
Una genealogía de la educación social (1969-2019)

Formar, deformar y transformar la educación social

PID_00270270

Jordi Planella Ribera

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 4 horas





Jordi Planella Ribera

Catedrático de Pedagogía Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y director académico de la Cátedra Fundación Randstad-UOC sobre Discapacidad, Empleo e Innovación social (UOC).

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por el profesor: Jordi Planella Ribera (2020)

Primera edición: febrero 2020
© Jordi Planella Ribera
Todos los derechos reservados
© de esta edición, FUOC, 2020
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Realización editorial: FUOC

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares de los derechos.

Índice

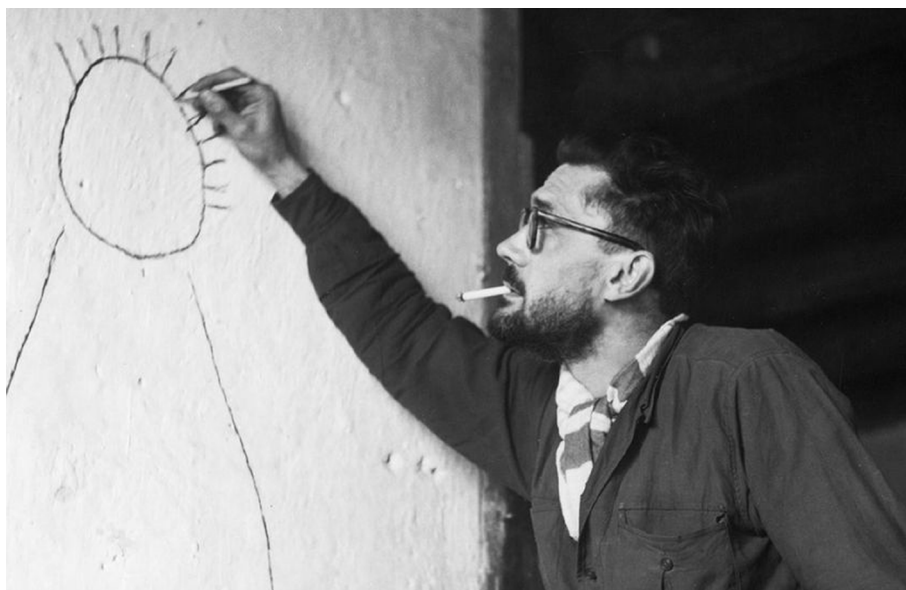
Introducción.....	5
1. Introducción. Formar educadores sociales... ¿Se trata de algo nuevo?.....	7
2. El aprendiz, eterno, de educador social.....	11
3. Articulando un proyecto: preguntas, métodos y respuestas para intentar comprender una profesión.....	16
4. Una acotación geográfico-temporal.....	27
5. Preguntas de investigación.....	28
6. 1969, el año de la «arrancada» formativa.....	30
7. Ya tenemos diplomatura universitaria.....	32
8. El grado en Educación social: ¿Formando ingenieros sociales y tecnócratas?.....	35
9. La historia de nuestra profesión: preguntas para un debate, sobre un futuro incierto.....	38
Bibliografía.....	39

Introducción

Como un joven que buscaba cambiar el mundo, viviendo un tiempo lleno de entusiasmos y convulsiones, yo quería convertirme en historiador porque la historia realmente importaba; era necesaria para influir. Nunca creí que las conexiones entre historia y política fueran fáciles o sencillas, ya fuera en su más amplio sentido o simplemente como guía para el comportamiento personal.

G. Eley (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia social*, p. 15. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Fernand Deligny, uno de los educadores que ha influido en la configuración de la educación social contemporánea



1. Introducción. Formar educadores sociales... ¿Se trata de algo nuevo?

Por otra parte, los oficios de lo social no pueden inscribirse en la larga historia del progreso social y de los esfuerzos cognitivos compartidos para comprender algo de lo ocurrido. La locura del diagnóstico y la locura de las recomendaciones sobre buenas prácticas dejan creer, en efecto, que el asunto ahora es atendido: ya sabemos qué es lo que sucede y cómo afrontarlo.

D. Bertrand (2015). *L'éducateur spécialisé sous tension*, p. 7. Paris: Presses de l'EHESP.

Para plantear las cuestiones que afectan directamente a la historia reciente de la educación social, voy a centrarme en hablar de la formación de educadores sociales.¹ El motivo es que los procesos de formación son la clave del reconocimiento de una profesión que, a pesar de que entre luces y penumbras existía, no lo hacía como era necesario (como tampoco lo hace en la actualidad). Pero también quiero poner en evidencia lo sucedido con relación a los modelos y *frameworks* de trabajo y a cómo se ha asistido a un giro ultrapsicologizado sobre ellos. Entiendo los marcos de referencia en el sentido que lo hace Goffman: «Cuando un individuo en nuestra sociedad occidental reconoce un determinado acontecimiento, haga lo que haga, tiende a involucrar en esta respuesta (y de hecho usar) uno o más marcos de referencia o esquemas interpretativos de un tipo que podemos llamar primario» (2006, p. 23). Se trata de una preocupación que uno piensa que le interesa a pocas voces del sector, a voces críticas que se alzan contra determinadas tendencias pero parece ser que no es algo nuevo. En palabras de Bertrand:

Después de 70 años, nos encontramos con los mismos temas que se debaten y se repiten con el miedo de ver cómo una parte de humanidad o de humanismo desaparece bajo la presión organizacional y burocrática. Marcado por la empresa de los referentes, bajo la influencia de los referentes al ritmo de la tecnocracia, el educador social perdería el estatus de trabajador de lo social para convertirse en un trabajador entre los demás, inscrito en una lógica industrial, que por definición excluye toda ambición artesanal o artística.

D. Bertrand (2015). *L'éducateur spécialisée sous tension*, p. 21. Paris: Éditions de l'EHESP.

Empezar un proceso formativo en 1969 representó un antes y un después para una formación que siempre se relata como joven pero que ya nos damos cuenta de que, desde esta perspectiva que analizamos, ya tiene cincuenta años cumplidos. Se trata de algo que en nuestra vecina Francia llevaba haciendo, por lo menos, desde mediados de los años 40, pocos años después de su nacimiento.

⁽¹⁾Antiguamente educadores especializados, animadores socioculturales y educadores de adultos.

