarlos a su suerte en nombre de dichos fundamentos foucaultianos. Si efectivamente los subalternos no pueden hablar, pero la historia nos señala que dicha subalternidad está relacionada con un haber sido excesivamente hablado por otros, ¿cómo resolver la disyuntiva? El silencio por sí mismo no romperá con dicha subalternidad ya que esta discurre en distintos terrenos y no únicamente en el plano dialógico, luego

¿debemos seguir hablando por otros? ¿O, al contrario, no debemos hacerlo aun cuando se están vulnerando derechos fundamentales?

Los planteamientos expuestos por Spivak nos llevan a revisar la aplicabilidad de la lucha encarnada y su discurso en otros contextos de subalternidad. Nos referimos, especialmente, a aquellos que no hablan o que si lo hacen fracasan estrepitosamente en el intento. Efectivamente existen situaciones de fuerte opresión que la educación no puede obviar ni en nombre de una supuesta autonomía política inexistente (los sujetos deben hablar por sí mismos), ni en nombre de una concepción de la educación insuficiente (educación como transacción cultural) particularmente en los casos en que dicha cultura es ajena a la realidad de los sujetos a quienes se les transmite.

Pero ¿qué es exactamente un subalterno? Al respecto, Asensi nos decía lo siguiente:

[...] propongo considerar subalterno a aquel o aquella que muy difícilmente puede entrar en la categoría de lo relacional. Se trataría de reservar la categoría de subalterno a aquellos grupos cuyo común denominador es la imposibilidad de satisfacer unas necesidades vitales sin las que resulta en extremo difícil vivir la propia vida. O dicho de otro modo: si la subalternidad es una función relacional, esta debería designar aquellas singularidades o grupos en los que la función subalterna es una constante. El subalterno sería aquel o aquella cuya vida resulta insoportable e invivible hasta el punto de que ello amenaza la posibilidad misma de su vida en sentido literal o simbólico. El subalterno ve administrados su cuerpo y su mente de una manera en que es conducido a una agonía que supone para él o ella un callejón sin salida (Asensi, 2009:35-36).

Más allá del carácter relacional de la subalternidad, existe una constante en determinados sujetos o grupos que marca una diferencia. Es la idea de un estar constantemente mordido por la función de subalternidad. Por ello, Asensi argumenta que el subalterno es el lugar donde resulta difícil, sino imposible, revertir la función de subalternidad.

La cuestión hoy, en nuestro contexto, es que algunos viven enajenados de su propia discriminación social o subalternidad. En muchos casos han interiorizado dicha inferioridad social, la han naturalizado en su

condición hasta la misma reproducción. Han marcado en su propia piel el mandato social de ocupar un lugar subalterno. En otros casos se han sustraído de la misma realidad. Y aun, en otros, viven en solitario, aisladamente la búsqueda de una salida que los (re) presente desde un otro-lugar que no sea la inferioridad. No hay aquí conciencia de clase, únicamente revuelta individual. Y como plantea Freire (2012) uno se libera en grupo o no se libera. En estas circunstancias sentarse a esperar a que ellos tomen la palabra por y para sí mismos parece, como mínimo, un acto más que los mantiene sujetos en la subalternidad. Spivak plantea que los discursos de Deleuze y Foucault no son liberadores, sino que además forman una de las defensas más sólidas del pensamiento occidental. Fundamentalmente señala su acriticismo con su propia ideología y su contradicción al hablar de la disolución del sujeto moderno, pero enalteciendo un sujeto, más bien grupo, revolucionario, lo cual inaugura un nuevo sujeto. Y al hablar de un sujeto (grupo) unitario terminan ignorando que no todas las situaciones subalternas son equiparables. En palabras de Asensi “lo que, en definitiva, hacen Foucault y Deleuze es dejar de lado la fuerte heterogeneidad del sujeto oprimido” (Asensi, 2009:13). O en palabras de la misma Spivak “la contradicción no reconocida dentro de una posición que valora la experiencia de los oprimidos, mientras resulta tan acrítica en relación con el papel histórico del intelectual, es mantenida por un desliz verbal” (Spivak, 2009:54-55).

Dicha autora nos abre, como mínimo, una puerta y es el doble significado de la palabra representación. Representar en cuanto “hablar por”, como en la política y representación en cuanto a “re-presentar”, como en el arte o en la filosofía (Spivak, 2009). Esta última acepción supone volver a presentar. Y para Spivak la práctica radical debe prestar atención a esta doble vertiente de las representaciones más que reintroducir el sujeto individual a través de los conceptos totalizadores de poder y deseo. La autora de algún modo reprocha el olvido que hacen Deleuze y Foucault de una superestructura económica, el borrado efectivo de los ingredientes textuales con los que el sujeto puede ocupar o subvertir su itinerario, lo cual finalmente favorece la reproducción de las condiciones hegemónicas. Esto significa una especie de retorno a las tesis de Marx y por tanto un señalamiento de los elementos

estructurales y supraestructurales que puedan estar incidiendo en la asignación de lugares subalternos.

De este modo, proponemos volver a la segunda acepción del concepto de representación planteado por Spivak. Dicha acepción conlleva, en nuestro campo, volver a pensar los fenómenos que decimos querer tratar. Es decir, revisar sus definiciones y problematizaciones. En este ejercicio nos parece irrenunciable incluir a las personas concernidas. En realidad, con esto no se resuelve el tema de si pueden o no pueden hablar los subalternos, pero abre alguna posibilidad a lo que en otros trabajos (Pié, 2014) hemos llamado construcción de subjetividad. Entre otras cuestiones es importante porque como recuerda Spivak el subalterno lo es en tanto desconoce su propia subalternidad e interioriza los valores hegemónicos como propios. Se trata, por tanto, de desocultar la propia condición social, plantear un quiebro al rechazo social y en consecuencia construir un lugar para el diálogo, donde uno empiece a habitar la palabra, como sujeto de enunciación y ya no sea habitado por el mandato social de la inferioridad o enunciación de otro. Es decir, es necesario volver a presentar los fenómenos que decimos tratar para producir nuevas epistemologías. El campo del arte y la cultura son esenciales en esta apertura simbólica. Nos decía Gramsci (1975) que la hegemonía nunca viene dada o está cerrada sobre sí misma, sino que emerge en permanente negociación con lo subalterno; y es en el terreno de la cultura donde pasa y se juega esta (re)negociación constante. Quiere decir esto que la educación y los procesos de aprendizaje no pueden ser ajenos a esta necesaria incesante producción cultural que fuerza el diálogo entre lo subalterno y lo hegemónico.

Vemos en Deligny (2015) un ejemplo de este ejercicio de (re)presentación en el autismo; que hace posible la interrogación acerca de lo humano y las fronteras entre esta condición y la animalidad (el sujeto desculturizado, que es al margen de lo simbólico pero que justamente por ello convoca la expresión de lo artístico para dar cuenta de la vibración de la experiencia, del encuentro o desencuentro con lo ajeno, con el extranjero). La poesía y el cine permiten a Deligny preguntarse sobre todo ello sin voluntad de representar al sujeto, su voluntad o sus deseos, tampoco interpretándolo sino inventando nuevas claves para pensar lo humano en su conjunto.

Si pensamos el ejercicio de volver a presentar desde el punto de vista de la experiencia, este movimiento requiere de un esfuerzo por reconocer que la ex-posición adquiere un valor prioritario en el nivel relacional, lejos de la intención “de reintroducir al sujeto individual a través de conceptos totalizadores de poder y deseo” (Spivak, 2009:63). Porque en ocasiones no podemos presuponer intencionalidad, aunque ello no desactive la posibilidad de volver a presentar y desde ahí, lanzarse a nuevas búsquedas (Núñez, 2008). Deligny (2015:155) expresa lo anterior como sigue:

¿Dónde está el autor en todas estas maniobras? Desaparece, borrado como se borra la idea de que el arte es representar. Me atrevería a decir que se trata de exponer, lo cual a menudo es cierto, pero ¿qué hay entonces de la música? Se trataría más bien de acordar, palabra que no sabemos muy bien si se origina en corazón o en cuerda. Pero entonces acordar tendría que significar crear un acorde, y no un consentimiento, una conformidad, sino más bien una discordancia desde la cual van a vibrar relaciones de frecuencia.

Los actos de volver a presentar suponen discutir las jerarquías entre saberes, así como otras fronteras y fracturas que han organizado el campo del conocimiento. Volver a presentar implica generar nuevas epistemes y evidencias que dialoguen con lo hegemónico. Es en el campo del activismo en primera persona donde encontramos estas aperturas y donde se hace más evidente la insuficiencia de una educación en términos de transacción cultural. Es decir, en términos de un legado cultural que precisamente hay que poner en discusión dada su capacidad de sujeción subjetiva y colectiva. Volver a presentar está cerca entonces de un cierto diálogo sobre la diversidad de puntos de vista, de regímenes de significación y de la imposibilidad de un conocimiento totalizador (Carli, 2005), pero está relacionado también con el cuestionamiento sobre algunos ordenamientos sociales que expulsan del campo simbólico algunas realidades. Habilitar espacios de producción simbólica resulta ser entonces central y ello supone una producción cultural encarnada. Es decir, supone dinamitar uno de los binomios más centrales de nuestra modernidad, a saber, la división entre conocimientos superiores e inferiores (Rancière, 2003), lego o experto, subalterno o hegemónico.



#### 4. El campo de la salud mental en educación social y los supervivientes de la psiquiatría

El campo de la salud y particularmente de la salud mental ha sido uno de los últimos terrenos donde se ha inmiscuido la educación social. Por un lado, la hegemonía en este campo viene dada por la interiorización y reproducción de la semántica biomédica, por otro lado, la función central de la educación social se ha desplegado para “acompañar” a los sujetos diagnosticados en sus procesos de tratamiento. Justamente este encargo se caracteriza por la imposición de una cultura *psí* que se transmite y se impone de modo colonial sobre la vida de los sujetos. Es decir, hay un exceso de semántica *psí* que no deja lugar a otros modos de concebir el fenómeno de la locura. La transacción de esta semántica está enganchada con el control social y la dominación del carácter. Significa esto que son necesarias otras coordenadas culturales que sirvan/permitan para desengancharse de un discurso ajeno a la propia experiencia y abrir horizontes para la subjetividad. Y estas coordenadas solo pueden producirse desde una recuperación de los saberes legos, así como desde una invención de producciones culturales sobre la locura (nuevas representaciones, nuevas narrativas, nuevos lenguajes, nuevos tránsitos sociales). Este ejercicio “para lo nuevo” colisiona y entra en diálogo con el paradigma médico hegemónico que recorta el campo de acción profesional de la educación social al control y la vigilancia de indicaciones psiquiátricas. Opera en esto la primacía del modelo médico hegemónico:

El determinismo biológico es la negación a que, en la jerarquía del orden de las cosas, lo cultural o lo psicológico afecte a lo biológico. Es la ilusión de la independencia de lo biológico de todo contexto social e histórico que se expresa en dos direcciones: una autonomía de los procesos biológicos con respecto a la psicología y a las relaciones sociales y una dependencia de estos dos órdenes del substrato natural (Martínez, 2008:48).

Lo relevante en esta cuestión es la negación, dentro del paradigma biomédico, de la casuística social y cultural en los procesos de enfermar. Es decir, lo que se niega es lo social y cultural como causa que produce enfermedad. En este sentido, vemos como a menudo las orientaciones biomédicas consideran lo social y cultural como epifenómenos, pero no como

causas de la enfermedad. Por otro lado, en dicho paradigma se defiende una idea de salud estándar universal que no considera la interdependencia entre normalidad biológica y normatividad social. Así, la enfermedad se entiende como un fenómeno unidimensional centrado en la biología. Nos referimos a las tres características centrales del paradigma biomédico, a saber: unicausalidad, universalidad y unidimensionalidad. Por lo tanto, existe la necesidad de inscribir un supuesto multicausal de las enfermedades que dé cuenta de la relación compleja entre lo social, lo cultural y lo biológico. Así como que permita comprender lo que tiene de irreal disociar la normalidad biológica de la normalidad social. Y finalmente, que permita entender la enfermedad como fenómeno multidimensional, esto es: que no excluya ninguna de las partes del todo implicadas en el sufrimiento de los sujetos.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la relevancia de los aportes que al ámbito de la salud mental han realizado en los últimos años los movimientos de personas afectadas por problemáticas de sufrimiento psíquico (Lehmann, 2013; Chamberlin, 2006; Geekie y Read, 2012; Ortiz, 2013; Cook *et al.*, 2015). Estos comprenden desde grupos y organizaciones locales hasta nacionales e internacionales -con sus redes-, capitaneados y controlados por personas usuarias, ex-usuarias y supervivientes de la psiquiatría. Con frecuencia se encuentran hoy en primera línea a la hora de desarrollar abordajes innovadores de auto-atención, “bien prestando servicios independientes, o bien contribuyendo en los servicios de salud mental tradicionales” (Cook *et al.*, 2015:84). Como veremos y en continuidad con lo apuntado por Menéndez (1984), los principios de autogestión y apoyo mutuo continúan siendo fundamentales en su lógica de actuación y, mientras su objetivo consiste en provocar un cambio radical en el sistema de atención, sus acciones siguen basadas en la simetría, la reciprocidad y la libertad de elección (Ortiz, 2013, Erro, 2016).

Según Lehman (2013), una parte significativa de estos movimientos mantiene en la actualidad una actitud combativa que se manifiesta en aspectos tales como: la unión, la lucha contra la vulneración por parte de la psiquiatría de los derechos humanos, el abordaje colectivo de las condiciones de vida de sus miembros, la auto-organización y la autoayuda, la liberación de las

influencias psiquiátricas, la búsqueda compartida del sentido de la locura, el debate crítico y simétrico con expertos, la minimización del poder al interior de los grupos y la resistencia al control ajeno. Es decir, elementos que van mucho más allá de una simple transacción cultural y que dan cuenta de un contexto que los oprime y los excluye.

Recuerda Spivak (1985:248) que aun “cuando sea percibido como ‘gradual’, ‘fracasado’ o, incluso como ‘en retroceso’, el cambio mismo sólo puede ser puesto en marcha por la fuerza de una crisis”. A pesar de que las propuestas desarrolladas por el movimiento de personas diagnosticadas son en la actualidad minoritarias y, por veces, se encuentran frente al riesgo de la cooptación institucional por parte de las estructuras del Estado o de los intereses del mercado, sus aportaciones siguen teniendo plena vigencia. La contraposición de diferentes prácticas y discursos relacionados con la locura denota, además de la ineficacia e ineficiencia del Modelo Médico Rehabilitador (MMH), la profunda crisis paradigmática en que esta cuestión se halla inmersa a nivel científico y social (Bracken *et al.*, 2012). De esta suerte, recuerdan Abad y Toledano (2015:10) que “los marcos de referencia teóricos y técnicos que nos han servido de base durante los últimos siglos ya no son operativos y hay un gran malestar social respecto a algunas de las prácticas que venimos desarrollando desde los servicios de salud mental”. Conviene subrayar, en este sentido, la constante tensión entre poder y resistencia, la cual implica el papel activo de los sujetos (personas afectadas, personal técnico, familiares, etc.) frente a las distintas formas que manifiesta el poder, con sus intercambios y conflictos políticos, culturales, ideológicos, etc. Como la cultura o la religión, la educación adquiere aquí una importancia crucial que se juega en dos sentidos diferentes:

1) en la construcción y expansión de una especie de “sentido común” donde generalmente se reproduce la visión del mundo y los valores hegemónicos;

2) la recuperación de un “sentir en común” que empieza por “dar crédito a lo que conocemos de primera mano y ponerlo en común con lo que de primera mano conocen los que nos rodean” (Martínez Reguera, 2015:89).

Esta última posición, en la que nos situamos, exige ensamblar procesos de elaboración conjunta de conocimiento (disciplinar y experiencial) que se inscriban en los principios de multidimensionalidad, bidireccionalidad y simetría (Martínez, 2008).

Atendiendo a lo anterior, tomar en consideración qué proponen las personas afectadas por diversas formas de sufrimiento mental resulta del todo pertinente a la hora no sólo de enfrentar la crisis de modelo mencionada, sino también y desde una perspectiva socioeducativa, de pensar cómo hacerlo con ellas, desde ellas y junto a ellas, en un tipo de pedagogía autogestionaria que encierra un enorme potencial de cambio (García Roca, 2006).

Tal y como demuestran iniciativas como la de “Hearing Voices” que veremos a continuación, ciertos significados compartidos acerca del modo en que determinadas normas operan en y dominan el cuerpo social, no pueden darse por supuestos de una vez por todas. Cuando desde la experiencia encarnada y al interior de ciertos grupos se producen cuestionamientos al respecto, se generan cambios en los marcos de referencia desde los que las personas interpretan su realidad, la significan y dotan de sentido. Estas transformaciones de contenido, surgidas al calor de la participación activa y el protagonismo de los miembros de movimientos como “Hearing Voices”, pasan a ocupar un lugar central en la articulación de diferentes estrategias de aprendizaje y socialización. Re-conocer dichas aportaciones y ponerlas en valor, primero, y en circulación después, requiere de:

1. Repensar los elementos básicos de la relación educativa y el carácter más o menos dinámico del triángulo de Herbart.

2. Volver a presentar el fenómeno de la locura desde un registro que integre lo que las personas afectadas nos *enseñan* acerca de lo que les pasa.

A continuación, y de la mano del Movimiento Internacional de Escuchadoras de Voces, trataremos de rastrear algunas pistas que nos permitan reorganizar las coordenadas de una actuación socioeducativa en salud mental, crítica con las tendencias dominantes en este ámbito.

## 5. El caso paradigmático de “Hearing Voices”

El movimiento de personas Escuchadoras de Voces, o “Hearing Voices”,<sup>1</sup> está conformado fundamentalmente por personas usuarias, ex-usuarias y supervivientes de la psiquiatría. Esta red internacional ha podido extender, a partir de la lucha de sus participantes, una nueva cultura en torno al sufrimiento mental. Experiencias comúnmente denominadas como síntomas psiquiátricos, son entendidas como reacciones humanas comprensibles a situaciones vitales complejas cuyo significado permite orientar el cambio y la recuperación (Corstens, Longden, McCarthy-Jones, Waddingham y Thomas, 2014).

La manera en que se organiza este movimiento es a través de grupos pequeños a nivel local, que comparten una misma filosofía. Sus miembros defienden una visión crítica con relación al modelo médico hegemónico y promueven un tipo de acción política que, basada en el apoyo mutuo y la simetría, se aleja de la atención clínica jerarquizada, de la imposición de saberes o de las formas más comunes de asistencialismo. De entre los principales valores que asumen, se encuentran los siguientes (Corstens *et.al.*, 2014):

1. Las experiencias comúnmente asociadas a la psicosis se conceptualizan no como fenómenos anormales, aberrantes o producto de una enfermedad del cerebro, sino como respuestas interpretables en función de las circunstancias sociales, emocionales y/o interpersonales.
2. Se aceptan y validan diversas explicaciones para experiencias como la escucha de voces, las alucinaciones o los delirios, admitiendo y respetando variados significados.
3. Se anima a las personas participantes a que se apropien de su experiencia y la definan en sus propios términos. En este sentido, se advierte del potencial incapacitante y colonizador que la narrativa biomédica tiene sobre otros marcos de referencia posibles.

---

<sup>1</sup> Para más información, consultar: <http://www.hearing-voices.org/>

4. Se consideran las experiencias inusuales como susceptibles de ser interpretadas y comprendidas en el contexto de los acontecimientos vitales y las narrativas interpersonales.

5. Frente a la extendida pretensión de anular experiencias como la escucha de voces, se estima que su aceptación y gestión puede realizarse con éxito honrando la realidad subjetiva de las y los protagonistas.

6. El apoyo mutuo supone un pilar fundamental en el impulso de contextos donde las personas puedan socializar, dar sentido y afrontar sus experiencias.

El cambio de valores indicado se asienta en una tradición de activismo político que pone en el centro de sus actuaciones la producción y circulación de saberes con base en la experiencia personal. Considerados como expertos, dichos saberes se reivindican como materiales vivos de la cultura, cuya transmisión entre iguales supone el principal recurso del que disponen las personas para el enfrentamiento del sufrimiento psíquico.

Los desplazamientos mencionados en las posiciones de producción del saber, han conseguido reunir no solo a numerosas personas que viven o han vivido problemáticas relativas a su salud mental a lo largo de todo el mundo. Cada vez más familiares y profesionales se han ido acercando a las propuestas del movimiento, materializando y consolidando profundos cambios culturales en materia de locura.

Decíamos que la trayectoria de los movimientos sociales no se encuentra exenta de eventuales contradicciones y conflictos en su interior. Así, por ejemplo y en continuidad con sus raíces radicales, en el seno de “Hearing Voices” convive la disyuntiva de si enfocar los esfuerzos al desarrollo de prácticas reformistas dentro de los diferentes sistemas de salud mental, o articular las alternativas por fuera de lo establecido. La tensión entre ambas líneas estratégicas se percibe, también, en el dilema acerca de si centrar el foco de la actuación y los esfuerzos principalmente en la atención individualizada, o combinarlos con el enfrentamiento de las problemáticas sociales, políticas y

económicas, que se considera están en el origen del sufrimiento mental (Corstens *et al*, 2014).

En cualquier caso, la complejidad de las relaciones entre hegemonía y subalternidad ha llevado a los miembros del movimiento a generar espacios autónomos donde habilitar constantemente transacciones en el uso del sistema de signos imperante (Spivak, 1985, Menéndez, 1984). Siguiendo a Melucci (2001), es justamente en estas redes sumergidas de los movimientos sociales, donde se ensayan códigos y formas de relación disidentes con los valores hegemónicos, aunque puedan no confrontarse en el espacio público o con las autoridades. Ello no obsta, sin embargo, para que dichas formas relacionales y de intercambio de saberes, funcionen a modo de laboratorios culturales donde se producen cambios significativos en la forma en que sus protagonistas se entienden a sí mismos, sus experiencias y entienden y construyen el mundo. En este sentido, la idea de la lucha por la producción, acumulación y transmisión de una semántica no biomédica se vuelve central en la actuación de las y los activistas de “Hearing Voices”. Y no es de extrañar si tenemos en cuenta que, en la llamada sociedad de la información, caracterizada por la velocidad y obsolescencia de los mensajes, resulta crucial organizar y descifrar informaciones que son mutables. Nuevamente con Melucci (2001), el conocimiento resulta cada vez más un saber relacionado con la capacidad de codificar y descodificar mensajes, de estructurarlos, establecer vínculos, relaciones o jerarquías entre ellos, etc. Desde este punto de vista, es precisamente la construcción de nuevas fórmulas discursivas y de actuación, que permitan explorar sentidos y significados diferentes a los predominantes, lo que hace de movimientos como “Hearing Voices” tanto posibilitadores de valiosos aprendizajes, como factores de evolución social (Piqueras, 2002).

Como veremos, en el terreno de la resignificación se juegan transgresiones y transacciones semánticas que indican la permanente tensión en la interacción entre el MMH y modelos alternativos como el propuesto. Visibilizar, socializar y problematizar dichas tensiones, elaborando un *sentir en común* a partir de aquello que nos sucede, desde el respeto al otro, será tarea educativa. Y lo será, hacerlo desde una posición simétrica que permita dar comienzo y acoger lo nuevo que se presenta (o vuelve a presentar), lejos de

cualquier etnocentrismo semántico que excluya el papel de las personas en la construcción del sentido de sus vidas. En esta recuperación del sujeto narrativo, hay que advertirlo, tampoco las posiciones subalternas “están exentas de re-examen crítico, de descodificación, de deconstrucción ni de interpretación, es decir, los dos modos hermenéuticos y semiológicos de investigación crítica” (Haraway, 1995:328). Aun así, cabe insistir en que el código para comprender el mundo del sufrimiento psíquico se halla, en cualquier caso, en los sujetos de la aflicción y no en los diferentes saberes expertos (Martínez, 2008).

## 6. Performatividad del lenguaje

Desde “Hearing Voices” (así como también desde otras iniciativas integradas por personas con diagnóstico psiquiátrico, como son Mad Pride,<sup>2</sup> o The Icarus Project,<sup>3</sup> se viene utilizando el concepto de locura como método de reapropiación de la experiencia, apostando por el uso politizado de un término lego en lugar de uno médico. A través de esta estrategia de enunciación que cita el término como base para su cuestionamiento, se ha conseguido abrir la posibilidad de realizar contribuciones significativas a todas las personas, incluidas principalmente aquellas que viven la locura en carne propia. Todo ello vehiculando una crítica a la práctica biomédica de atención en salud mental y a su narrativa patologizadora y estigmatizante.

De lo que se trata con estos ensayos no es de restar importancia al componente de sufrimiento asociado tantas veces a la experiencia del malestar psíquico. Más bien al contrario, se busca destacar que el punto de vista biomédico -o de las ciencias “psi”- no tiene por qué ostentar el monopolio del saber con relación a la aflicción, y que el reconocimiento y el respeto de otras formas de enunciación de estas vivencias subjetivas deben no sólo ser posibles, sino que debieran asimismo ser tomadas seriamente en cuenta en distintos espacios colectivos y de atención.

---

<sup>2</sup> Para más información, véase: [www.mindfreedom.org](http://www.mindfreedom.org)

<sup>3</sup> Para más información, véase: <http://theicarusproject.net/>



Por ejemplo, en cuanto a las taxonomías del saber médico-psiquiátrico tantas veces inaccesible a la comprensión profana o popular, la lógica transaccional —entendida como capacidad de acción— propuesta por movimientos como “Hearing Voices”, funciona como oposición a un lenguaje que aliena al individuo de su experiencia, colonizándola y contribuyendo sin duda a incrementar su sufrimiento (Geekie e Read, 2012). La apropiación del lenguaje y la resignificación de términos como el de locura, guarda aquí el sentido de una estrategia que podría considerarse de re-eslabonamiento de la cadena de signos propuesta por la narrativa hegemónica, que anuncia la crisis de sus postulados (Spivak, 1985). Así, donde el saber médico emplea un término clínico, el saber profano acude a uno popular. Donde la psiquiatría habla de trastornos y síntomas, los grupos de personas escuchadoras de voces hablan de experiencias humanas subjetivas. La identidad patológica y sus roles asociados —enfermo/a, paciente, usuario/a, etc.—, también cambian aquí en favor de una identidad dinámica y un rol activo, co-productor de significados diversos a partir de la propia experiencia. Al apropiarse ésta (de cada cual la suya, única e irrepetible) y producir prácticas y discurso a partir de ella, los sujetos se habilitan para la agencia y la transmisión de materiales que son imprescindibles en la construcción de cultura en torno a la locura. Reconocer dicha posibilidad impone a profesionales (técnicos y científicos) admitir su doble condición de sujetos/agentes de una educación cuyos contenidos, siempre parciales y eventualmente controvertidos, deben elaborarse y aprehenderse junto a quienes reactivan la cadena. Observamos en esto una complejización dinámica del triángulo de Herbart (sujeto/agente/contenido) que deja de concebirse de modo estanco e invariable. Hay en ello una idea de sujeto desesencializado y por tanto relacional y contextualizado. Los roles de sujeto y agente no son estancos y se (re)negociación permanentemente. Así mismo la cultura (y su transacción) toma un sentido más amplio abarcando los supuestos disciplinarios (la cultura psi) y las producciones epistemológicas que interrumpen estos supuestos.

La performatividad del lenguaje plantea retos que no son menores, al requerir “abrir nuevos contextos, hablando de maneras que aún no han sido legitimadas, y, por lo tanto, produciendo nuevas y futuras formas de

legitimación” (Butler, 2009:73). Dicho de otro modo, de lo que se trata es de desplazar las posiciones hegemónicas de enunciación, reclamando la legitimidad de otros relatos y prácticas significantes de los cuerpos parlantes (Preciado, 2011) y ello requiere de nuevas producciones culturales.

Un acercamiento de estas características a un tipo de identidades que no presupone esencias (ni mucho menos juicios patologizantes), a sujetos/agentes en constante proceso, evidencia el potencial de una pedagogía transgresora (Britzman, 2002; Sedgwick, 2002) que se dirige a la comprensión de las relaciones educativas de forma menos rígida de lo que admiten las más extendidas concepciones de la transmisión cultural. El propósito consiste en dar “cabida a la agencia individual y colectiva, a fin de oponer resistencia a los saberes y prácticas opresivos sin volver a la idea modernista del sujeto autónomo” (Spargo, 2007:78). Por otro lado, los saberes encarnados transforman los modos de concepción de esos mismos sujetos, así como los caminos de producción cultural. Así, la transformación social no solo pasa y se juega en una transmisión que deja del lado del heredero lo que asume y rechaza de la herencia, sino que el propio proceso de aprendizaje, en su complejidad y ensamblaje transforma, produce, forma y deforma dicha transacción. Es decir, lo subjetivo no es un absoluto, sino que emerge en un tablero de relaciones mutuas entre distintos elementos puestos a circular.

Al apuntarse la apropiación del lenguaje y su re-significación mediante la acción individual y/o colectiva, ciertamente se está invocando la necesidad de reconocer la posibilidad de su articulación. Se podría objetar, no obstante, que no todas las personas se encuentran en condiciones de reconstruir de tal forma la propia identidad como para ir más allá y dar una vuelta de tuerca estratégica que tienda a desactivar o dejar sin efecto el lenguaje opresivo y las consecuencias derivadas de los estrechos planteamientos esencialistas. Por ello y como ya hemos defendido (Pié, 2014), se hace necesario tomar en consideración los cuerpos y su gestión en el marco de la experiencia humana, más allá de los criterios de la racionalidad instrumental. A partir de ahí se entiende que se puede abrir la posibilidad de nuevos significados que respondan a otras lógicas. Lo que interesa a la pedagogía social

desde este punto de vista es la habilitación o multiplicación de espacios y caminos en donde hacer -y compartir- experiencia del cuerpo.

Para ello y tal y como nos recordaba Deligny (2015), resulta necesario mantener la alerta en relación con ciertas formas de etnocentrismo y colonialismo cultural que rompen con el respeto debido al otro. Esta constatación nos lleva a plantearnos la delicada cuestión de la profesionalización y de los roles en juego en el acto educativo.

## **7. A modo de cierre**

Insistimos en la importancia de situar los saberes en primera persona, en una relación de simetría con los técnicos y científicos. Una de las principales consecuencias que se derivan de este planteamiento tiene que ver con reconocer que las y los afectados por el sufrimiento psíquico poseen valiosas experiencias a partir de las que contribuir a un mayor y mejor conocimiento (y abordaje) de la realidad de la locura. No es de extrañar, por tanto, que quieran ser partícipes activos en procesos que les conciernen directamente y no recipientes pasivos de los modelos expertos. En este sentido cualquier profesional que en un contexto de atención insista en “explicar” a la persona lo que le pasa, lo que representa o significa su experiencia, etc., corre el riesgo de engendrar sensaciones de anulación, al tiempo que pierde la oportunidad de aprender algo (Geekie, 2006). La autoría o agencia, es decir, el afán y la conciencia de historicidad, y la intencionalidad de crear las propias coordenadas sociales y personales para la acción, se ponen en entredicho, desbaratándose, en el interjuego de relaciones de poder como la descrita.