A través de la revisión de los textos se deduce que mayoritariamente todos los autores centran como punto de partida del **nacimiento del educador**, en un sentido de reconocimiento como tal, la II Guerra Mundial. Durante y a partir de ella, se reconvertirán y se crearán profesionales que confluyen en la figura del educador especializado y que más tarde (por lo menos en el contexto del Estado español) esta confluirá en la del educador adjetivado de social. Un número importante de autores coinciden en que los primeros educadores surgen de las filas del movimiento *scoutt* y de otros movimientos de ocio. Si bien es cierto que encontramos profesionales que con anterioridad han trabajado en diferentes internados y reformatorios para menores o bien en centros especiales para personas con discapacidad, hay que especificar que no tenían la formación adecuada, ni seguramente una vocación demasiado vivenciada. De hecho, los trazos de estos primeros educadores eran un cruce entre la vigilancia correctiva, la enseñanza y las técnicas de animación extraídas del movimiento *scoutt* (Vilbrod, 1995). Algunos de estos primeros educadores del Estado francés huían del Servicio de Trabajo Obligatorio en Alemania y se apuntaron como monitores-educadores al servicio de Educación Vigilada en la vecina Francia. Aterrizan en un marco de trabajo todavía muy carcelario, pero empiezan a aportar ideas nuevas que van a permitir regenerar el ambiente que se vive en dichos establecimientos. Parten de la idea de encuentro y del descubrimiento conjunto de las necesidades del niño y de la participación de estos en el funcionamiento de la colonia.

Para todo ello fue clave el surgimiento de la Ley de 1945 (final de la II Guerra Mundial) en materia de menores, ya que con la finalización de esta guerra el número de niños huérfanos y de jóvenes «vagabundos» que recorren Francia es muy importante. Este hecho permitió:

- 1) Iniciar el largo camino hacia la profesionalización de los agentes de la educación social, desmarcándose del voluntariado y perfilando sus tareas y funciones.
- 2) Diferenciar el nuevo sector emergente de la neuropsiquiatría infantil, de la psicología y de las asociaciones privadas de «reeducación», las cuales seguirán estrategias pedagógicas muy diferentes.

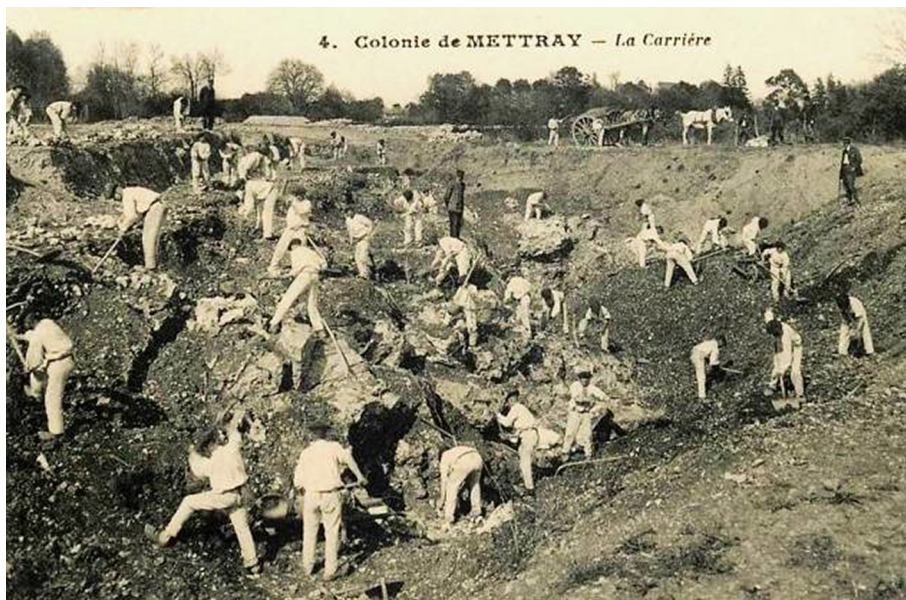
El porqué de esta ley hay que entenderlo como una forma de respuesta a los miles de adolescentes y niños huérfanos, víctimas de guerra que vagabundaban a lo largo y lo ancho del país (recordemos que la Colonia Gorki de Makarenko respondía a las mismas necesidades, pero después de la primera Guerra Mundial, a la URSS). La Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados se crea ya en 1947. Cinco años antes se había creado el primer centro oficial de formación de educadores especializados y que agrupaba a Montpellier, Toulouse y Lyon. Sin embargo, el reconocimiento del Diploma de Estado de Educador Especializado (en Francia es una formación no universitaria, pero de un alto nivel) no será hasta el año 1967. Así lo plantean con relación al perfil de los estudiantes de una de las primeras promociones: «un oficio joven



Libro *Le scoutisme dans l'éducation des jeunes* (Henri Joubrel)

ejercido por jóvenes; en 1950, el 72 % de los educadores tienen entre 20 y 30 años. La edad media de la entrada es de 24 años, y no ha cesado de descender después de 1943. Como detalle, cabe decir que la edad de entrada es de 28 años para las mujeres. Hay muchas menos mujeres que hombres: 103 por 382 hombres» (Capul, 2010, p. 347).

Colonia penitenciaria infantil de La Mettrie (1898)

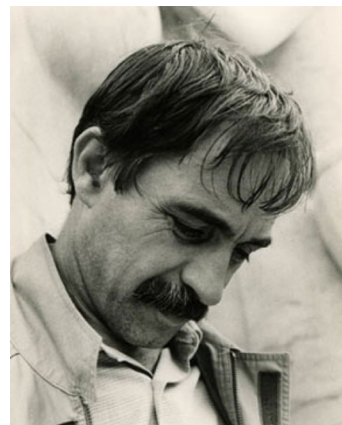


Es por todo ello por lo que podemos afirmar con rotundidad que la cuestión de la formación no es algo que pueda tomarse a la ligera y menos para alguien que se dedica de pleno a ello. Nos dice Bricheux que «El aprendizaje de oficios humanos, y especialmente el de educador, sigue siendo el centro de un debate más bizantino que serio. A los ojos del público en general, esta actividad no requiere ningún conocimiento o habilidad específica, aparte de las «cualidades del corazón», y no es raro reconocer en las palabras de algunos responsables de la toma de decisiones, la función educativa como algo supuestamente innato. Algunos, además, no dudan en cuestionar la legitimidad de la profesión de educador, considerando que la experiencia de los adultos y los padres confiere de hecho, la calidad del educador» (2001, p. 89). Desde mi punto de vista, todavía nos falta investigar más, mucho más, sobre la práctica formativa para con los educadores sociales. Si decíamos que la profesión es relativamente nueva, la investigación más o menos organizada sobre ella justo está en proceso de arrancada. Solo haría falta poseer un registro del número de diplomados o graduados que han seguido su formación hacia el doctorado y una vez finalizado se han incorporado como profesores de educación social en la universidad. Cada vez hay más, pero nos falta ese rodaje.

En ello también insiste José A. Caride cuando dice que «sin duda, uno de los activos más importantes en el logro del reconocimiento académico de la educación social por parte de la comunidad universitaria, así como de aquellos que han decidido inscribir su desempeño profesional, alude directamente a su capacidad para dar respuesta a nuevas necesidades y demandas educativas» (2008). Es verdad que existen proyectos, grupos, sociedades (la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, por ejemplo) y revistas que ofrecen saberes en torno a las prácticas formativas, pero algunas dimensiones quedan al margen de dichas prácticas. La dimensión histórica de la formación de educadores sociales está en esa zona fronteriza que a menudo queda invisibilizada por otro tipo de investigaciones (muchas de ellas de orden político o tecnocrático). Es por ello por lo que he decidido presentar una investigación que abordara una genealogía de la educación social en Catalunya a partir de la formación de los educadores especializados primero y educadores sociales en 1969.

En este sentido, comparto con Escolano que el «historiador de la educación ha de investigar y explicar, en primer término, cómo se origina en una estructura histórico-social dada su subsistencia educativo-pedagógica, cuáles son las notas que lo caracterizan, de qué forma satisface las expectativas funcionales del modelo social, o contribuye a generar mecanismos crítico-dialécticos en orden a la innovación, y cómo, finalmente, se interrelaciona con los demás factores configurativos de la estructura de la sociedad» (1998, p. 68).

Es justo en este sentido por lo que creo que vale la pena pensar que desde la praxis de la educación social es relevante acercarse a la investigación (no es algo ajeno a la profesión, algo que se realiza únicamente en la universidad) y que entren las temáticas de la investigación, la historia de la profesión (concretada como se quiera) debe figurar como uno de los proyectos a realizar.



Toni Julià, impulsor del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona

2. El aprendiz, eterno, de educador social

La vida misma se ha convertido en el trabajo de gestionarla. Ya no se dictamina cómo ha de ser nuestra vida sin que nos veamos forzados a poseerla y a resolverla. De ahí nuestra inscripción en un permanente proceso de autoconstrucción de la identidad por el cual el capital ya dispone de materia prima y de fuerza productiva de naturaleza inagotables.

M. Peran (2016). *Indisposición general. Ensayos sobre la fatiga*, p. 25. Donostia: Hiru.

Pensar la historia de la formación de los educadores sociales en nuestro contexto puede anclarse ya en algunos trabajos previos, aunque casi siempre de forma parcial y con algunas temáticas todavía pendientes. De forma específica, referencio algunos de estos trabajos previos en los que he participado, y que sirven de punto de arranque a lo que vendrá posteriormente.

- (2000). *La identidad del profesional (el educador social)*. Barcelona: Univesitat Ramon Llull.
- (2003). Fonaments històrics de l'educació social: una entrevista a Toni Julià. En J. Planella, y J. Vilar (Coord.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins*, pp. 33-46. Barcelona: Pleniluni.
- (2006). Historia de la pedagogía social. En J. Planella, y J. Vilar (Coord.), *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Ediuoc.
- (2006). *Los hijos de Zotikos: una antropología de la educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- (2007). Retrospectivas de la educación social: 1945-1992. *Quaderns d'Animació Sociocultural*, 6, 1-19.
- (2009). *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: Ediuoc.
- (2010) (junto con C. Vilanou). Historiografía y educación social. En J. Planella, y C. Vilanou (Coord.), *Historia de la educación social*. Barcelona: UOC.
- (2010) (junto con C. Vilanou). Compasión, hospitalidad y caridad. Fundamentos históricos y antropológicos de la educación social. En J. Planella y C. Vilanou (Coord.), *Historia de la educación social*. Barcelona: UOC.
- (2010). La consolidación de los educadores sociales: 1969-2009. En J. Planella, y C. Vilanou (Coord.), *Historia de la educación social*. Barcelona: UOC.

En todos estos trabajos se dibuja, en parte, el objeto de estudio que propongo presentar y analizar en este módulo. De hecho, ha sido a partir de dichos trabajos cuando he llevado a cabo algo parecido a lo que nos explica Bárcena:

«La fórmula que escogí como título de este ensayo, *El aprendiz eterno*, se ha ido formando en mi mente poco a poco, a base de muchas lecturas y algunas inquietudes que con el paso del tiempo he ido articulando en diversos escritos esparcidos en distintas publicaciones, pero también en algunas anotaciones que he vertido en mis cuadernos de notas» (2012, p. 43). Son años de pensar en la Historia de la Educación Social (hecha de una forma concreta) como un proyecto pendiente, no únicamente porque es un tema de mi interés sino porque es fácil comprender que se trata de un proyecto necesario (para la profesión y para la formación de educadores sociales), que necesita ser abordado para poder ofrecer una mirada mucho más completa al tema de la educación social. Y de ahí el subtítulo del módulo en forma de pregunta: ¿Debemos seguir pensando sobre nuestra identidad y sobre nuestros orígenes? ¿Qué papel juega la formación en nuestra identidad, y especialmente en el futuro, incierto, de la misma?

Han existido trabajos de muchos autores que previamente han abordado (de forma parcial y en algunos casos con otros enfoques) el tema que propongo analizar. Desde el trabajo de Caride (2011), pasando por Martinell (1994, 1995), Piquer y Jover (1954), Núñez (1989), Sáez (1993, 2004, 2006, 2007), Lemay (1989), López-Arostegui (1995), hasta los de Marquès (2005), Armengol (1994), Guereña et al. (2010) o Buj (1996) entre otros, dan cuenta de distintas perspectivas sobre cómo enfocar y entender la vía histórica de la pedagogía social (como *framework* de la educación social). Pero la perspectiva temporal que propongo (1969-2019) nunca ha sido trazada en toda su amplitud y cuando se han abordado dichas temáticas siempre ha sido de forma muy parcial. Es cierto que en el espacio de que disponemos el sesgo temático y geográfico es necesario, pero en la medida de lo posible, voy a procurar abrir la amplitud de miras. Es por ello por lo que lo presento como un enfoque clave para comprender el presente de la formación de los educadores sociales teniendo en cuenta los recorridos históricos que la sostienen en nuestros días.