La fórmula: síntomas-esquizofrenia-tratamiento, que funciona dentro del paradigma hegemónico de la psicosis, se mueve más de lo que en el terreno de las pruebas de neuroimagen claras y objetivas, dentro del a veces resbaladizo campo de la interpretación subjetiva. Así pues, problematizar diferentes interpretaciones en liza (subalternas o no subalternas) y construir espacios donde el otro pueda habitar la palabra sin restricciones, supone una condición de posibilidad del acto educativo. Claro está entonces que la educación no puede operar en un campo de monopolio de semánticas biomédicas, aunque tampoco puede quedar reducida a una simple transacción

cultural que no aborde cuestiones estructurales. Requiere entonces de otros campos y otros espacios que conciban al ser y al sujeto de un modo activo, flexible, abierto y en diálogo entre sus partes.

De iniciativas encaminadas a promover estos espacios, alejadas de los sutiles procedimientos de dominación cuyo efecto más o menos pretendido es la anulación y/o el menosprecio de la participación activa de los sujetos (de su palabra y modo personal de ver y significar su realidad, de sus contenidos culturales), se derivan algunas claves relacionadas con el sostenimiento del acto educativo.

Alertando de las nocivas repercusiones que en el campo de la salud mental tienen las teorías y prácticas hegemónicas, las instituciones artificiales y las creencias y costumbres adquiridas profesionalmente, proyectos como el de Soteria han dejado un legado de aprendizajes nada despreciable para pensar el acompañamiento socioeducativo en este terreno. Con la intención de minimizar su impacto, por ejemplo, nos recuerda Mosher (2006:423) como se “utilizaba personal no profesional especialmente seleccionado y formado para convivir con la psicosis y enfrentarse a ella sin ideas preconcebidas, etiquetas, categorías, juicios o la necesidad de «hacer algo» para cambiar, controlar, suprimir o anular la experiencia de la psicosis”. El principio fundamental que regía la propuesta consistía fundamentalmente en “estar con”, de forma gradual y atenta, pero sin intrusión y procurando siempre construir significados comunes sobre los aspectos subjetivos de la experiencia. Este proceso se habilitaba en el marco de unas relaciones de confianza ancladas en la simetría, la mínima diferenciación de roles y la ausencia de jerarquías, lo cual sugiere aspectos a considerar en el establecimiento del vínculo educativo. Lo que se procuraba entonces, con este giro de posiciones, era facilitar la “aceptación incondicional de que la experiencia de los demás es válida y comprensible dentro del contexto histórico de la vida de cada persona, incluso cuando no pueda ser validada por consenso” (Mosher, 2006:424). Se trataría, lejos de consentimientos o conformidades que colonicen la experiencia del otro, de acordar en común, de producir acordes y discordancias que como en la música, hagan vibrar relaciones de frecuencia (Deligny, 2015).

En este orden de cosas, la educación se relaciona más con la creación de las condiciones para la emergencia de nuevos sentidos compartidos, que pueden ser ambivalentes y hasta contradictorios o incomprensibles, que con la idea de lo predecible o lo normal. El impulso de la vida radica en el nacimiento de lo nuevo, en el inicio no de algo sino de alguien irreplicable que aparece y, como decíamos, activa la cadena (Arendt, 2005); pero para ello, insistimos, se requieren unas determinadas condiciones contextuales de simetría y diálogo entre saberes.

Según Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), desde una educación pensada como acontecimiento, se indica justamente esta importancia de la elaboración de sentidos o sin-sentidos, poniéndose el acento en el saber-expresar, toda vez que se habilitan construcciones gramaticales y semánticas con que dar cauce a diferentes experiencias. Procesos de este tipo, abren múltiples vías de interpretación a partir de las que el sujeto puede reinventarse y ponerse en otras relaciones con el mundo, con su contexto y en situación.

Como fuere, no se trata de imponer como respuesta ninguna visión determinada, sino de abrir la posibilidad de volver a presentar experiencias y trayectorias que permitan modificar la mirada sobre la locura, organizarse colectivamente y gestionarla de otro modo. El desafío para la investigación y acción socioeducativas no es otro que el de facilitar las condiciones de posibilidad para articular estos espacios de encuentro, admitiendo otros lenguajes y lógicas de actuación a través de los que reconocer la diferencia sin menospreciarla, asimilarla, fiscalizarla o incluirla. Es decir, respetándola sin tuteladas ni jerarquías, y admitiendo los contenidos culturales en juego.

## Referencias

- Abad, T., & Toledano, S. (2015). Posibilidades del enfoque del Dialogo Abierto en nuestro contexto. *Boletín Asociación Madrileña de Salud Mental*, 39, 19-23.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Surcos.
- Asensi, M. (2009). La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos. En G. Spivak, *¿Pueden hablar los subalternos?* (págs. 9-41). Barcelona: MACBA.

- Bárcena, F., Larrosa, J., & Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, año 40, 233-259.
- Bracken, P., Thomas, P., Timimi, S., Asen, E., Behr, G., Beuster, C., ... Moncrieff, J. (1 de Abril de 2013). *Más allá del paradigma actual: por un modelo no biomédico*. Recuperado el 2 de Febrero de 2016, de VientoSur.info: <http://vientosur.info/spip.php?article8434> .
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (págs. 197-228). Barcelona: Icaria.
- Butler, J. (2009a). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética e identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Carli, S. (2005). Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente. En G. Frigerio & G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (págs. 225-232). Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Chamberlin, J. (2006). Servicios dirigidos por los usuarios. En J. Read, L. Mosher, & R. Bentall (Edits.), *Modelos de locura* (págs. 343-351). Barcelona: Herder Editorial.
- Cooke, A., Basset, T., Bentall, R., Boyle, M., Cupitt, C., Dillon, J., ... Peters, E. (2015). *Comprender la psicosis y la esquizofrenia. ¿Por qué a veces las personas oyen voces, creen cosas que a otros les parecen extrañas, o parecen estar fuera de la realidad, y qué es lo que puede ayudarles?* Sociedad Británica de Psicología Clínica, Sección de Psicología Clínica. Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- Corstens, D., Longden, E., McCarthy-Jones, S., Waddingham, R., & Thomas, N. (2016). *Perspectivas emergentes del movimiento de escuchadores de voces: implicaciones para la investigación y la práctica*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2016, de Entrevoces. org: [https://entrevoces.org/es\\_ES/materiales/perspectivas-emergentes-del-movimiento-de-escuchadores-de-vozes-implicaciones-para-la-investigacion-y-la-practica-vvaal/](https://entrevoces.org/es_ES/materiales/perspectivas-emergentes-del-movimiento-de-escuchadores-de-vozes-implicaciones-para-la-investigacion-y-la-practica-vvaal/)
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Erro, J. (2016). *Saldremos de esta. Guía de salud mental para el entorno de la persona en crisis*. Granada: Biblioteca Social Hnos. Quero.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, G. & Diker, G. (comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- García Roca, J. (2006). Memorias silenciadas en la construcción de los servicios sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 197-212.

- Geekie, J. (2006). Escuchar las voces que oímos. En J. Read, L. Mosher, & R. Bentall, *Modelos de locura* (págs. 181-195). Barcelona: Herder Editorial.
- Geekie, J., & Read, J. (2012). *El sentido de la locura*. Barcelona: Herder.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. Turín: Einaudi.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación (1806)*. Barcelona: Humanitas.
- Lehmann, P. (2013). Alternativas a la Psiquiatría. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33 (117), 137-150.
- Martínez, A. (2008). *Antropología médica. Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Reguera, E. (2015). *Manifiesto personal contra el sistema*. Madrid: Editorial Popular.
- Melucci, A. (2001). ¿Qué hay de nuevo en los "nuevos movimientos sociales"? En E. Laraña, & J. Gusfield, *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (págs. 119-149). Madrid: CIS (Colección Academia).
- Menéndez, E. (1984). El modelo médico hegemónico: transacciones y alternativas hacia una fundamentación teórica del modelo de autoatención en salud. *Arxiu d'etnografia de Catalunya*, 3, 84-119.
- Mosher, L. (2006). Intervención en un primer episodio de psicosis sin hospitalización ni fármacos. En J. Read, L. Mosher, & R. Bentall (Edits.), *Modelos de locura* (págs. 421-440). Barcelona: Herder Editorial.
- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. En A. Moreu & E. Prats (Coords), *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica* (págs. 405-420) Barcelona: Publicacions UB.
- Núñez, V. (2008). ¿Qué se quiere decir con evaluar? En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (págs. 85-102).
- Ortiz, A. (2013). *Hacia una psiquiatría crítica*. Madrid: Grupo 5.
- Pié, A. (2014). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Piqueras, A. (2002). *Movimientos sociales y capitalismo. Historia de una mutua influencia*. Valencia: Editorial Germania.
- Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

- Sedgwick, E. (2002). A(queer) y ahora. En R. Mérida, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (págs. 29-54). Barcelona: Icaria Editorial.
- Spargo, T. (2007). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Spivak, G. (1985). Estudios de la subalternidad: Deconstruyendo la historiografía. En R. Guha (Ed.), *Debates Post Coloniales: Una Introducción a los Estudios de la Subalternidad* (págs. 247-292). Bolivia: Aruwiyiri.
- (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Barcelona: Museu d'art contemporani.



## LA PARADOJA DE LA PRÁCTICA Y LA REALIDAD ASISTENCIAL: UNA PRAGMÁTICA ORIENTADA POR LA SINGULARIDAD

*The paradox of practice and the reality of care: A pragmatic oriented by singularity*

COSME SÁNCHEZ ALBER. Trabajador Social

### **Resumen:**

¿Cómo situarnos frente a las paradojas y contradicciones que habitan en la relación asistencial? El presente capítulo interroga algunas de las relaciones posibles entre el sujeto, la institución y la ética a partir de una práctica orientada por la singularidad. Una brújula que nos permitirá orientarnos frente a los procesos emergentes de homogeneización y segregación en el campo de la Educación Social y el trabajo con el otro.

**Palabras clave:** Educación social, Práctica, Acompañamiento, Lazo social, Singularidad.

### **Abstract:**

How to stand in front of the paradoxes and contradictions that inhabit the healthcare relationship? This article interrogates some of the possible relationships between the subject, the institution and ethics based on a practice guided by singularity. A compass that allows us to orient ourselves against the emerging processes of homogenization and segregation in the field of Social Education and work with the other.

**Keywords:** Social Education, Practice, Accompaniment, Social bond, Singularity.

## 1. Paradojas y contradicciones en una práctica

El vocablo *paradojo* proviene del griego *paradoxa*. De “para”, contrario, y “doxa”, opinión. Lo contrario a la opinión común, aquello que se piensa en oposición a la opinión de una mayoría, una elaboración por fuera de la doxa. Las paradojas son, a menudo, razonamientos que parten de premisas lógicas, pero que conducen a un dilema, a un enigma irresoluble o contradictorio.

Las paradojas son un estímulo para el pensamiento y la reflexión. Nos sirven para revelar algo de la complejidad de una realidad que se nos muestra opaca, oscura, cuando no ininteligible. Nos permiten pensar. En retórica, es una figura del pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que implican una cierta contradicción en relación a la opinión común. Es en este sentido que la paradoja nos permite confrontarnos a las limitaciones propias de la comprensión humana y de nuestra, tan humana, incapacidad para pensar. Es decir, nos permiten suspender el juicio, a partir de una separación; de un corte. Separándonos de los efectos de alienación del discurso común, e inaugurando un tiempo para pensar.

Es habitual que, en las prácticas sociales, este tiempo para pensar no exista. Se trata de un elemento imprescindible en la práctica al introducir un corte, una escansión, no obstante, por diferentes motivos se escamotea, se lo considera una pérdida de tiempo, innecesario o, simplemente, prescindible. Pensar puede resultar aterrador. El problema es que el educador social se queda solo frente a un acto, empujado a actuar y a intervenir, identificado a una demanda institucional masiva.

El profesional queda capturado por un discurso, pero no cualquier discurso, es lo que el psicoanalista Jacques Lacan (1969) teorizó como el discurso del amo y sus efectos de alienación. Toda institución es susceptible de ser pensada como fenómeno discursivo. Cada discurso es un orden. La eficacia del discurso tiene que ver con un cierto automatismo, un ordenamiento. El discurso tiene la capacidad de distribuir una serie de acciones, funciones, series, circuitos, lugares y concatenaciones que se repiten. Lo que se ordena es la relación del sujeto con el sentido. El discurso cumple

una función de ordenamiento, una inyección de sentido y de significación, ante el vacío de significación constitutivo en la estructura del lenguaje. Lacan capta este funcionamiento que tiene mucho más poder que todas las políticas del mundo.

En nuestras prácticas, esta función reguladora, productora de sentido, está encarnada por diferentes amos. El discurso de la ciencia, la demanda institucional, la evaluación, los ideales civilizatorios, el discurso de la salud y la prevención, el higienismo, el control de las poblaciones, o las teorías de la neuro-educación, entre otros. Estos discursos, tienen en las configuraciones de lo social una deriva totalitaria, en el sentido de todo-saber, un saber completo y cerrado sobre sí mismo. Es decir, no incluyen la dimensión de la subjetividad que introduciría un agujero en ese saber total, descompletándolo. Tienen, en cambio, una voluntad universalizante, poseen todas las respuestas. Es de esto, de lo que hay que separarse. De los efectos de alienación que producen ciertos discursos. Los profesionales quedamos, sin saberlo, capturados en estos mandatos. Lo problemático es que lo que se pierde es la dimensión de la palabra, la escucha y la singularidad.

La práctica se vuelve problemática y los profesionales responden, en no pocas ocasiones, de manera defensiva. Las respuestas pueden variar según los casos, desde el desinterés a la angustia (*burn out*), hasta la protocolarización de su acto, la prepotencia, la dimisión, la atribución de su acto al otro, o las conductas del lado de una actuación en términos de poder o de sadismo institucional. En muchos casos, estas conductas no pasan desapercibidas para los sujetos que se dirigen a ellos, lo que genera rechazo y, en muchas ocasiones, violencia.

Proponemos una formación inicial con una importante carga teórica y un contacto crítico (ni simple ni ingenuo), con las prácticas institucionales. En efecto, la formación inicial ha de advertir al estudiante acerca de las contradicciones que el propio trabajo educativo conlleva (o puede conllevar), en las actuales configuraciones de lo social y dotar de recursos conceptuales para inventar, en cada caso, maneras de realizarlo, para no dimitir de la función educativa, arrastrado en el empuje de la maquinaria preventiva del discurso dominante. (Núñez, 2011:9)

La práctica, por sí misma, no produce efectos en cuanto al saber, sino a condición de realizar un trabajo sobre ella. Existe un mito, entre algunos profesionales, que sostiene que la práctica produce por sí misma un conocimiento, un saber hacer. Es un delirio compartido por muchos. Nada más lejos de la realidad. Al contrario, la práctica produce rutina, repetición, monotonía, inercia, cansancio, desinterés, angustia, mecanización del acto y mortificación del deseo. Toda elaboración de saber implica un coste subjetivo. Este es un problema que corresponde resolver a los practicantes, a los profesionales de atención directa.

En el interior de la relación asistencial concurren multitud de paradojas y contradicciones. Es, para nosotros, necesario conocer sus condiciones, es decir, el discurso que las sustenta y que las hace existir. Para ello es necesario que los educadores sociales no renuncien a lo que llamaremos una posición “éxtima”,<sup>1</sup> es decir, interna (íntima) y externa al mismo tiempo. Externa porque nuestra función se incluye en un marco de trabajo, en un programa, en una demanda institucional que nos precede. Interna porque cada persona que atendemos nos convoca a un enigma irresoluble, cada persona es diferente, y nos confronta con nuestra propia diferencia, con aquello que hace agujero en cada uno de nosotros.

En el presente texto trataré de situar algunas de aquellas paradojas en relación a una pragmática. La práctica que propongo es aquella que es capaz de mirarse a sí misma, interrogarse, y extraer un aprendizaje inédito, particular. Cada caso que atendemos encierra un saber, un enigma que hay que dilucidar en cada ocasión; poniéndolo al trabajo.

## 2. Una práctica orientada

¿Por qué una orientación para una práctica? Toda práctica necesita situarse en relación a unas coordenadas, a un espacio y a un tiempo. Una

---

<sup>1</sup> El término “éxtimidad” se construye sobre “intimidad”. No es su contrario, porque lo éxtimo es precisamente lo íntimo, incluso lo más íntimo. Esta palabra indica, sin embargo, que lo más íntimo está en el exterior, que es como un cuerpo extraño. Es una invención del psicoanalista Jacques Lacan. Lo éxtimo es lo que está más próximo, lo más interior, sin dejar de ser exterior. Se trata de una formulación paradójica.

orientación es, precisamente, aquello que nos permitirá poder leer, y aislar, algunas de las contradicciones de la red asistencial, no olvidemos que nosotros también nos encontramos incluidos en el cuadro. Una orientación es, a su vez, un límite a la demanda institucional, terapéutica, educativa o social. Una brújula que nos permitirá orientarnos frente a los procesos emergentes de homogeneización y segregación en el campo de la Educación Social y el trabajo con el otro.

En nuestro caso, lo que orienta nuestra práctica es una concepción sobre el sujeto. Una práctica centrada en la persona. En el trabajo con personas es necesario situar, de entrada, un imposible, que no es ni más ni menos que aquello que hay de impredecible, de incalculable, en cada vida humana. En cada uno de nosotros existe un lugar que no pasa ni por los ideales de la civilización ni por la vía de la adaptación a unas normas o compromisos sociales, y que, sin embargo, es aquello que al mismo tiempo que nos humaniza nos permite organizar un lazo social. He aquí una paradoja: El lazo social se organiza con aquello que en cada sujeto se resiste a una homogeneización, a un universal. Es aquello que llamamos singularidad, un resto que habita en cada uno de nosotros. Un imposible para la educación. Un resto ingobernable, in-educable, que se resiste a toda operación de normalización de los sujetos.

Una práctica orientada por la singularidad es aquella que no sucumbe a las exigencias de normalidad y adaptación. Una práctica que sabe que, en cada sujeto, existe este lugar inédito, marginal. Y que es, únicamente, a partir de ser sensibles a esta condición de lo humano, la manera en la que podremos organizar prácticas sociales que respeten la diversidad de aquellos que se dirigen a nosotros.

Violeta Núñez (2011:10) afirma que “El profesional es aquel que puede descifrar las prácticas hegemónicas; delinear alternativas previendo sus efectos; hacer sitio a los sujetos; dar valor a su palabra”. Es decir, se trata de organizar una praxis que si bien esté orientada por una serie de ideales colectivos (salud, vínculo social, prevención, etc.) sea capaz de poner cierta distancia entre su función ideal y la tarea de acompañar cada situación

particular. En caso contrario, el profesional quedará identificado a una posición ideal que impide la emergencia de un sujeto.

### 3. Un empuje hacia la homogeneización

El declive de las figuras de autoridad ha provocado, en determinados contextos institucionales, un retorno y un auge del control, la vigilancia y la disciplina como métodos de tratamiento del cuerpo y la locura. Este movimiento desemboca en la producción masiva de normas y protocolos para tratar de asegurar una práctica.

El discurso del capitalismo “impaciente” (Sennett 2006)<sup>2</sup> ha colonizado gran parte de las prácticas que se desarrollan en el programa institucional: eficacia, eficiencia, criterios de rentabilización inmediata, cortoplacismo y derivación del problema. En consecuencia, muchas de las prácticas llamadas sociales se organizan alrededor de unos protocolos y unas normativas tan rígidas, límpidas y eficientes que no dejan lugar, ni tiempo, ni espacio para acoger la singularidad, el malestar o la palabra de cada persona, y que finalmente evitan sostener y soportar la emergencia de un lazo social.

Como señala Violeta Núñez (2011:5):

Prevenir es ponerse en un lugar social, vigilar para pre-decir la emergencia de acontecimientos “indeseables” en poblaciones estadísticamente definidas como portadoras de esos riesgos. Se habilita de esta manera (se vuelve necesario, legítimo, natural), el “peinado” sistemático de los barrios (plazas, calles, incluso sus bares...), de esas “poblaciones de riesgo”. El círculo predictivo se cierra y en su interior se agolpan los sujetos, despojados de sus particularidades, de su condición misma de sujetos, homogeneizados según el rasgo que los representa socialmente.

---

<sup>2</sup> En su ensayo “La cultura del nuevo capitalismo”, Richard Sennett estudia la evolución de las instituciones, las competencias del individuo y las formas de consumo en relación con las aspiraciones libertarias de los años sesenta. Tras el estallido de las burocracias y de las constricciones, aflora ahora la fragmentación de la vida social.

Juan,<sup>3</sup> a quien atendemos en el centro de día,<sup>4</sup> accede a un recurso residencial. Lleva años viviendo en la calle. En la entrevista de acceso le explican que debe abandonar sus relaciones, las consideran “tóxicas”, y deberá solicitar una ayuda social. Juan explica que él no quiere pedir una ayuda económica y que ha solicitado una valoración de minusvalía. Le dicen que no cumple los requisitos para una minusvalía y que no se la van a dar, en consecuencia, deberá solicitar la RGI (Renta de Garantía de Ingresos). Le informan de la normativa del servicio, tareas y compromisos que debe adquirir, haciendo especial hincapié en las expulsiones en caso de incumplimiento. A la semana de acceder al servicio residencial es expulsado “por no querer participar del programa” (palabras del equipo educativo). Me explica que él no quiere pedir una ayuda económica, me dice “quieren controlarme y manipular mis pensamientos”. Me explica que él “solo quería un techo, una protección”. En la actualidad, Juan se encuentra viviendo en una habitación de alquiler, percibiendo la pensión de minusvalía y acudiendo a entrevistas de trabajo en el campo de la diversidad funcional.

Estas prácticas, tan difundidas en la red asistencial, evitan la conversación. La palabra se ha convertido en el enemigo. Pero ¿Por qué? ¿Qué tiene la palabra para convertirse en el obstáculo a eliminar? Por un lado, implica un tiempo que es siempre subjetivo e incalculable. El tiempo de la institución es objetivo y cuantificable. Por otro lado, la palabra no es fiable, la palabra es mentirosa, el equívoco, el malentendido y las interpretaciones son estructurales a la función del lenguaje. La institución necesita datos objetivos e información veraz. La palabra nos humaniza y nos representa, también vehicula el deseo y la demanda, que está siempre sujeto a cambios e inconsistencias. La institución opera a partir de categorías y compartimentos estancos, fijos. Los sujetos pierden su singularidad en favor de una

---

<sup>3</sup> Todos los nombres son ficticios.

<sup>4</sup> Desde el año 2013 coordino un servicio de acompañamiento para personas en situación o riesgo de exclusión social. Se trata de un centro de día inscrito en la red de servicios de inclusión social de la Diputación Foral de Bizkaia y gestionado por una entidad del Tercer Sector. Un lugar donde tratamos de organizar una práctica social y ética basada en la singularidad de cada sujeto implicado.

representación social. La palabra nos singulariza, no se puede hablar, tener una conversación, con un objeto ni con una categoría.

El poeta y traductor francés Yves Bonnefoy (2010:16) señalaba “la palabra fue la gran víctima del Siglo XX”. En nuestra época se menosprecia la palabra a la que se considera exclusivamente en su vertiente instrumental, instrumento para la comunicación o la obtención de información y datos. Sin embargo, en el trabajo con personas resulta fundamental reintroducir la dimensión de la palabra, el orden simbólico y el lenguaje, en su vertiente reguladora y fundante del lazo social.

El lugar se cumple por la palabra. El intercambio de palabras y conversaciones, en la convivencia y en la intimidad cómplice de los seres hablantes, es lo que dota a un espacio de su cualidad de lugar social, lugar de intercambio. El fluir de las palabras es aquello que, en definitiva, organiza un lugar social y abre la posibilidad de un vínculo al Otro. Lugar y palabra están íntimamente unidos, sin olvidar que el silencio es también un hecho del lenguaje. La creación de un espacio social, un espacio de vida, pasa necesariamente por organizar prácticas abiertas a la incertidumbre, que no es ni más ni menos que tomar en serio aquello que hay de impredecible en cada vida humana. Frente al furor de la normatividad que, lamentablemente, coloniza multitud de prácticas sociales aún es posible generar espacios de intercambio y conversación.

#### **4. La expulsión de lo distinto y la proliferación de lo igual**

En su texto *La expulsión de lo distinto*, el filósofo coreano Byung-Chul Han (2017) plantea una tesis fuerte. Sostiene que el capitalismo, como sistema por y para la producción, “expulsa todo lo distinto”. El autor afirma que lo distinto no es otra cosa que la otredad, la singularidad que habita en cada vida humana. Lo interesante es que Han aborda estas segregaciones poniéndolas en serie con otro mecanismo del discurso de la época, al que denomina “la proliferación de lo igual”. El filósofo nos advierte de la negación de lo distinto, del rechazo de lo radicalmente otro, de la segregación de lo diferente, de lo extranjero, de aquello que transita por fuera de las normas, en los desfiladeros del vínculo social.



Asistimos hoy, a un exceso de lo normativo (la producción de lo igual) en el campo de la acción social. Han, por su parte, plantea que este empuje hacia la igualdad, y la norma, es el correlato de prácticas segregativas. Este ideal de igualdad, de integración y de adaptación a la norma, a lo normal (que no es otra cosa que la norma estadística), orienta multitud de prácticas en el campo de la acción social. Por supuesto, hay una versión de la igualdad de derechos con la que todos estaremos de acuerdo y que es necesario reivindicar. Sin embargo, existe, a mi parecer, un reverso de este empuje a la igualdad en las prácticas sociales.

El ideal de igualdad esconde su reverso, a saber, la expulsión de lo distinto. De la misma manera, el ideal de adaptación tropieza, una y otra vez, con aquello que en cada vida humana no es adaptable ni contabilizable, ni entra en la norma, que no es otra cosa que el deseo humano y su heterogeneidad.

Para entendernos, digamos que el deseo es aquello que nos humaniza, y al mismo tiempo aquello que en cada vida cojea, no encaja, tropieza y se resiste a ser adoctrinado, apresado, colonizado por los discursos de aquello que en cada momento histórico es considerado como normal (Bassols, 2003). El deseo no se colectiviza ni se comparte, no hay posibilidad de globalización en el campo del deseo. Es aquello irreductible que habita en cada ser, y que nos permite organizar nuestro lazo social; que es siempre particular y no globalizable; íntimo. Nos separa y nos une; condición de posibilidad para el vínculo social. Por el contrario, estas prácticas basan su eficacia en el ideal de adaptación e integración social. “Ser-una-persona-normal” se convierte así en un imperativo que puede resultar aterrador. Lo normal, como cálculo estadístico.

### **5. Las instituciones como obstáculo al vínculo social**

En nuestra práctica es habitual encontrarnos, una y otra vez, con esta fórmula paradójica, las instituciones hacen obstáculo al vínculo social. El programa institucional ha sufrido ciertas mutaciones a partir del nacimiento de la burocracia y su inserción en las prácticas sociales. Un empuje hacia la mecanización de nuestro acto, que tiene su correlato en las prácticas sociales.

Por ejemplo, cuando una persona que vive en la calle solicita acceder a un servicio de centro de día la fórmula de acceso es, someramente, la siguiente. Ha de solicitar un padrón, acudir a los Servicios Sociales para entrevistarse con la trabajadora social de base, solicitar un informe médico y un informe social, rellenar una solicitud de valoración de la exclusión social, entregarla en Diputación. Esperar un año, momento en el que la persona es llamada para realizar una entrevista y ser valorado.<sup>5</sup> Es importante destacar que lo que llaman entrevista es, en realidad, una encuesta que mide indicadores que, a su vez, miden las competencias de la persona. Si la persona solicitante no acude a la entrevista, se considera denegada su solicitud. Por otro lado, si la valoración da “excluido”,<sup>6</sup> se le deriva a un centro de día que, en no pocas ocasiones, no responde a su demanda inicial. Este proceso puede durar aproximadamente dos años. Es evidente que para una persona que se encuentra inmersa en una coyuntura vital tan crítica resulta un proceso irrealizable, inalcanzable.

Fue Robert Castel quien planteó el tema de la gestión social de las poblaciones desde la crítica a la idea de “prevención”. El recurso a la prevención supone razones instrumentales (prácticas y económicas), para justificar una “intervención” en un aspecto que se considera “la causa” del fenómeno en cuestión. Esto aboca a la simplificación o, más propiamente, al

---

<sup>5</sup> “Es importante tener en cuenta que la valoración de la exclusión social se fundamenta por un lado en medir la capacidad de resistencia de la persona, dando valor a indicadores que miden: la disponibilidad de vínculos afectivos y recepción de apoyo social, competencias y habilidades sociales, dinamismos vitales y si dispone de relaciones sociales y ejerce la participación social, y, por otro, medir la autonomía vital en los ámbitos económico laboral residencia, convivencial, personal y de salud. Las personas solicitantes que se encuentren en situación de inestabilidad clínica deberán esperar a la estabilización de dicha situación para ser valoradas” Texto establecido por la Diputación Foral de Bizkaia.

<sup>6</sup> Con la introducción de fórmulas de acceso a los derechos subjetivos, asistimos hoy a la introducción de la valoración de exclusión social y al, consiguiente, certificado de excluido. Si bien, esta fórmula es la vía de entrada a los circuitos de la red asistencial para personas en situación de fragilidad social, se evidencia que estos sujetos quedan identificados, atornillados a una identificación que los representa frente al Otro social bajo el significante “excluido”.

simplicismo exagerado necesario para sostener un principio de “eficacia” (...) La política preventiva establece categorías diferenciadas de individuos (personas, países, sectores sociales...). En una población dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un perfil poblacional (“pre-delinquentes”, toxicómanos, madres solteras, inmigrantes, desocupados...). Luego viene la gestión de los mismos, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales: recorridos sociales bien definidos para esos perfiles poblacionales. (Núñez, 2011:5)

Cuando María, de origen africano, era adolescente, fue obligada por su madre a prostituirse “para traer dinero a casa”, lo llama “el infierno”. Sufrió todo tipo de abusos y vejaciones hasta que consigue escapar a España. María tiene 40 años, se casó y tras siete años de matrimonio decide divorciarse. Un año después y, en una coyuntura de crisis vital, sufre un derrame cerebral y se va a vivir a la calle. Cuando solicita ayuda a los Servicios Sociales es derivada a un servicio residencial para mujeres que ejercen la prostitución y que se encuentran en situación de exclusión social. “Me han mandado, otra vez, al infierno”, dice María. Cualquier ruido, sonido o palabra, le hace sentirse “en riesgo de muerte” y responde con interpretaciones delirantes del tipo “me quieren echar, me tratan como a una puta, quieren hacerme daño”. Es expulsada por agredir a una compañera. Meses después de esta expulsión solicita acceder a otro dispositivo residencial. La vuelven a derivar al mismo servicio del que fue expulsada, “para que aprenda la lección”, piensan que hay que educarla. “Me han mandado, otra vez, al infierno” testimonia María. Abandona el servicio “para no matar a nadie, me voy debajo del puente”.