En un reciente trabajo de revisión sobre Historia de la Educación Social, el profesor Ruiz Berrio proponía los siguientes temas de estudio y/o análisis:

- La infancia: condiciones y educación
- Niños expósitos
- Colegios para huérfanos y/o marginados
- Colonias escolares
- Otras instituciones
- Protección del menor
- Doctrinas sobre pobres y marginados
- Políticas sociales
- Acción social
- Mujeres marginadas y asistencia social
- Formación e inserción laboral
- Animación sociocultural y educación de adultos

Bien es cierto que todas ellas (y algunas más) son temáticas en las que podemos ubicar posibles investigaciones centradas en la Historia de la Educación Social, pero *de facto* dejan de lado uno de los temas más centrales: **la historia de la profesionalización de los educadores**; lo que tiene que ver con la formación, las prácticas y los discursos que generan un enfoque profesional y que lo sostienen y alimentan a lo largo del tiempo. Es más, algunos de los temas recopilados por Ruiz Berrio, entiendo que no podrían ser considerados –estrictamente hablando– como de «educación social», en el sentido de que sí que son temáticas cercanas pero no prácticas de educación social. Cierra su trabajo con una reflexión de forma más o menos alentadora: «si observamos que la mayor parte de las publicaciones se han producido en la última quincena de años, el futuro que nos muestra es muy alentador. Tanto como para esperar que a través de estos trabajos históricos podamos aproximarnos mejor a la teoría y a las prácticas de educación social, a la vez que servirán sus planteamientos, fuentes y metodología para perfeccionar la investigación de la historia de la educación en general, como de hecho ya ha empezado a efectuarse» (2010, p. 254).

Es cierto que el futuro que nos depara es un futuro alentador, con una historia de la educación social por hacer (ya lo decían Sáez y García Molina, 2005, p. 491) pero de forma más detallada estos autores también insisten en que «está esperando a ver la luz una historia interesada que dé cuenta de la evolución y de las discontinuidades, de los progresos y retrocesos que llevan a esta práctica social de la caridad y la atención social a pobres y marginados hasta las actuales política formativas y de promoción social y cultural» (Sáez y García Molina, 2005, pp. 491-192).

En el sector del trabajo social, una investigación coordinada por Manel Barbero (2009) presentaba los resultados de la historia del trabajo social en Catalunya, realmente paralela y a veces solapada con la educación social misma. En la presentación del libro se plantea lo siguiente: «La idea de recoger el testimonio profesional de nuestras jubiladas –no conocemos la presencia profesional masculina en los primeros tiempos del trabajo social en Catalunya ni en el Estado español». Los años se suceden y algunas profesiones poco dadas a la escritura (como el trabajo social y la educación social misma) corren el riesgo de perder aquellos saberes, casi de transmisión oral, aquellas historias y proyectos que han servido de sustento para llegar hasta el momento actual. E insiste en la idea de que: «Queríamos recoger opiniones, sensibilidades y visiones de aquellas personas dedicadas al trabajo social que, por su experiencia vital, todavía hoy pueden ilustrar el ejercicio profesional» (Barbero, 2009, p. 9). La investigación citada es un referente y a lo largo del desarrollo de mi proyecto voy a tenerla presente.



Libro *El Trabajo Social en España* (J. Manuel Barbero)

Conversación con Manel Barbero

En una conversación particular con el autor me planteaba que realmente alguna de las funciones y de los contextos que se recogen en el texto vinculado con el trabajo social eran proyectos de educación de calle, más cercanos a la educación social que al trabajo social.

A los trabajos de Barbero es necesario añadir otros de algunas trabajadoras sociales vinculadas al GITS (Grup d'Investigació i Treball Social). Entre otros, son destacables los trabajos de Rosa Domènech (2012) *Vivències sociopolítiques i treball social*. Para esta autora, al hablar de las formas históricas de ejercer el trabajo social, y pensarlo desde lo comunitario, propone que:

Vivimos en una sociedad más atendida en los servicios que necesita, pero más desinteresada en la participación y en el mismo gobierno de la comunidad. Hemos mejorado sustancialmente las prestaciones, pero con frecuencia se ofrecen sin ninguna relación aparente con la sociedad, con el pueblo al que sirven y sin ninguna repercusión clara en la construcción de una sociedad más justa, que quiere decir, más participada, con un grado más intenso de responsabilidad personal en la marcha general.

R. Domènech (2012) *Vivències sociopolítiques i treball social*, p. 38. Barcelona: Impuls a l'acció social.

Referencia bibliográfica

Rosa Domènech (2012) *Vivències sociopolítiques i treball social*. Barcelona: Impuls a l'acció social.

En otros contextos, especialmente el francés, la historia de los educadores especializados se ha trabajado con mucho más detalle. Un ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por Rullac y que sintetizamos en el cuadro siguiente:

Evoluciones identitarias de la formación de educadores

Periodos	Modelo dominante	Identidad	Naturaleza del saber	Modo de producción metodológico	Modo de engagement
1942-1965	Caritativo	Vigilancia	Sentido común	Empírico	Militantismo (valores individuales)
1965-1900	Técnico	Técnico de la relación	Psicología		
1990-2007	Reflexivo	Experto social	Interdisciplinar		
A partir de 2007	Estratégico	Metodólogo	Pedagogía de la educación especializada	Científico	Deontología (valores colectivos)

Fuente: S. Rullac (2011). *DEES: le mémoire professionnel de l'éducateur spécialisé: finalité, méthode, rédaction*, p. 43. Paris: ESF.

Con una trayectoria profesional y formativa mucho más larga y estable, las investigaciones llevadas a cabo son muchísimas y deben poder servirnos de guía con relación a las posibilidades temáticas para analizar y construir determinadas perspectivas de análisis.

Es por ello por lo que en el apartado de bibliografía relevante para el proyecto se citan muchos textos de autores franceses y suizos que ya han recorrido un cierto camino en los procesos de reconstrucción de la historia de los educadores. En especial es destacable el libro coordinado por Maurice Capul (2010), *L'invention de l'enfance inadaptée. L'exemple de Toulouse Saint-Simon (1950-1975)*. Entre otras temáticas se analiza con detalle la escuela de formación de educadores especializados ubicada en la institución que da título al libro. En dicho apartado se propone que el centro de observación (para niños) y el centro de formación para educadores especializados son, de hecho, vasos comunicantes; es una ósmosis entre formación y práctica, entre la vida laboral y la vida «estudiantil». Esta osmosis favoreció y amplificó, por lo menos hasta mediados

de los años sesenta, la vida en el internado para todos, estudiantes-educadores, niños y adolescentes del centro de observación y para la mayoría del personal (2010, p. 233). Y muchos otros autores del contexto francófono, pero también español, han abordado la perspectiva histórica de la formación de los educadores destacando aspectos como:

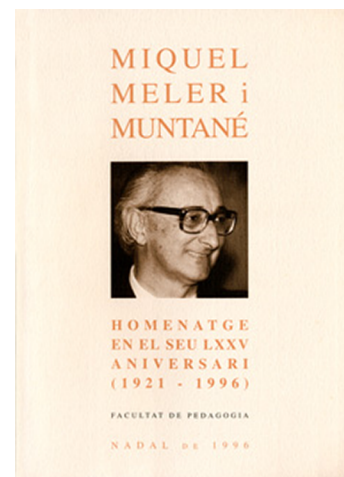
- La formación práctica (Caride 1993 y 1999; Dapía 1996).
- La profesionalización (Aballea, 1992; Bricheux, 1998).
- Relaciones entre teoría y práctica (Bricheux, 1991).
- Aspectos éticos de la formación (Caride 2002a).
- Educación social y reflexividad en la formación (Cercós 2011).
- Aspectos generales de la formación (CFEEB 1976a; C. Franco et al. 1996; García Larrauri y De Prado 1997; Jovignot 1980; Julià, Mas y Pérez Portabella 1969; Martinell 1994; Miranda 1986; Núñez 1989a) por citar únicamente algunos de los posibles.

Todos ellos no son sino referentes que cabe tener en cuenta al plantear las cuestiones generales o específicas del proyecto de investigación que hay que desarrollar.

3. Articulando un proyecto: preguntas, métodos y respuestas para intentar comprender una profesión

Muy bien las tendencias multiinterdisciplinarias del momento, muy positiva la valoración del hecho educativo y el reconocimiento de su trascendencia, pero será necesario un refuerzo de la misma identidad del educador-educador por que, sin marcar un ámbito humano tan rico en posibilidades, se recupere en sentido y la orientación de un quehacer profesional calificado tradicionalmente con huella profesional. Ni todos poseen las calidades humanas que se requieren para educar, ni es lícito calificar de educativo o pedagógico algo que se convierte en interesante, atractivo y deslumbrante. En este caso se podría obviar la tarea de educar y ceder el campo a buenos equipos de publicidad o marketing.

M. Meler, Des del Cloquer: confidències als meus amics. En VV. AA. (1996), *Miquel Meler i Muntané. Homenatge en el seu LXXV aniversari (1921-1996)*, p. 37. Barcelona: Facultat de Pedagogia.



Libro *Miquel Meler i Muntané. Homenatge en el seu LXXV aniversari (1921-1996)*

Con lo que presento en este módulo, mi intención no es producir un saber minucioso y detallado sobre los procesos históricos vinculados a la formación de educadores en el periodo que va de 1969 a 2019. No, mi idea fundamental es revisar aquellas cuestiones vinculadas (de forma más genérica) a la formación en el campo de la educación social y hacerlo desde la perspectiva de la genealogía. Es por ello por lo que en el título aparece el vocablo *genealogía*, que en palabras de Foucault se trata (en relación a los hechos históricos) de «encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos–; captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado papeles diferentes; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que han tenido lugar» (1991, p. 7). Creo que no nos podemos limitar a «los hechos», a lo que la apariencia de los datos, las voces del archivo nos dicen y hablan. Es necesario confrontar todos los elementos que entran en juego. Quiero servirme de la genealogía (así como de la hermenéutica) para adentrarme en los intersticios de la educación social y desentrañar sus formas de constitución a nivel de las prácticas de formación que durante cuarenta años han regido en nuestro contexto más cercano.

La principal razón por la cual me propuse investigar sobre esta temática (para muchos sin ningún tipo de interés) era mi particular desconocimiento sistemático y global del tema que propongo. Ya he anunciado en otro apartado que personalmente he realizado aproximaciones parciales, igualmente que las de otros investigadores.² Me marqué algunos objetivos que debían guiar de for-

En palabras de Sáez y García Molina

«Es imprescindible comenzar a poner la historia de los discursos en relación con la acción de los agentes para ver sus encuentros o, como todo parece indicar en nuestro campo, desencuentros» (2005, p. 512).

⁽²⁾Especialmente Núñez 1991, Martinell 1994, así como múltiples trabajos de Sáez y de Caride.

ma general el proceso investigador. Igualmente, planteé algunas preguntas de investigación que me permitían circular por las temáticas estudiadas de forma más precisa.

El objetivo general era conocer y situar los modelos formativos en torno a la educación social y aquellos discursos que le dan forma y la configuran en el contexto geográfico de Catalunya y en el periodo de tiempo que va desde 1969 hasta 2019. Su visión desmembrada, casi descuartizada y reconstruida desde otras perspectivas y contextos, me servirá para llevar a cabo un ejercicio comprensivo. No se trataba de un tema ajeno a mí, sino que una parte de esa genealogía se solapaba –aunque con mi propio recorrido.³ Se solapa porque entre 1990 y 1991 fui estudiante en la Escola d'Educadors Especialitzats de Girona, y a partir de 1996 he estado vinculado directamente con la formación de educadores sociales. Ha sido una constante desde entonces y esta temática se dibuja como una investigación pendiente y necesaria. Una parte importante de esa necesidad surge cuando el año 1997, por motivos varios (y que siempre recibí como un don de la profesión) vino a parar a mí una parte importante del fondo de libros que el profesor Miquel Meler había dado a la Universidad en la que hacía muy poco había empezado a impartir docencia. Meler había sido profesor de Pedagogía terapéutica en la Universidad de Barcelona. Licenciado en Pedagogía (1966), realizó estudios de Psicología (1965, Escuela Profesional de Psicología de la Universidad de Barcelona). Las cajas de libros que pude inspeccionar hace 22 años, me produjeron una reacción positiva: había muchos libros publicados en España en los años setenta vinculados directamente a la educación especializada. Pero lo más interesante era otra cosa: Meler disponía de muchos libros en inglés, francés e italiano centrados en la figura del educador, así como en las personas con discapacidad.

⁽³⁾ Como el de muchísimos otros recorridos de educadores sociales y de profesores de Pedagogía social.