La burocracia funciona en dos direcciones. Por un lado, el sujeto queda reducido a una representación universal, a una categoría que lo despoja de su humanidad, de su palabra, de su historia. Lo que desaparece es la dimensión de su subjetividad. Una renuncia a la conversación en su dimensión fundadora del lazo social. En su lugar el protocolo ocupa una posición central, como organizador de una práctica eficiente y homogénea; igualitaria. Lo que se trata de escamotear es la dimensión del encuentro, la conversación, sus equívocos y sus consecuencias. Dar la palabra implica un tiempo y una apertura.

Por otro lado, del lado del profesional, su juicio profesional queda elidido, suprimido, bajo la fórmula de un algoritmo. Lo que se borra es la dimensión del acto y del pensamiento. El profesional queda destituido, despojado de su acto y de su juicio profesional. Esta operación lo despoja de sus atributos. Pues la burocracia inhibe el acto y, a su vez, plantea efectos muy notables de mortificación en su deseo en relación a una pragmática. Como consecuencia, en nuestra praxis, advertimos que la burocracia opera a condición de que el profesional de su consentimiento.

Recordemos que la definición del acto de instituir hace referencia a la posibilidad de establecer algo de nuevo, dar principio a una cosa. El modo de hacer institución es, pues, relativo al discurso que lo sustenta; por ello, una orientación anti-segregativa resulta fundamental de cara a sostener un trabajo ético.

## **6. El discurso de la normatividad**

Cuando las instituciones se rigen por las lógicas que comandan el discurso neoliberal nos encontramos con un mercado de proyectos socio-educativos y sanitarios que prometen una salud y una adaptación social “plena” bajo condiciones de producción estándar. Se trata de hacer pasar a los diferentes pacientes, usuarios-clientes, por las sucesivas fases del programa para obtener el correspondiente certificado de calidad, integración o normalidad, según los casos. Para ello es necesario un pronóstico previo y un sistema eficaz de etiquetaje; toxicómanos, excluidos, locos, anoréxicos, adictos al juego, etc.

Si consideramos que las formas que adquieren las instituciones en la actualidad son correlativas al discurso que las sustentan, es perfectamente lógico que las instituciones de hoy en día cada vez se parezcan más a las condiciones fundadoras del discurso neoliberal, la meritocracia, la privatización y la producción en serie. Las instituciones son, pues, fruto de una época y de un discurso.

Del lado de la institución, proponemos no tanto la proliferación de prácticas y servicios muy normativizados, sino de prácticas reguladas que permitan alojar las invenciones de cada sujeto y promocionarlas. Una práctica

regulada es aquella capaz de ordenar un espacio, un campo y una atmósfera a partir de los cuerpos, la presencia y la palabra de todos y cada uno de los que se inscriben en dicho espacio. Promocionamos lugares de encuentro y de intercambio, de acogida y de conversación facilitando una práctica ética capaz de acoger la diversidad de posiciones subjetivas que se dirigen a nosotros. Un espacio, un tiempo y un lugar donde el sujeto pueda inventar la manera de ocupar un lugar en el mundo y habitar recorridos posibles.

Desarrollaré dos breves ejemplos de la práctica que realizamos en el servicio de acompañamiento y centro de día donde coordino el trabajo de un equipo interdisciplinar orientándonos por la singularidad de cada caso, la clínica y la conversación. Nuestra práctica se caracteriza por otorgar una importancia capital a las palabras de aquellos que se dirigen a nosotros.

*Ejemplo 1. La cámara de fotos*

Sergio solicita entrar en el centro de día, se encuentra en un estado de perplejidad y alucinación. Cuando le conocí, hace tres años, Sergio se encontraba invadido por fenómenos alucinatorios masivos. Hacía cinco años que había sufrido un desencadenamiento psicótico. Tuvo que dejar el trabajo y entrar en la red de albergues y servicios para personas en riesgo de exclusión social.

En nuestra primera conversación me dice “no sé qué hacer durante el día, no sé, me siento vacío, se me para el pensamiento y me pregunto ¿qué hago aquí? Entonces bebo”. Le pregunto si hay alguna cosa que le guste, tras un largo silencio, me dice “¡mi cámara de fotos!”. Le propongo con entusiasmo traerla el próximo día. Al despedirnos añade “tengo un problema con el lenguaje, las palabras se me quedan en la cabeza y no puedo sacarlas, son imágenes e información que escucho desde niño”.

Los días sucesivos Sergio me enseña el manejo de su cámara de fotos y comienza a realizar, con nuestra ayuda, todo tipo de trabajos de imagen como carteles, videos, exposiciones y cortometrajes en los que incluye textos, sonido e imagen. Sergio comienza a interesarse por grabar y fotografiar actividades culturales, conciertos, eventos deportivos, manifestaciones, etc. A

donde acude con su cámara de fotos los fines de semana. Además, se equipa con un chaleco en el que escribe “fotógrafo independiente”, de manera que pueda acceder con mayor facilidad a estos eventos, “acercarme más”. “Soy el fotógrafo del centro”, me informa.

Sergio nos enseña varias cosas. En primer lugar, que el visor de su cámara de fotos le permite enmarcar su mirada, localizar su punto de vista y ocupar un lugar de enunciación propio. En un segundo tiempo, al introducir el sonido, la voz y los textos, Sergio organiza un tratamiento para las voces e imágenes que no cesan. Un anudamiento entre el cuerpo y la palabra, por mediación de su cámara de fotos. Cada fotografía tiene, para él, el estatuto de una palabra, lo que le permite “sacar las palabras de la cabeza” y, en consecuencia, poder pensar; organizar sus pensamientos. Separándose tanto de la perplejidad, por la que se encontraba preocupado, como del fenómeno de “parada y detención del pensamiento”.

Finalmente, “ser el fotógrafo del centro de día” le permite alojarse en un discurso bajo el paraguas de un significante que lo representa, y que precisamente viene a ocupar el lugar vacío “¿Qué hago aquí?”. La fotografía viene a ocupar la función que, para él, tenía su actividad laboral. Trabajó de pintor durante más de veinte años. Es una respuesta del sujeto frente al desorden del mundo producido tras el desencadenamiento. La fotografía introduce una regulación, un orden, y le da un lugar en el Otro. Pasar de vivir pasivamente el lenguaje, el eco de las voces de los otros, a ser agente de su propia voz.

*Ejemplo 2. La escritura y la cadena: “Necesito un ordenador”*

Ismael acude a solicitar plaza en nuestro centro de día. Cuando era un niño y, tras la prematura muerte de su hermano, Ismael se fugó de casa y se hizo adicto a la heroína, estas fueron las respuestas del sujeto (la adicción y la errancia) frente al agujero abierto en lo real (el trauma de la muerte de su hermano). Le pregunto sobre sus necesidades e intereses: “Necesito un ordenador, quiero buscar mis principios para avanzar mi futuro, escribir mi libro. Mi vida es un caos”. Le propongo, si le parece bien, que los educadores

del servicio puedan enseñarle el manejo básico de los ordenadores y los procesadores de texto, una colaboración. Ismael me responde “Si, una cadena”.

Ismael ha escrito ya cuatro libros. En el primero de ellos (“vida de un extoxicómano”) narra su vida como adicto a la heroína. En su segundo libro relata sus viajes, sus fugas y su vida en la calle. Su tercer libro es de poesías y lleva por título “Almas rotas”, es allí donde Ismael sitúa, elabora, con absoluta precisión el desencadenamiento de su psicosis y los efectos en su cuerpo. “Alma rota” es el significante que el sujeto encontró (inventó) para nominar el efecto que produjo en su cuerpo la prematura muerte de su hermano, momento de desencadenamiento de Ismael. Al escribir sobre este acontecimiento, Ismael reintroduce en el discurso, en la cadena del lenguaje, aquello que quedó por fuera de la significación como un real traumático. Finalmente escribe el que, hasta la fecha, es su último libro “El comienzo”.

Tras escribir “vida de un extoxicómano”, Ismael abandonará el consumo de tóxicos y se pone a trabajar repartiendo periódicos. A partir de este momento, dice que es “escritor y poeta”. Es decir, deja caer su identificación al ser-toxicómano y, frente al vacío que esta identificación deja viene otra en su auxilio, una palabra que le representa, una nominación particular: “Soy escritor y poeta”. Además, reparte periódicos, es un repartidor de palabras. Tras su segundo libro “El chico de la calle”, Ismael accede a una casa de un proyecto de la Diputación, dejando su vida en la calle. He aquí el compromiso de este sujeto con su escritura. Un ordenador que introduce tres tiempos: “Parar, pensar, actuar. ¡Una cadena!” señala Ismael.

La escritura es, para Ismael, un lugar. Un lugar que lo protege del caos del mundo y que le permite instaurar “una cadena” allí donde no la había, en el lenguaje. Un lugar a partir del cual inaugurar un nuevo orden, una re-escritura, y, en consecuencia, producir “un comienzo” (su último libro hasta la fecha); un proyecto de vida. Con su escritura, Ismael inventa una solución singular que permite al sujeto organizar una regulación particular de su mundo subjetivo. Por mi parte, fue necesario que yo desinflara toda una serie de ideales de reinserción social y terapéutica que el sujeto traía consigo, permitiéndole así ocupar un lugar Otro en el vacío que esos ideales dejaban.

Ismael me dice: “Escribir es una liberación, me libero de mi rabia, de mi ira, es como un imán, me pego a la silla y al ordenador y escribo para las futuras generaciones, para dar testimonio, es terapéutico, no sé por qué, pero me libera. Pasar del caos al orden, de la oscuridad de la noche a la luz.”

Frente a las normativas y protocolos, nosotros proponemos orientarnos por la singularidad. En el campo de nuestra práctica se evidencia que, para construir un lugar en el mundo, cada persona se ve confrontada a inventar una manera propia, por fuera de las normas y las soluciones “pret-a-porter”. El profesional bien podrá acompañarlas en esta tarea, descompletando su propio saber y favoreciendo las invenciones de cada sujeto implicado.

### **7. Tomando como orientación las psicosis: Un saber por fuera de las normas**

Las psicosis, cuyas coordenadas se sitúan más allá del “sentido común” y del saber científico actual, nos convocan, para quien sabe escucharlas, a nuevas e inéditas maneras de pensar y articular los modelos de atención social y sanitaria. Nuevas maneras de acompañar a estas personas. Un saber que nos permita avanzar en la creación de nuevas formas de hacer institución, tomando como orientación las psicosis. Esta posición subjetiva nos enseña diferentes maneras de ser, de estar, y de hacer lazo social, así como una capacidad inaudita para la invención y la creación de soluciones particulares, *por fuera de las normas*.

El lazo social se organiza, y se ha organizado siempre, en función de la particularidad de cada sujeto. Cada persona ha de inventar una solución propia para engancharse a lo social. Una solución *por fuera de las normas*; no hay ni el protocolo ni el manual que nos indique cómo hacerlo. En este sentido es notable advertir, y situar de entrada, lo que estas posiciones subjetivas nos enseñan con respecto al saber.

El saber que interesa a nuestra práctica es aquel que a menudo es ignorado por nosotros mismos, sin embargo, esta cualidad no le resta su potencia, es más, le dota de una potencia singular, orientando nuestras vidas. No se trata entonces ni del saber técnico ni del conocimiento universitario,



sino de hacer emerger este saber, a veces ignorado, que está del lado de la persona que atendemos. Un saber, el de cada uno, que nos permitirá organizar nuestro lazo social. Un saber con el que circular por el mundo y habitar recorridos posibles. Un saber qué hará posible, para cada sujeto, encontrar su lugar y su estilo.

Para poner en circulación este saber, que está del lado del sujeto, se necesita un tiempo y un vínculo. Una relación a la que llamamos transferencia. Las psicosis nos enseñan que el saber se construye poco a poco, y que, para ponerlo a nuestro servicio, usarlo y desplegar sus implicaciones, es necesario un Otro. En nuestro caso, una institución que pueda acoger este saber, localizarlo y promocionarlo. Para ello son necesarias, al menos, tres consideraciones.

1. Que el profesional esté dispuesto a sostener una posición de confianza en las personas que se dirigen a él. Una confianza basada en la presunción de que hay un sujeto, y de que hay un saber (por elaborar). Que el sujeto tiene un saber sobre sí mismo pero que quizás aún no ha localizado sus coordenadas ni aquellos resortes que puedan hacerlo circular; servirse de él.
2. En segundo lugar, es necesario que el profesional se coloque en una posición de no-saber. Es decir, no taponar con sus ideas (ideales) ni con sus conocimientos (programas) la falla por la que cada sujeto está constituido y que supone la puerta de entrada a su propio saber. No precipitarnos en nuestras interpretaciones, sino, más bien, acompañar en la elaboración de un saber propio; el de cada sujeto implicado.
3. Una institución regulada, no dogmática, capaz de alojar las invenciones propias de cada sujeto implicado.

Bajo estas consideraciones, propongo una nueva definición del concepto de acompañamiento, compatible con las ya existentes en el programa asistencial. Acompañar a cada persona en la emergencia y elaboración de este saber propio, un saber ignorado.

## 8. El protocolo: un conjuro eficaz

Como señala Silvia Navarro (2017:311) en su texto *Saber femenino, vida y acción social*, “[...] hemos protocolarizado la vida buscando ansiosamente un conjuro eficaz que nos libere de toda responsabilidad”. Efectivamente, el furor de los protocolos viene precisamente a taponar la emergencia de un sujeto, un sujeto responsable. Tanto del lado del profesional, los protocolos tapan su angustia, pero a costa de borrar su acto (clínico, educativo, social), como del lado de las personas que, por diversos motivos, nos dirigimos a una institución. Hay pues, un borramiento del sujeto y de su responsabilidad.

“Los trámites, los cálculos, los protocolos y las normativas lo inundan todo, llenándolo de silencio porque el suyo es un lenguaje mudo y estándar, ideado para protegerse de la vida” (Navarro, 2017:311). El lenguaje de los cálculos, como subraya la autora, es una lengua muda, sin palabras. Es decir, sin posibilidad de vínculo social. El silencio de las estadísticas trata de producir un discurso sin palabras, sin malentendidos, sin imposibles; una lengua positivista y total, más allá de los equívocos que constituyen al ser hablante.

### En los márgenes del vínculo social

El trabajo del educador social es siempre un trabajo marginal. Que está en el margen, en especial en los márgenes de un texto. Esta marginalidad tiene una potencia singular. Opera desde los márgenes, en una posición que permite una re-escritura. Es una posición excéntrica, fuera del centro, descentrada. Una posición que puede permitir una lectura diferente, inédita, crítica, marginal.

Lo marginal es aquello que está en los bordes, en el litoral, y que se constituye como esa área de transición entre dos sistemas. Una frontera ecológica que se caracteriza por intensos procesos de intercambio. La variedad y la singularidad de los ecosistemas que constituyen el litoral hacen de este un espacio de alto valor ecológico, con una considerable diversidad. Se trata de entornos dinámicos, tanto por la erosión como por la sedimentación. Las condiciones ambientales pueden favorecer determinados fenómenos de diferenciación, y a su vez, repercuten en la fragilidad de estos espacios.

Se trata de no renunciar a este lugar, a este espacio de transición que se caracteriza por procesos de intercambio. Un trabajo en la frontera, en los márgenes del vínculo social.

### **La función estructurante del vacío**

En 1962 Lacan trabaja la noción de la angustia en su Seminario 10. La angustia emerge, paradójicamente, como una respuesta del sujeto ante un vacío demasiado lleno. Digamos que cuando falta la falta, cuando falta el agujero, emerge la angustia. Lacan utiliza una formulación paradójica para decir que lo que falta es la propia falta.

El vacío es lo que organiza una estructura. Esto lo sabemos, no sólo por los trabajos de Lacan, sino por muchos otros. Poetas, matemáticos, lingüistas, estructuralistas, teóricos de la modernidad, arquitectos o antropólogos que en sus acercamientos al ser humano constatan, una y otra vez, la necesidad de toda organización social de organizarse en torno a la noción de espacio y su relación con el vacío. Toda arquitectura, y la relación asistencial también lo es, necesita vaciarse.

En nuestro campo, es necesario producir un descompletamiento, una extracción. Nuestros servicios están demasiado llenos, de proyectos, actividades, tutorías, exigencias, ideales, normativas que ocupan y llenan, paradójicamente, el vacío que abriría la posibilidad de que cada sujeto invente su particular lazo al Otro. Para organizar este lazo, este anudamiento, es necesario que cada persona pueda ocupar un lugar (vacío). Para lograrlo es necesario un tiempo y un espacio vaciado de demandas y exigencias.

Si la angustia es la aparición de algo en el lugar vacío, la falta de la falta, quizás podamos ayudar a las personas a producir un vacío, un lugar y, en consecuencia, una vida. Porque el vacío es lo que da lugar a una estructura que se organiza a partir de ese elemento esencial y central; Un vacío que no puede faltar. Restituir, pues, la dimensión del agujero, la función del agujero. Es la topografía de la angustia.

## Referencias

- Bassols, M. (2003). *Psicoanálisis e institución*. Revista Cuadernos de psicoanálisis. Número 27: Ediciones Eolia.
- Bonnefoy, Y. (2010). *Le siècle où la parole a été victime*. París: Mercure de France.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Lacan, J. (1969). *El Seminario, libro 17, El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Lacan, J. (1962). *El Seminario, Libro 10, La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, S. (2017). *Saber femenino, vida y acción social: Dar a luz experiencias creadoras*. Madrid: Editorial CCS.
- Núñez, V. (2011). *Reflexiones acerca del lugar de la teoría en educación social, hoy*. RES revista de Educación Social, número 13. En línea en: [http://www.eduso.net/res/pdf/13/refle\\_teo\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/refle_teo_res_13.pdf)
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

## ABANDONAR O RESISTIR FRENTE A LAS PARADOJAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

*Abandon or resist in front of the social education paradoxes*

JORDI SOLÉ BLANCH. Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

### Resumen:

Los profesionales del campo social deben hacer frente cada día a un trabajo cargado de paradojas. El gobierno neoliberal de la cuestión social ha individualizado los problemas sociales, neutralizando su dimensión política. El paradigma de la «activación», por ejemplo, orienta las prácticas profesionales, pero el malestar social persiste. Mientras las soluciones individuales acaban revelándose insuficientes, muchos profesionales se sienten desbordados. Ante la angustia que esto provoca y el riesgo de dimitir, ¿cómo construir una posición ética comprometida con el trabajo social y educativo con los otros?, ¿dónde podemos hallar la causa de un deseo que oriente nuestra labor profesional? En este capítulo planteamos algunas respuestas a estos interrogantes.

**Palabras clave:** Pedagogía social, Profesionales, Malestar social, Ética profesional, Educación.

### Abstract:

Professionals in the social field must face a work full of paradoxes every day. The neoliberal government of the social question has individualized social problems, neutralizing its political dimension. The «activation» paradigm guides professional practices, but social unrest persists. Individual solutions are insufficient. Many professionals feel overwhelmed. Given the anguish that this causes and the risk of resigning, how to build an ethical position committed to social and educational work with others? Where can we find the cause of a desire that guides our professional work? In this chapter we offer some answers to these questions.

**Keywords:** Social Pedagogy, Professionals, Social unrest, Professional ethics, Education.

## 1. Introducción

En unos tiempos en los que el neoliberalismo ha desmantelado los lazos sociales y el desamparo de muchas capas de la sociedad es tan virulento como lacerante, la tarea a la que deben hacer frente los profesionales del campo social parece exponerlos a una actividad desmedida. Cientos de vidas rotas, a la deriva, desfilan ante los servicios que deben ocuparse de compensar los efectos más intolerables de ese desamparo social. Tras cada demanda e intervención profesional se oculta un estado del mundo repleto de injusticias y dolor. Sin los medios necesarios, a menudo desautorizados por la arbitrariedad o la indiferencia de los gobernantes que deberían defenderlos, muchos profesionales se sienten desbordados ante el encargo social que deben desempeñar. ¿Cómo les afecta el sufrimiento de otros? ¿Qué pueden hacer ante la angustia que genera ser testigos de tanto malestar social?

Por si esto fuera poco, estos mismos profesionales acuden a sus puestos de trabajo debiendo confrontar un sinfín de paradojas. Mientras asistimos a las reformas de los servicios públicos y, por lo tanto, a su paulatina demolición, se ven expuestos a las contradicciones de un Estado cuya «mano derecha» —los representantes de la alta Administración, por seguir la conocida imagen de Bourdieu (1999a)— ya no sabe o —aún peor— ya no quiere lo que hace la «mano izquierda» —los funcionarios dedicados a la «gestión de los problemas sociales»—, conscientes de que no es suficiente sostener su función con simples dosis de voluntarismo y militancia. Así, la jerga del *management* y la nueva gestión pública que ha colonizado todos los servicios, desde los equipamientos más sólidos y consolidados al proyecto más modesto de una pequeña asociación (con sus contratos-programa, sus objetivos orientados a resultados, sus evaluaciones de calidad, etc.), contrasta con la realidad de unas condiciones laborales y materiales que solo empeoran a expensas de una futura externalización o el retraso de una subvención que, año tras año, padece un nuevo recorte en el presupuesto.

Poco a poco, las contradicciones solo se multiplican. En caso de que esos profesionales se pregunten por el sentido de su trabajo, pronto se ven envueltos en debates interminables sobre los efectos de una labor que siempre

litiga entre las funciones de ayuda y el mandato —cada vez menos encubierto— de control social. Conscientes que habitan una situación incómoda, muchos de ellos no esconden su malestar ante los desvíos de un encargo que pronto se corrompe debido a las condiciones con las que se debe llevar a cabo y la distorsión, cuando no la ausencia, de criterios técnicos que orienten el cometido institucional.

No hay una salida evidente para enfrentarse a todo ello, pero conocemos las reacciones más habituales según el grado de conciencia que se tenga de este campo de conflicto. Esto es perfectamente visible cuando vemos emerger actitudes de todo tipo en el seno de las instituciones. Robert Castel (1980), a la estela de los estudios iniciados por Foucault (2005), las identificó muy bien a propósito del orden psiquiátrico, pero las podemos hallar en cualquier otro orden institucional. Casi siempre son actitudes hirientes, vividas, en lo más profundo de uno mismo, como dramas personales difíciles de sobrellevar. Castel se refirió, por ejemplo, a actitudes como la *mala fe* (no saber o no querer saber lo que se hace), la *corrupción del encargo* (querer servirse de un supuesto hacer para hacer otra cosa), la *mala conciencia* (no querer hacer lo que se hace), y el *nihilismo* (no hacer nada).

Las reacciones que pueden llegar a observarse en muchas instituciones no se agotan ahí. La tensión que deben soportar los profesionales es enorme, así que podemos enumerar todavía muchas más: el *cinismo* (saber que las cosas no funcionan bien pero, para salvaguardar la propia posición, uno las defiende sin comprometerse), la *rigidez* (hacer con inflexibilidad en el cumplimiento de la norma, siguiendo al pie de la letra el protocolo, las instrucciones, los procedimientos, etc.), la *indiferencia* (hacer sin dejarse afectar cuando se ha rebasado el límite de lo tolerable), la *huida* (dejar de hacer o desertar), el *relativismo* (hacer cualquier cosa porque se está convencido que nada va a cambiar), el *enfrentamiento* (hacer sin esconder el desacuerdo y la hostilidad hacia el mandato institucional y aquellos que lo representan), la *queja* (tal vez la forma de hacer más extendida entre el mundo profesional, dejándose llevar por el victimismo o el derrotismo, siempre tan paralizantes), el *resentimiento* (cuando el rencor se impone ante el propio malestar), la

*enfermedad* (cuando ya no se puede más y los síntomas psicosomáticos hacen mella en los cuerpos extenuados de los profesionales), etc.

El listado de reacciones puede ser interminable, pero nada nos autoriza a emitir un juicio moral ante los que se ven abocados a ellas. Incluso los que viven su trabajo con el mayor de los compromisos no pueden evitar verse arrojados, en algún momento de su vida profesional, por alguna de esas conductas. Llegados a este punto, debemos preguntarnos si podemos crear las condiciones para generar otras disposiciones de ánimo, articular algún modo de resistencia que nos permita afrontar el desencanto o la pesada sensación de impotencia. La cuestión que se nos plantea aquí es si es posible hacer emerger un trabajo capaz de sostenerse desde el deseo. Ante la desproporción del encargo (contribuir a aliviar el sufrimiento humano) y los efectos, siempre paradójicos, de nuestra intervención, debemos encontrar —utilizando una imagen del filósofo catalán Josep Maria Esquirol (2015:9)—, algún modo de no perdernos a nosotros mismos sin dejar de «servir a los otros». Veamos si podemos hacerlo sin dimitir de nuestras funciones profesionales.

## 2. Las paradojas en torno a la intervención social

La educación social es un deporte de combate. Nos apropiamos aquí de una conocida fórmula que Pierre Bourdieu (1999b, 2001) lanzó en los últimos años de su carrera para ilustrar el papel de la sociología y el «confuso» oficio del sociólogo a fin de referirnos a otro oficio, el de la educación social, cuyo campo profesional y disciplinar se halla en conflicto permanente con las formas de gestión y de gobierno de la cuestión social.<sup>1</sup>

¿Qué características atraviesan hoy ese conflicto? El mismo Bourdieu —pero también Foucault (2007), Castel (1997) y muchos otros autores— las definieron hace tiempo al tener en cuenta un marco de gubernamentalidad cuyos efectos más importantes los hallamos en la individualización de los

---

<sup>1</sup> Recomendamos el visionado de [La sociologie est un sport de combat](#), un documental dirigido por el periodista y documentalista francés Pierre Carles (2001) en el que se muestra el trabajo cotidiano de Pierre Bourdieu, cuyos análisis han inspirado la reflexión de la primera parte de este capítulo.



problemas sociales. El objetivo es fácil de apreciar: conseguir que los individuos crean que la situación y los problemas que padecen son el resultado de un orden social contra el que no hay nada que hacer. Cada cual debe responsabilizarse, pues, de su situación, una responsabilidad que pronto deriva en culpabilidad (pero también en vergüenza o resentimiento) si hay que acabar pidiendo ayuda por no haber sabido llevar una vida ordenada y exitosa. Así, y en caso de sufrir algún infortunio, nada se puede decir de las condiciones de vida que impone la estructura social dominante, de tal manera que el esfuerzo de los profesionales deberá dirigirse a fortalecer —por utilizar términos al uso— la capacidad de empoderamiento y resiliencia de cada uno para sobreponerse.

Es imposible comprender el estado de las cosas actual y, por tanto, la orientación que están tomando las profesiones sociales, sin tener en cuenta esa imposición simbólica que ejerce la visión neoliberal cuando atribuye a los individuos la responsabilidad de resolver los problemas derivados de una estructura social que solo genera miseria y desigualdad. ¿Cuál es la paradoja que hay que afrontar ante esta individualización de los problemas sociales? En nuestra opinión, tener que lidiar con la evolución y la propia estructura de unos servicios que han ido instaurando un sistema de atención que, en último término, refuerza esa visión dominante en torno a la responsabilidad individual.

Diferentes movimientos interconectados entre sí han contribuido a ello. Por un lado, y siguiendo de nuevo a Bourdieu (1999a), se ha pasado de una política de Estado que aspira a actuar sobre las estructuras mismas de la distribución a otra que solo pretende corregir los efectos de la distribución desigual de los recursos en capital económico y social. Solo hay que ver la paulatina substitución de las antiguas formas de ayuda al servicio —con la voluntad expresa de contrarrestar la estructura de las desigualdades— por la ayuda directa a la persona —normalmente, una prestación económica—, cuyas consecuencias son totalmente diferentes. No solo los servicios propios de los regímenes de bienestar decaen poco a poco, sino que se acaba por consolidar un conjunto de dispositivos de seguridad, de asistencia, incluso de beneficencia, gestionados por técnicos estatales que se limitan a distribuir

bienes individuales bajo un sistema de protección burocratizada de la existencia.

Junto a ello, y tal como señalan Ávila, Cassián, García y Pérez (2019:50), han aflorado «en el campo técnico discursos centrados en la atención a la persona o la recuperación de la “relación profesional”» a fin de ofrecer servicios de apoyo y cuidados personalizados. La fuerte penetración de las corrientes psicologistas en la intervención social —tal y como ha demostrado François Dubet (2013)— ha contribuido a consolidar este modelo de trabajo. Tanto es así que, en la actualidad, se están incorporando prácticas vinculadas con las llamadas terapias de tercera generación (*coaching*, *Mindfulness*, etc.) en muchos dispositivos de atención a las personas. Se trata de un paradigma en expansión en el campo social, que a menudo viene acompañado de los últimos descubrimientos en el ámbito de las neurociencias.<sup>2</sup> Quienes defienden este tipo de prácticas sostienen la necesidad de promover relaciones terapéuticas que repercutan en el bienestar de los usuarios teniendo en cuenta un sentido de la experiencia capaz de atender su salud mental, física y social. Asimismo, se afirma que esta forma de trabajar favorece a los mismos profesionales en la medida que contribuyen a prevenir el llamado *burn out* (la quema profesional) o cualquier otro síntoma de agotamiento (Bossé y Solé, 2017). Y es así como se ha acabado desplegando un auténtico régimen terapéutico que —tal y como sostiene Rendueles (2017)— reconduce el malestar social hacia una cuestión personal, tratada mediante respuestas individuales de carácter médico, psiquiátrico, etc. que se revelan siempre insuficientes en la medida que ocultan el sufrimiento que genera la propia estructura social.

### 3. Las paradojas en torno a la producción de subjetividades neoliberales

Hablar de formas de gobierno neoliberal es sobre todo hablar de las formas de producción de subjetividades neoliberales. ¿Cómo se incardina aquí la educación social? Tomemos el ejemplo de los dispositivos de inserción

---

<sup>2</sup> Lo mismo sucede en el campo educativo, tal y como hemos intentado demostrar en otros trabajos (Solé y Moyano, 2017; Solé, 2020).

laboral y cómo se ha transformado el significado de la búsqueda de empleo y, por tanto, las intervenciones políticas y sociales sobre la subjetividad del trabajo.<sup>3</sup>

Aquello que observamos hoy en día en el campo de la inserción laboral es que se intenta promover un nuevo paradigma basado en la activación, la flexiseguridad y una posición subjetiva acorde con el discurso del emprendedor, la figura por excelencia de esa subjetividad neoliberal (Moruno, 2015; Orteu, 2017). Todo ello forma parte de una misma lógica: la individualización del problema del paro. Por este motivo, el gobierno de las voluntades deviene el espacio central de la intervención política y las prácticas profesionales de educadores y orientadores laborales. ¿Cómo se lleva a cabo? Activando a los sujetos. Los dispositivos de inserción se convierten así en piezas necesarias en la producción de sujetos que deben buscar soluciones personales a su situación de desempleo. Forma parte del encargo institucional que hay que trasladar a los usuarios para que interioricen un discurso que construye —tal y como afirma Briaies (2017)— una nueva moralidad. «¿Qué haces tú para mejorar tu empleabilidad?», se les pregunta; una pregunta que señala «qué haces tú, como persona» para ponerte en valor a fin de favorecer las posibilidades de éxito de tu disponibilidad.