Algunos de los libros que contenían esas cajas

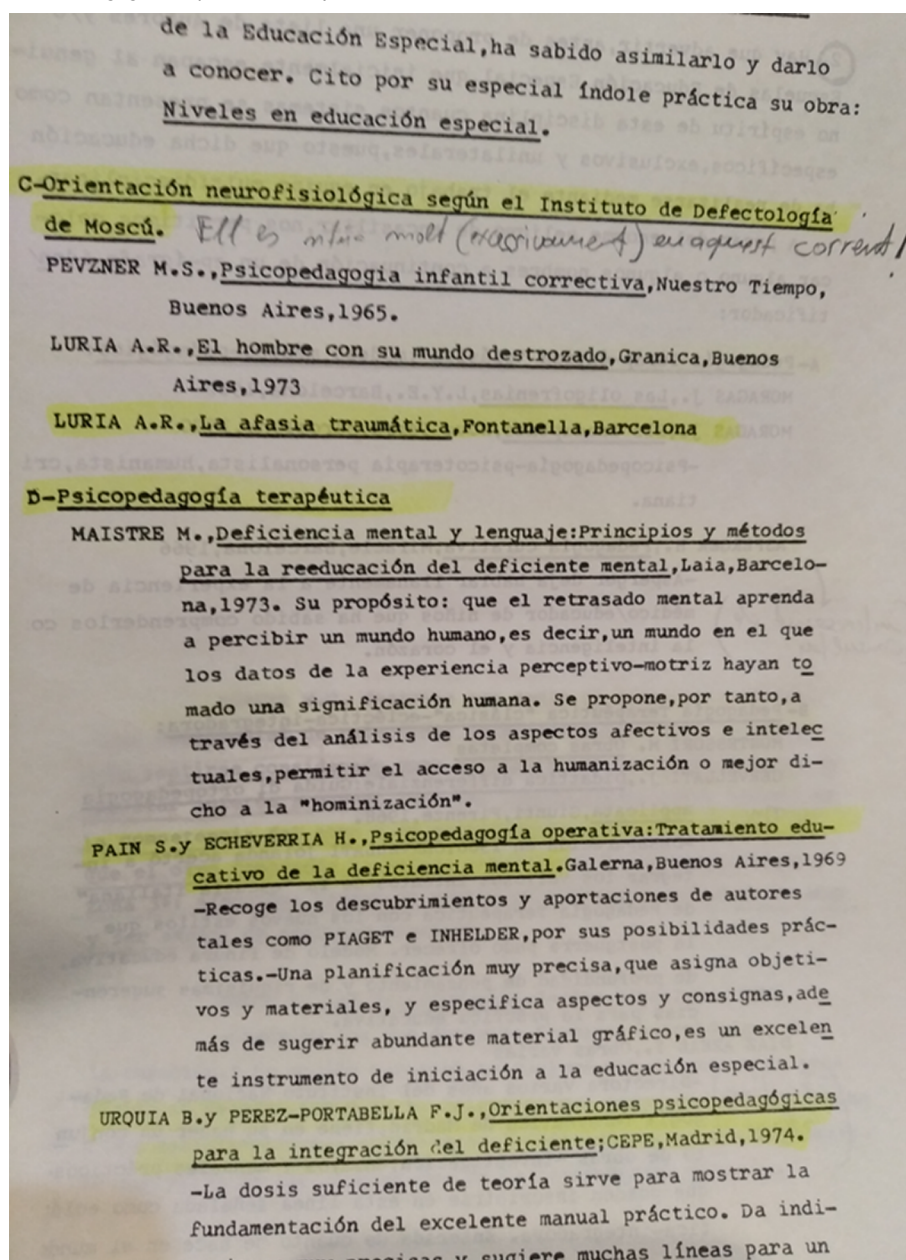
- Bertolini, P. (1968). *Pedagogía del muchacho difícil*. Barcelona: ELE.
- Frampton, M. E. (1955). *Special education for the exceptional*. Massachusetts: Porter.
- Guindon, J. (1972). *Las etapas de la reeducación de los jóvenes delincuentes y los otros*. Alcoy: Marfil.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un français sur dix*. Paris: Du Seuil.
- Mises, R. (1975). *L'enfant déficient mental: Approche dynamique*. Paris: PUF.
- Muchielli, R. (1972). *Comment ils deviennent délinquants: Genèse et développement de la socialization et de la dissocialité*. Paris: ESF.
- Roque, D. (1972). *Psychopédagogie des débiles profonds*. Paris: Fleurus.
- Sandretto, J. (1977). *Un enfant dans l'asile*. Paris: Du Seuil.
- Vanier, J. (1975). *Il tuo silenzio mi chiama*. Roma: Città Nuova.
- Wolsfenberger, W. (1972). *The principle of normalization*. Québec: Canadian Association for the Mentally Retarded.
- Zavalloni, R. (1973). *Introducción a la Pedagogía Especial*. Barcelona: Herder.



Libro *Ragazzi difficili* (Piero Bertolini, Letizia Caronia)

Ese fue un inicio de este proyecto de reconstrucción de una parte de la historia de la educación social desde la óptica como la he enfocado. Es cierto que en el momento actual muchos de los títulos de los libros que habían llegado del extranjero pueden parecer «anticuados» y políticamente incorrectos, pero en ese momento sirvieron para abrir importantes campos de investigación, así como de sus aplicaciones prácticas. Y entre las publicaciones propias de este autor, no puedo dejar de citar su *Pedagogía terapéutica – I. Guía para el estudio* (1982), escrita con letra de máquina de escribir Olivetti. Muy centrada en cuestiones socioeducativas con personas con discapacidad (por entonces los problemas sociales y su acción educativa se trataban en Pedagogía terapéutica – II), ofrece al detalle todo lo referente a los temas que configuran la asignatura y la bibliografía comentada.

Libro *Pedagogía terapéutica I* (Miquel Meler)



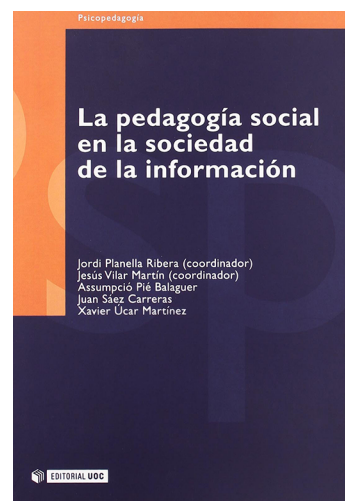
Otro momento relevante para pensar sobre la importancia de la historia contemporánea de la educación social tiene que ver con la coordinación de un libro con el profesor Jesús Vilar en 2003, realicé una entrevista al ya fallecido Toni Julià, en la que pude intuir algunos elementos clave para la citada Genealogía de la Formación de Educadores. Al plantearle la pregunta de cómo arranca la primera escuela de formación de educadores, Julià contestó:

La necesidad de tener unos profesionales con características diferentes de los que existían en los años sesenta fue detectada por varias organizaciones sociales, educativas, sanitarias que fueron aglutinadas por Frederic Boix y Abel Bertomeu, director en aquellos momentos del Instituto Genus y el Instituto de Reinserción Social (IRES). El Instituto Genus, IRES, la Obra de Inserción Social (OBINSO), la Asociación Pro Enfermos Psíquicos (APRES), las Aldeas Infantiles SOS, Cáritas, el Centro Piloto Arcángel San Gabriel de Parálisis Cerebral y la Asociación de Padres de Subnormales de l'Hospitalet fueron instituciones activas para la elaboración del Proyecto del CFEEB. Pese a la participación activa de todas estas instituciones y organizaciones en la elaboración del proyecto de Centro de Formación, los que firmaron un contrato para su creación fueron la Asociación de Padres de Subnormales de l'Hospitalet, el Instituto GENUS y el Instituto de Reinserción social (IRES), entidades que tenían en sus estatutos un objetivo común que contemplaba la formación de personal.