En tanto que el trabajo —y más que el trabajo, la obtención de un empleo— se ha convertido, a pesar de las servidumbres que genera, en un factor esencial para nuestra socialización y el desarrollo de nuestras identidades, los itinerarios que se despliegan para posibilitar la inserción laboral recuerdan insistentemente a los individuos la necesidad de invertir en sí mismos (con formación, currículum, etc.) a fin de mejorar su capital humano. El objetivo es que acaben agarrándose, en un mercado de trabajo regido por la ley de la competencia, a cualquier oferta de empleo, que será

---

<sup>3</sup> Retomamos una parte de la argumentación de un breve artículo publicado en mayo del 2018 en el núm. 58 de la revista *Alternativas Económicas*. El artículo se puede consultar desde el siguiente enlace: <https://alternativaseconomicas.coop/articulo/analisis/salir-del-paro-no-solo-es-cosa-tuya>

siempre temporal y precaria o les obligará a fingir —tal y como ha demostrado David Graeber (2018)— un falso y doloroso agradecimiento ante el desempeño de un «trabajo de mierda». Y es así, mediante nuestra «colaboración técnica», como acabamos reforzando —en nombre de la inserción, la «segunda oportunidad», etc.— las propias dinámicas de desposesión y precarización que genera el capitalismo.

Inmersos, pues, en un proceso de psicologización del trabajo, los problemas sociales se transforman en problemas individuales y dilemas personales (Crespo y Serrano, 2012). No cabe duda de que este discurso es muy útil desde el punto de vista del gobierno del desempleo porque despolitiza —tal y como sostiene de nuevo Briaies (2017) — los casos de fracaso mediante la culpabilización. La otra cara de la culpabilización —y siguiendo al mismo autor—, igual de despolitizadora, sería la de aquellas personas que ante el fracaso o un despido hacen una lectura subjetiva positiva al ver la oportunidad, por ejemplo, de reinventarse, volcando mucho tiempo y esfuerzos en autoformarse para construir un nuevo ideal del yo que les permita venderse en el mercado. Por supuesto, nadie habla de la alta proporción de fracaso, ni del proceso que ha convertido a esos emprendedores entusiastas en emprendedores que acabarán asumiendo individualmente los riesgos de su naufragio.

Sin embargo, ese acto de reinventarse y devenir un *emprendedor* promueve un tipo específico de subjetivación, narcisista y competitivo, acorde con esa racionalidad neoliberal que tan bien han diseccionado Christian Laval y Pierre Dardot (2013, 2015, 2017, 2018) en diferentes obras. Una racionalidad que es, sobre todo, un proceso de disciplinamiento moral de corte psicológico al hacer responsable al propio sujeto de todo lo que le sucede. Sin duda, el énfasis que en uno y otro caso se hace en torno a la responsabilidad de los sujetos no solo vulnerabiliza al individuo, sino que contribuye a despolitizar la expresión de su malestar, que acabará manifestándose en el ámbito íntimo y personal, promoviendo su aislamiento al amparo de soluciones individuales.

#### 4. Las paradojas en torno a la responsabilidad individual

La activación del individuo no es posible, pues, sin la constitución de un cierto marco mental y psicológico. En realidad, nos hallamos ante una operación ideológica y cultural para la que es fundamental asentar la experiencia de un yo aislado, separado del mundo y sus estructuras sociales. En estas circunstancias, la responsabilidad última de todo lo que le pueda suceder al sujeto dependerá de su propio empeño para seguir adelante. En caso de naufragar, se le ofrecerán itinerarios predeterminados —normalmente, formación para la ocupación, etc.— cuyo afán redentor solo puede asegurar avances hacia la buena dirección. Debido a su pretensión universal, sobre todo si esos itinerarios son avalados por las evidencias que aportan las investigaciones científicas más recientes en el campo de la intervención social, prueba de su eficacia, el sujeto deberá demostrar su capacidad de adaptación. En caso de no ajustarse como es debido y no seguir el plan de trabajo, se dará por hecho que el sujeto «no quiere aprovechar las oportunidades». Su falta de compromiso será leída entonces como una renuncia deliberada a «asumir su responsabilidad», una dimisión voluntaria de la que solo cabe esperar un fracaso merecido. Mientras tanto, se niega la posibilidad de cuestionar el origen social de una trayectoria vital que navega a la deriva.

Ante una biopolítica que nos conduce y nos gobierna en términos de población —decíamos hace poco desde Espai en Blanc (2017: 55-56)—, nos desarmamos en el momento en que nos asumimos como caso, porque este va a ser transcrito en un conjunto de términos que remiten a una subjetividad y a un cuerpo cuya única historia es biográfica y biológica, pero no política. Un caso siempre será susceptible de algún diagnóstico, algún tratamiento, alguna respuesta que explique el porqué de nuestro dolor, de nuestro sufrimiento. Se nos brindarán entonces todo un conjunto de herramientas —técnicas, pastillas— que deben permitirnos encontrar el modo de seguir adelante a costa de borrar la pregunta sobre las condiciones comunes de ese malestar.

Una de las paradojas que debemos enfrentar los profesionales del campo social tiene que ver, pues, con las concesiones que hacemos ante esas formas biopolíticas de gobierno, de las cuales hemos devenido instrumentos

necesarios. No vamos a descubrir ahora —tal y como demostró Donzelot (1998)— la «función policíaca» que a menudo desempeñan la psicología, el trabajo social y la educación social como escuelas de «normalización social», «vigilancia-corrección», «adaptación y conformismo», etc. Por este motivo, «necesitamos una nueva gramática política del malestar» (Espai en Blanc, 2017:56), nombrar de otra manera los modos en los que las formas de vida actuales generan tanto sufrimiento. Unas formas de vida que son comunes y que, por ello, hay que poder inscribir más allá de la propia individualidad, incluso más allá de la «ilusión biográfica» con la que educadores, trabajadores sociales, psicólogos, etc., intentamos explicar una vida. Por supuesto, es lícito participar de esa ilusión, por lo menos en parte, con el propósito de dar sentido, de extraer una lógica retrospectiva y prospectiva a las experiencias vitales y a las biografías individuales, pero sin olvidar cuáles son las condiciones de vida comunes que las producen. Pensar la vida más allá de la biografía para entender que el malestar social responde también a un contexto de época, caracterizado por una realidad plenamente capitalista y sin afuera cuya violencia abstracta y confusa «impacta en el carácter» —por utilizar los términos de Sennett (2000)— mientras erosiona unas vidas que no hallarán remedio en las respuestas individuales.

La interpretación más corriente de los efectos de esa erosión (pensemos en los padecimientos mentales más frecuentes, el estrés, la depresión, el déficit de atención, la fatiga, el suicidio, así como los casos más extremos de exclusión, etc.) señala que el principal problema de aquellos que los sufren tiene que ver con su «falta de voluntad». Por este motivo, las intervenciones profesionales (sociales, médicas, psicoterapéuticas, etc.) insisten en la necesidad de que cada cual deba responder de sus actos y decisiones, abocando al sujeto a una falta continua (nunca hace lo suficiente por su integración social, por cuidarse, por prevenir la caída, etc.) y a una profunda soledad.

## **5. Límites de la intervención social**

La influencia que la psicología positiva está teniendo en los últimos años en el campo social y de la salud mental no ha hecho más que insistir en

la voluntad de los sujetos mediante lemas bien conocidos como el de «si quieres, puedes», un principio *psicomágico* que alimenta muchas esperanzas. De este modo, cada cual, de forma aislada, debe asumir las consecuencias de su situación, que solo podrá afrontar si asume la responsabilidad de activarse y tomar la iniciativa, dejándose conducir por los itinerarios preestablecidos que le permitirán desarrollarse de forma exitosa.

Señalar la responsabilidad del sujeto en torno a su condición, no siempre nos permite avanzar en la comprensión de qué puede hacer para resarcirse. No negamos la necesidad de que cada cual debe «hacerse cargo» de su vida, pero la mera activación individual mediante la coacción moral —tan habitual en nuestro campo profesional— o el desarrollo de un *espíritu emprendedor* que debe resolverlo todo, tiene efectos reductivos y despolitizadores. Por este motivo, debemos ampliar el análisis y situar el malestar social y la exposición y vulnerabilidad de la subjetividad en el desalentador contexto del capitalismo flexible contemporáneo, conectando la dimensión subjetiva (psíquica y material) —tal y como sostienen Sennett (2000), Žižek (2012), Fisher (2016), Franco ‘Bifo’ Berardi (2017), etc.—, con el plano cultural, político y social.

Las diversas formas de sufrimiento que adopta el malestar social hoy en día no pueden ser digeridas únicamente desde una elaboración simbólica inscrita en la historia personal de cada individuo. Por supuesto, y tal y como nos ha enseñado el psicoanálisis, esta historia personal existe y sigue interviniendo en el porvenir de cada sujeto, pero no podemos obviar las causas de un malestar que apuntan también a una época que somete a los individuos a un *shock* permanente y corrosivo.

En un contexto de capitalismo financiero que está en todas partes y en ninguna parte a la vez, regido por una arbitrariedad y desregulación que exige —al decir del filósofo catalán Santiago López Petit (2009)—, la movilización constante de cada individuo, quien debe mostrarse flexible y ofrecer siempre la mejor predisposición por mantener viva su capacidad de iniciativa y emprendimiento, resulta cada vez más difícil hacer recaer toda la

responsabilidad en aquel que acaba siendo víctima del hostigamiento de un discurso social tan demoleedor y asfixiante.

Es probable que los profesionales del mundo social, en su mayoría, no nieguen ese contexto, pero demasiado a menudo los vemos actuar de forma precipitada ante la necesidad de cumplir con el mandato institucional que los obliga a «activar» a las personas que atienden, perdiéndose en las derivas y derivaciones de un sistema de multiasistencia que solo acaba ofreciendo falsas salidas. Todo queda reducido, entonces, a una dimensión subjetiva que, si bien no podemos obviar, a menudo acaba por ocultar la dimensión política de la intervención profesional, impidiendo llevar a cabo una aproximación más compleja y, por tanto, menos moralista. El paradigma de la activación recuerda constantemente al sujeto sus propias faltas, y esto tan solo genera culpabilidad, incluso ante su propio sufrimiento.

Poco se puede hacer con la culpa más allá de responder con el castigo, con el infringido por uno mismo o con el establecido por la propia lógica de los sistemas de ayuda (pensemos en las humillantes «trampas de la pobreza» y el juego de las contraprestaciones para evitar la pérdida de una ayuda, un subsidio, etc.), como si no fuera suficiente pagar la vida con la-vida-que-se-tiene. Puesto que no podemos aislar la etiología del malestar social y los procesos de exclusión de su dimensión política, debemos afrontar las tensiones y paradojas que atraviesan nuestra labor profesional sin obviar esa dimensión. Ya hemos dicho que no es la única, pero existe hoy una intención clara de suprimirla, y esto nos impide construir otra posición profesional, una ética de la educación y el trabajo social que nos permita enfrentar lo íntimo —en la medida que lo íntimo recibe un tratamiento de corte psicológico o índole moral—, con aquello que hay de común en el malestar social.

## **6. Afrontar la angustia ante las paradojas**

Ante todo lo señalado, debemos preguntarnos cuál debe ser la base para construir una intervención profesional que no esté al servicio de las formas de gobierno neoliberal. Se trata de pensar si es posible plantear prácticas profesionales que no se conformen con la adaptación del individuo y las comunidades al sistema social imperante, así como otras formas de hacerse



cargo del malestar social capaces de ir más allá del discurso terapéutico y sus técnicas más alienantes (diagnósticos clasificatorios, aplicación de protocolos y baremos, medicalización, etc.), o la intervención moral. La tarea no es nada fácil, y es que el neoliberalismo —tal y como señalan Ávila, Cassián, García y Pérez (2019)— ha sabido capturar también aquellas herramientas que desde una acción social crítica podrían plantear otro tipo de abordajes para hacer frente a los efectos de la desigualdad y las lógicas de exclusión social.

En la medida que el neoliberalismo —tal y como nos enseñó Foucault (2007)— produce una subjetividad que no funciona por represión o disciplina si no mediante un imaginario que lleva a la existencia misma a comportarse como una empresa, han aparecido formas de intervención en el campo social que promueven un tipo de activación individual acorde con esa racionalidad. Lo hemos visto antes a propósito de los dispositivos de inserción laboral, aunque está presente en cualquier itinerario de los sistemas de ayuda a la hora de afrontar la vulnerabilidad social (Solé y Pié, 2018).

Así las cosas, parece que los profesionales del campo social nunca podremos evitar ese tipo de paradojas. Lo queramos o no, trabajamos con el *statu quo* vigente, y este está regido hoy por la lógica neoliberal. Sin embargo, en la soledad de los despachos o en el quehacer diario de los servicios, toca enfrentarse con la cotidianeidad de unos problemas sociales que se nos presentan de forma atomizada.

Tener una conciencia más o menos clara de esas formas de gobierno neoliberal que organizan el mundo no evita la angustia ante el encuentro con las necesidades más desoladoras, encarnadas en cuerpos que sufren. La angustia ante la presencia de unas condiciones de vida que impiden el desarrollo de una existencia autónoma. La angustia ante el reconocimiento de la vulnerabilidad constitutiva del ser humano, pero también —tal y como nos han enseñado Butler (2008)— ante todo aquello que lo hace más vulnerable, donde la precariedad no solo se ha convertido en un modo de vida, sino también en un régimen, en un modo de ser gobernados y de gobernarnos a nosotros mismos (Lorey, 2016).

Junto a ello, los profesionales tienen que hacer frente también a lo inapropiable de cada uno, a esa «malas noticias» sobre el sujeto que nos trajo el psicoanálisis a la hora de explicar el malestar en la cultura. Nos referimos a las malas noticias expuestas por Freud en torno a la pulsión de muerte, el plus de gozar y sus distintas inercias, el superyó, las instancias fabricadoras de seres deudores y culpables, la compulsión a la repetición y a los destinos fallidos y a las distintas versiones del «retorno de lo mismo», etc. Todo ello forma parte —tal y como sostiene Alemán (2019:41)— del aparato psíquico que nos constituye como sujetos y que no podemos obviar, señalando aquello que no encaja y que no encajará nunca o que no puede desaparecer definitivamente, así como el malestar estructural con el que cada cual debe aprender a convivir. Por eso Freud decía que curar, educar y gobernar son tres oficios imposibles.

Es la combinación de todo ello lo que estalla en los despachos y equipamientos en los que se afanan los profesionales del campo social, y es con eso con lo que hay que trabajar, es decir, con sus consecuencias en la práctica, para retornar de algún modo la dignidad de cada vida particular.

## **7. Mantener en la educación social un deseo y una apuesta**

Hasta ahora hemos señalado algunas de las paradojas que subyacen tras las formas de gobierno neoliberal y los dispositivos de intervención social. Sin embargo, no existe un proyecto profesional totalizador capaz de resolverlas. Si fuera así, negaríamos la libertad de los sujetos para sostener su responsabilidad, que nada tiene que ver con la lógica del discurso neoliberal del hombre culpable. A su vez, debemos salir de la falsa antinomia víctimas/culpables si queremos generar ciertas condiciones de trabajo. Mantener ese esquema no nos ayuda. Nos hallamos, pues, ante contradicciones que nos obligan a posicionarnos y a inventar.

El campo social —tal y como hemos visto— es un campo complejo de fuerzas y de luchas atravesado por todo tipo de conflictos, y eso genera inquietud en muchos profesionales. En algunos casos esa inquietud puede llegar a ser muy paralizante o derivar en un profundo malestar, pero también puede señalar el rechazo ante los efectos de injusticia y desigualdad que genera el capitalismo y el régimen neoliberal que nos gobierna. ¿Por qué no leer en

ese rechazo el deseo de otra cosa? Como profesionales de la educación social, cabe preguntarse, entonces, si el desempeño de la función educativa puede intervenir como causa de ese deseo.