J. Vilar, y J. Planella (Coords.) (2003). *L'educació social. Projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleninuli.

Si bien Julià plantea estas cuestiones y en ese momento se mostró abierto y a exponer su conocimiento sobre la construcción de la profesión de educador desde una perspectiva histórica (2003), pocos años más tarde, al coordinar también con Jesús Vilar otro libro (*La pedagogía social en la sociedad de la información*) las resistencias fueron claras. Se trataba de algo que creo que en cierta forma se mantiene, pero de manera algo más reducida pero que le llevó a no aceptar la invitación que hicimos (al Colegio de Educadoras y Educadores pero estando él detrás de esa decisión) argumentando no reconocer a la pedagogía social como marco de referencia principal de la educación social. Eso en ese momento nos sorprendió, pero más tarde comprendimos que se trataba de una decisión meditada. Más allá de todo esto nos habría gustado enormemente su colaboración para poder discutir sobre el tema de los ámbitos en la praxis de la educación social, ahí aparecía una cuestión epistemológica que a su vez tenía una variante territorial sobre las tradiciones en el campo de la acción social. La educación especializada (desde mi punto de vista, el núcleo más duro y fuerte de los tres que a partir de 1992 configuran la diplomatura) es una profesión eminentemente práctica y su emergencia y consolidación debe estar situada en un contexto francófono. Por su parte, la pedagogía social como praxis y como ciencia proviene de Alemania y es más de orden teórico que práctico. Esa tensión entre el reconocimiento de la Pedagogía Social como marco referencial desde la praxis, aparece y reaparece en muchas ocasiones.

Otra cuestión que tangencialmente puede vincularse con esta es algo que pudo escucharse en el VII Congreso Estatal de educación social que tuvo lugar en Sevilla, del 21 al 23 de abril de 2016. Más de un participante (con cargos a nivel colegial o habiéndolos ocupado en su momento) defendieron en sus intervenciones «que la mejor universidad es la calle». No voy a insistir en ello, pero solo quiero destacar que con afirmaciones como esta (y realizadas desde donde



Libro *La pedagogía social en la sociedad de la información* (Jordi Planella i Jesús Vilar Coords.)

se realizaron) ponen en entredicho la profesión misma y su construcción fundamental a través de los sistemas de transmisión establecidos para operar en esa dirección. Es cierto que con el paso de la formación de educadores (como veremos más adelante) de contextos no universitarios a contextos universitarios se pierde una parte importante de frescura, de contactos con la realidad, etc. (en muchos casos era prescriptivo, para poder seguir la formación, estar trabajando en el sector de la educación especializada), pero una formación como la del educador social, arropada por una institución como la Universidad, ha permitido su visibilidad social a gran escala. En un precioso librito colectivo que lleva por título *Miscel·lània de l'Escola d'Educadors Especialitzats de Girona*, Salomó Marquès (catedrático jubilado de Historia de la Educación de la Universidad de Girona que impartió docencia en dicha escuela de formación de educadores) en un breve capítulo titulado «En torno al futuro educador» plantea lo siguiente: «El educador debe ser una persona de una amplia cultura general, cosa que no es nada fácil en nuestro mundo» (Marquès, 1994, p. 39).

En relación con las formas de producción de saberes del campo socioeducativo y sus formas de transmisión, una de mis preocupaciones a lo largo de mi trayectoria profesional como educador social primero y después como docente universitario, ha sido pensar y analizar las formas de hacer circular los saberes producidos por el colectivo profesional. Me preguntaba por qué los educadores no publicaban aquello que sabían sobre sus prácticas socioeducativas. Ya en el año 2000 participé en una mesa redonda de la Escuela de Verano de Servicios Sociales de la Diputación con un trabajo titulado «Las dificultades en la circulación del saber» (Planella, 2000). Dicho trabajo planteaba la cuestión siguiente:

¿Qué pasa con el colectivo profesional de los educadores / as sociales que no facilitan, no permiten, no posibilitan y no estimulan la circulación de su saber? Si bien en estos últimos años hemos tenido congresos importantes que han agrupado a muchos educadores / as en ejercicio (Murcia 1995 y Madrid 1999), no es todavía suficiente para decir que tenemos un corpus de conocimientos y saberes destacable sobre nuestra profesión. Todos los educadores / as poseen un saber sobre su labor; las dificultades se dan cuando es un saber particular, individual y no circulado. La actividad de construcción del saber particular es un acto de recuperación de lo que el sujeto sabe de su experiencia, pero que no siempre es suficientemente consciente y no es necesariamente compartido. En el preciso momento en que la comprende, la interpreta y la comunica, pasa a producir el saber y es entonces cuando se puede compartir, generando así un saber colectivo o un uso colectivo del saber. Cuando un centro, servicio o profesional encuentra una metodología, por ejemplo, cómo afrontar e intervenir ante la violencia entre los jóvenes, no es demasiado habitual que lo publique, que lo exclame, que hagan circular el saber que ha generado. El saber, la técnica queda para el centro, para la institución. Incluso esta individualización estancada del saber pasa por no ser compartida con el resto de compañeros del equipo. En este mismo sentido, Faustino Guerau de Arellano (1985, p. 223) plantea que existen dos dificultades diferentes en la generación de saber por parte de los educadores: saber teorizar sobre lo que hacemos y saber teorizar en equipo, haciendo de lo que hacemos una construcción colectiva de saber.