Para que un educador pueda desempeñar sus funciones es necesario que reconozca en ellas ciertas relaciones con su propio deseo. Sostener el deseo en la educación nos permite tomar una posición ética y política con la que hacer frente al peligro de caer en cualquiera de las reacciones que apuntábamos al inicio de este trabajo. Ahí los profesionales eligen un camino, por precario que sea, y se hacen responsables.

Apelar al deseo no significa que nos hallemos ante una instancia superior y omnipotente. Tampoco es el resultado exclusivo de una elección consciente. Intervienen muchos otros factores que —tal y como nos ha enseñado el psicoanálisis—, son desconocidos por los propios sujetos. Además, cada educador halla el límite de su función en el marco de una relación restringida en el espacio y en el tiempo, determinada por el encargo institucional. Sin embargo, podemos sostener una apuesta si orientamos la tarea profesional hacia la función educativa, fermento de una actitud capaz de movilizar al profesional hacia la generación de contextos educativos que le permitan construir sentidos nuevos a sus prácticas. El objetivo es crear las condiciones que permitan hacer una oferta pedagógica y cultural, hacer con lo que hay a mano, aunque para ello haya que forzar los límites del mandato institucional, que a menudo exige otras cosas: control, asistencialismo, prevención, rehabilitación, tutelaje, seguridad, contención, etc.

Ejercer la función educativa para que el sujeto pueda tejer nuevos vínculos abre un campo de posibilidades para que este pueda posicionarse de otra manera en el campo social. La educación se convierte así en un don que restituye ciertas condiciones subjetivas con las que empezar a trabajar.

En el acto educativo de un educador, inscrito en un proyecto pedagógico, el sujeto percibe que hay alguien dispuesto a ofrecerle un sostén, proponiendo soportes de identificación y plataformas de enganche desde los que construir nuevos vínculos, mostrando un interés que lo rescate del olvido y el aislamiento y sentirse así reconocido. Para ello, el educador debe sostener

su intervención con un tercero, como por ejemplo un saber, una oferta cultural —entendiendo la cultura en un sentido abierto y plural y que, sin duda, debe interpelar también al propio educador—, el desarrollo de una actividad creadora que permita al sujeto modificar su relación consigo mismo y con el mundo exterior.

La tarea del educador radica en conectar esa oferta con el deseo del sujeto de la educación, reconociendo sus ilusiones, preferencias e intereses, mostrando una disposición hacia la escucha desde la que legitimar sus aspiraciones, «transmitiéndole —tal y como sostiene Brignoni (2012:49)—, los recursos normalizados para su logro» mientras se teje la red que debe activar y fortalecer los vínculos con los saberes, así como con otros sujetos o con otros espacios institucionales, culturales, sociales, económicos, etc. en los que el sujeto puede ejercer su derecho a la participación social.

«Trazar es actuar» —decía Deligny (2015:97)—. En el trenzado de esa red, donde se estructuran los procesos de subjetivación y se crean las condiciones para restablecer el lazo social, se juega buena parte de la acción educativa. No puede ser de otro modo si admitimos que la educación social es, sobre todo, un *oficio del lazo* (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017).

La educación —recordemos— es siempre un campo de batalla. La primera de esas batallas tiene que ver con el hecho de encontrar un lugar para el sujeto de la educación. Mientras tanto, en ese campo de batalla solo contamos con nuestras propias prácticas que, desde un sentido pedagógico, debemos dirigir a favor del proyecto del otro, acompañándolo. Incluso teniendo en cuenta —en el sentido freudiano—, su imposibilidad, hay que tomar esas prácticas como un punto de partida para pensarlas, para dialogar e interactuar con ellas, a fin de trascenderlas (Bossé y Solé, 2017). Forma parte de nuestra responsabilidad si queremos hacer de la educación la causa de nuestro deseo.

Desde esa elaboración permanente y en buena medida artesanal, mediante el estudio y la discusión con otros, no solo construimos sentidos nuevos en torno a la educación social que movilicen nuestro deseo, sino también espacios de resistencia colectiva y desobediencia pedagógica desde los

que aprender a nadar a contracorriente, ir más allá de lo institucionalizado, de lo naturalizado, del sentido común dominante.

A cada cual corresponde decidir hasta dónde está dispuesto a ceder y hasta dónde está dispuesto a mantener su posición de educador, teniendo en cuenta que esa posición ocupará siempre un lugar difícil. Tal vez por ello las paradojas de la educación social nos remiten a la vieja y renovada dicotomía entre la valentía y la cobardía, un problema que interpela a la ética que cada uno sostiene ante el dilema de abandonar o resistir.

### Referencias

- Alemán, J. (2019). *Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Ávila, D.; Cassián, N.; García, S. y Pérez, M. (2019). *Por una acción social crítica. Tensiones en la intervención social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Berardi, Franco 'Bifo' (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bossé, B. y Solé, J. (2017). *Análisis de las prácticas profesionales. Un lugar para pensar*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bourdieu, P. (1999a). La dimisión del Estado. En P. Bourdieu (Coord.). *La miseria del mundo* (p. 161-166). Madrid: Akal.
- (1999b). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.
- Briales, Á. (2017). Emprendedores fracasados: individualización neoliberal en los discursos sobre el desempleo. *Recerca, revista de pensament i anàlisi*, 20, 79-104. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2017.20.5>
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.
- Butler, J. (2008). *Vulnerabilitat, supervivència*. Barcelona: CCCB.
- Castel, R. (1980). *El orden psiquiátrico. La edad de oro del alienismo*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

- Crespo, E. y Serrano, María A. (2012). La psicologización del trabajo: la desregularización del trabajo y el gobierno de las voluntades. *Teoría y crítica de la psicología*, 2, 33-48.
- Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Editorial UOC.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Espai en Blanc (2017). La interioridad común del malestar. En Ancarola, N., Manonelles, L. y Gasol, D. (Eds.). *Políticas del malestar. Derecho a la angustia. El arte y los procesos creativos como instrumento para canalizar el malestar* (p. 53-59). Barcelona: Raig Verd Editorial.
- Esquirol, Josep M. (2015). *La resistencia íntima*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista. ¿Hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico. Curso del Collège de France (1973-1974)*. Madrid: Akal.
- (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017) (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Graeber, D. (2018). *Trabajos de mierda. Una teoría*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- (2015). *Común. Ensayos sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa
- (2017). *La pesadilla que no acaba nunca. El neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, Ch., Dardot, P. y Berenguer, E. (Ed.) (2018). *El ser neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- López Petit, S. (2009). *La movilización global. Breve tratado para atacar la realidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Moruno, J. (2015). *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa-mundo*. Madrid: Akal.
- Orteu, X. (2017). *Desafíos en un mercado laboral en transformación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

- Solé, J., y Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Solé, J. (2018). Salir del paro no es solo cosa tuya. *Revista Alternativas Económicas*, 58, 50-51. Recuperado de <https://alternativaseconomicas.coop/articulo/analisis/salir-del-paro-no-solo-es-cosa-tuya>
- (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Solé, J. y Pié, A. (2018). (Coords.). *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Žižek, S. (2012). *Viviendo en el final de los tiempos*. Madrid: Akal.

## *SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS*

### **JOAN DUEÑAS FERRÁNDIZ**

Diplomado en Trabajo Social y habilitado como Educador Social, es decir, trabajador social de formación y educador social de vocación. He trabajado en diferentes ámbitos de la Educación Social: tiempo libre, mediación y protección a la infancia, donde sigo actualmente. Entiendo la Acción socioeducativa como un trabajo de cooperación con todos y todas (personas atendidas, profesionales, entidades, etc.), de superación de las dificultades y de transformación social. He escrito y publicado en 2018 el libro: *Blanques juguen i guanyen*. (Barcelona: Claret), que recoge algunas de mis reflexiones realizadas desde la revisión de mi práctica socioeducativa.

Correo electrónico: [joanduenas@gmail.com](mailto:joanduenas@gmail.com)

### **MIQUEL GÓMEZ SERRA**

Doctor en Pedagogía, profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de investigación *Grup de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió socials*. Sus áreas de investigación están relacionadas con la Pedagogía social, los programas y servicios de bienestar social y la planificación, gestión y evaluación de programas socioeducativos. Ha participado en diversas actividades formativas de carácter nacional e internacional, en proyectos de innovación docente y en proyectos de investigación competitiva en el área de la Pedagogía social. Es autor de diversas publicaciones relacionadas con estos ámbitos de la acción socioeducativa. Desde el año 2015 es jefe de estudios del Grado en Educación Social de la Universidad de Barcelona (UB).

Correo electrónico: [mgomez@ub.edu](mailto:mgomez@ub.edu)



## ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ

Doctora en pedagogía, licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la UB desde 1999. Imparte docencia en los estudios de Pedagogía y Educación Social. Miembro del Consell d'Estudis de Educación Social, es la coordinadora de la asignatura *Derechos humanos y marcos legales de la educación social*. Forma parte de diversos grupos de investigación e innovación docente y ha coordinado proyectos de investigación internacionales sobre políticas educativas, justicia social y formación del profesorado.

Correo electrónico: [smontane@ub.edu](mailto:smontane@ub.edu)

## SEGUNDO MOYANO MANGAS

Educador Social y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (UB). Diplomado Superior en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO Argentina. Educador social en centros de protección a la infancia hasta el año 2008. Desde 2009 profesor del Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), del que ha sido director durante los años 2013-2020. Miembro del Grupo de Investigación Laboratorio de Educación Social (LES-UOC) y del *Grup de Recerca en Educació Social* (GRES). Autor de varios libros y artículos, fundamentalmente sobre educación social. Supervisor y formador de equipos socioeducativos en España, Argentina y Uruguay.

Correo electrónico: [segunmoyano@gmail.com](mailto:segunmoyano@gmail.com)

## MARIA PADRÓS CUXART

Profesora Agregada en el departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB), donde ejerce docencia principalmente en el Grado de Educación Social. En el marco de la

*Community of Research on Excellence for All* (CREA) lleva veinte años implicada en proyectos de investigación centrados en la superación de desigualdades sociales, entre los que destacan INCLUD-ED (6º Programa Marco, fue reconocido por su impacto social) y SOLIDUS (Horizon2020, exploró las concepciones teóricas y manifestaciones prácticas de la solidaridad en Europa). Durante estos años, ha participado como voluntaria en Comunidades de Aprendizaje y ha promovido su extensión en diferentes entornos y países, entre los cuales Brasil, Perú y Portugal.

Correo electrónico: [mariapadros@ub.edu](mailto:mariapadros@ub.edu)

## ASUN PIÉ BALAGUER

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (UB) y Diplomada en Educación Social por la Universidad Ramon Llull. (URL) Es profesora/investigadora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y miembro del *Grupo de Investigación CareNet. Care and Preparedness in the Network Society* (IN3-UOC). Co-dirige el Proyecto de investigación *La gestión Colaborativa de la Medicación: un proyecto de investigación y acción participativa en salud mental* (URV-UOC). RecerCaixa 2016. Participación ciudadana en las políticas sanitarias (2017-2020). Algunas de sus publicaciones se pueden consultar en:

[https://www.researchgate.net/profile/Asun\\_Pie\\_Balaguer](https://www.researchgate.net/profile/Asun_Pie_Balaguer)

Correo electrónico: [apieb@uoc.edu](mailto:apieb@uoc.edu)

## MIGUEL SALAS SONEIRA

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (UB), educador social por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad de Vigo (UVIGO). Actualmente es profesor colaborador en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Su trayectoria de investigación se centra en la actuación educativa

vinculada a la gestión social del sufrimiento. Su tarea docente se desarrolla en el grado de Educación Social (UOC). Ha trabajado como técnico en diversos dispositivos de la red pública de salud mental gallega y habitualmente desempeña tareas de formación sobre diversidad funcional y diversidad afectivo-sexual en la comunidad autónoma de Galicia.

Correo electrónico: [msalasson@uoc.edu](mailto:msalasson@uoc.edu)

## COSME SÁNCHEZ ALBER

Trabajador social, es técnico en intervención social en la Comisión Ciudadana Antisida de Bizkaia desde el 2008. Ha trabajado en diversos proyectos en el campo de la atención social y la Salud Mental. En la actualidad coordina un centro de día para personas en situación de exclusión social inscrito en la red de servicios para la inclusión de la Diputación Foral de Bizkaia. Miembro de la Asociación de psiquiatría comunitaria de Euskadi OME, tiene formación en clínica, adicciones, pedagogía y acompañamiento terapéutico. Es miembro del colectivo de educadores sociales Aldarrikatu Gizarte Hezitzaileak y fundador de la Asociación educativa Interabide. Colaborador en el campo de la formación de educadores sociales en la Universidad Pública del País Vasco y en la Universidad de Deusto, y tutor de prácticas en el grado de psicología de la UNED. Es autor, entre otras publicaciones, de los siguientes artículos: *La figura del Educador Social en el campo de la Salud Mental Comunitaria: el amor por la pregunta y la construcción del caso en red* (Revista Norte de Salud Mental, 2012), *El delirio burocrático: una maquinaria de impostura en la Europa democrática*, (RES, Revista de Educación Social, 2014), *La producción teórica en el ejercicio de la educación social: la tarea de pensar*, (Educación Social, Revista de intervención socioeducativa, 2015)"

Correo electrónico: [cosmesan@hotmail.com](mailto:cosmesan@hotmail.com)  
@cosmesanchez76

## CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS

Educador social desde hace casi 40 años. Siempre ligado al ámbito de la infancia y adolescencia, actualmente está adscrito al CRAE (Centro Residencial de Acción Educativa) “Toni Julià i Bosch” de Barcelona. Es Licenciado en Historia Contemporánea por la Universidad de Zaragoza (UZ) y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (UB), con una tesis referida a la “*Historia de la Junta de Protección a la Infancia de Barcelona*”. Es profesor de la Facultad de Educación de la UB en diferentes asignaturas del Grado de Educación Social. También es profesor en Masters de la UB, de la Universidad de València (UV), de la Fundació Pere Tarrés (Barcelona), etc. Y es miembro del *Grupo de investigación de Pedagogía Social (GPS) para la cohesión y la inclusión social*. Ha publicado diversos libros (sobre la Junta de Protección a la Infancia, Derechos Humanos y Educación Social, etc.) y ha participado en obras colectivas y revistas sobre temas de Historia de la Educación Social, Aprendizaje Servicio, el Sistema de atención a la Infancia de Catalunya, Historia oral, Ética, etc. Es Editor-Coordinador General de *RES, Revista de Educación Social*. ([www.eduso.net/res](http://www.eduso.net/res))  
 Correo electrónico: [ceseuve@gmail.com](mailto:ceseuve@gmail.com)

## JORDI SOLÉ BLANCH

Doctor en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili (URV) y educador social. Actualmente es profesor de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Ha trabajado como educador en el campo del acogimiento residencial y en los servicios sociales y como pedagogo en un Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia del sistema de protección de Cataluña. Sus ámbitos de estudio se centran en la teoría de la educación y la formación de educadores y profesionales del campo social. Es autor, entre otras publicaciones, de *Etnografía para educadores* (Editorial UOC, 2013), junto a Gemma Celigueta; *Escenas de educación social* (Editorial UOC, 2014), libro coordinado junto a Asun Pié; *Imaginario de la juventud. Un recorrido*

*histórico y cultural* (Editorial UOC, 2015); *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar* (Editorial UOC, 2017), junto a Beatrice Bossé; *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (Icaria, 2018), libro coordinado junto a Asun Pié y coordinador de *Familias de acogida. Respuestas al desamparo* (NED Ediciones, 2019). Actualmente es Director del Grado de Educación Social de la UOC y coordinador del Laboratorio de Educación Social (LES-UOC).

Correo electrónico: [jsolebla@uoc.edu](mailto:jsolebla@uoc.edu)