J. Planella (2000). *La identidad del educador social*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Con esas ideas en la cabeza, revisando el recorrido histórico de nuestras formas de transmitir los saberes y de hacerlos circular, tuve la suerte de que, al presentar la idea de una colección de libros sobre educación social, fue aceptada. Al poco se incorporó el profesor Segundo Moyano como codirector de esa primera colección. Los libros que hemos publicado hasta el momento son:

- 1) *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo* (2009, Jordi Planella)
- 2) *Educació social i teoria queer* (2009, Asun Pie)
- 3) *Culturas del cuidado en transición* (2009, Cristina Vega)
- 4) *Alterando la discapacidad* (2010, Colectivo Zotikos)
- 5) *De la compassió a la ciutadania* (2010, Conrad Vilanou y Jordi Planella)
- 6) *Encrucijadas de la educación social* (2010, Violeta Núñez, Coord.)
- 7) *La condena hermenéutica* (2011, Joaquín Esteban)
- 8) *Serveis socials* (2011, Toni Vilà)
- 9) *La animación sociocultural* (2011, Pere Soler, Coord.)
- 10) *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias* (2011, Paola Fryd)
- 11) *Voces de la educación social* (2011, Segundo Moyano y Jordi Planella, Coord.)
- 12) *Sabers i sentits de l'educació social. Sostenir l'ofici* (2012, Anna Gómez)
- 13) *Deconstruyendo la dependència. Propuestas para una vida independiente* (2012, Asun Pie, Coord.)
- 14) *La construcción del caso en el Trabajo en red* (2012, José R. Ubieto)
- 15) *Cuestiones éticas en la educación social* (2013, Jesús Vilar)
- 16) *Familias y educación social* (en prensa Eva Bretones, Coord.)
- 17) *Atenció i suport social* (2013, Quico Mañós)
- 18) *Biografías al descubierto* (2013, VV. AA.)
- 19) *Espiritualidad y educación social* (2013, Enric Benavent)
- 20) *Educador social en Alaska* (2014, Sera Sánchez)
- 21) *Escenas de educación social* (2014, Jordi Solé y Asun Pié, Coord.)
- 22) *Acción social y educativa en contextos escolares* (2015, Miquel Castillo y Eva Bretones)
- 23) *Globalización y movimientos migratorios* (2015, Maite Marín, Coord.)
- 24) *Exclusiones. Discursos, políticas, profesionales* (2016, J. García Molina, Coord.)
- 25) *Experiencia narrativa. Adolescentes institucionalizados por protección* (2016, Diego Silva)
- 26) *Educación social y escuela* (2017, Miquel Castillo, Lúdia Paredes y Mireia Bou)
- 27) *Desafíos de un mercado laboral en transformación* (2017, Xavi Orteu)
- 28) *Educación social y drogodependencias* (2017, Sonia Fuertes y Toni Garín)
- 29) *Insercop. Un modelo educativo para la inserción laboral* (2018, Xavier Orteu)
- 30) *Malestares y subjetividades adolescentes. Una aproximación desde la salud mental col·lectiva* (2018, Susana Brignoni, et al.)
- 31) *Cuerpos de la educación social* (2018, Eva Bretones y Asun Pié)
- 32) *Una mirada al tercer sector* (2019, Sonia Fuertes y Joan Segarra, Coord.)

En la introducción del libro que coordinamos Segundo Moyano y yo mismo (*Voces de la educación social*, 2011) planteábamos lo siguiente con relación a la idea de escritura y de dar la palabra a los profesionales:

Voces de educadores y educadoras con ánimo de provocar nuevas escrituras en un campo habituado a la palabra, pero con poca voz. No es un grito, pero tampoco un susurro. Es una voz, son unas voces que pretenden iniciar una conversación y que, por lo tanto, dan la palabra. Esta sería la intención, el propósito de convocar un trabajo y promover una toma de la palabra para la construcción de unas prácticas en permanente estado de ajetreo (...) En este coro polifónico de autores, el lector encontrará diferentes profesionales vinculados a la educación social, desde recién llegados hasta antiguos educadores sociales que ahora dedican sus esfuerzos a otros menesteres (aunque nunca del todo alejados); otros que dedican algo de su saber a la formación de estudiantes del campo social y educativo; y algunos que, vinculados de diversas maneras y desde disciplinas diferentes, también habitan encuentros con las prácticas a las que nos referimos.

J. Planellas y S. Moyano (2011). *Voces de la educación social*, p. 9. Barcelona: Editorial UOC.

A la izquierda libro de la Colección Manuales y a la derecha libro de la Colección Laboratorio

EDUCACIÓN SOCIAL

MIQUEL CASTILLO CARBONELL
LYDIA PAREDES NAVARRO
MIREIA BOU BLANCO

**EDUCACIÓN SOCIAL
Y ESCUELA**

NECESIDADES, CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS



EDITORIAL UOC

Laboratorio de Educación Social

**PENSAMIENTO
LIBERTARIO
Y EDUCACIÓN SOCIAL**

RICARD GIMÉNEZ MARTRET

EDITORIAL UOC

La preocupación por impulsar la escritura entre los profesionales de primera línea de la educación social me llevó a escribir las líneas que siguen:

Al ser la profesión de educador social relativamente nueva en nuestro país, especialmente si la comparamos con su historia y desarrollo en los países francófonos (con más tradición en este campo de acción social) damos con la clave de por qué no se publican libros por parte de los profesionales. Al ser una profesión joven nos encontramos con poco saber producido de forma escrita, y menos producido por los mismos educadores. De hecho, muchas veces hemos oído (y menos veces leído) que: los educadores son un colectivo profesional que no escribe. Es cierto que cuando una profesión es joven, podemos decir que se encuentra en proceso de construcción de su saber, de aquello que le es propio y la define como tal. Desde esta óptica podemos entender que haya un volumen reducido de producción escrita. A pesar de ser esta una de las principales causas de la falta de producción de saber en educación social, pensamos que el hecho de ser una profesión esencialmente *actuadora* nos podría explicar otros motivos de esta dificultad.

J. Planella (2000). *La identidad del educador social*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

De forma paralela a la otra colección, el año 2012 nace la colección Laboratorio de Educación Social (LES) que intentaba dar respuesta a otra tipología de libros, de carácter más práctico y de un número de páginas más reducido. La idea sigue siendo la de dar la palabra a los propios actores de la educación social, aunque no entiendo por actores únicamente a los profesionales sin o también a las familias o los propios sujetos a los que los educadores sociales acompañamos (que ahora ya de forma activa participan en estos procesos de acompañamiento). Los libros que están en preparación o proyectados son los siguientes:

- 1) *Acción educativa y funciones de los educadores sociales* (Segundo Moyano)
- 2) *Militancia y diversidad funcional* (Jordi Planella y Asun Pié)
- 3) *Crítica, educación y acción política* (Jordi Solé)
- 4) *Cartografías pedagógicas para educadores sociales* (José García Molina)
- 5) *Pensar las adolescencias* (Susana Brignoni)
- 6) *Trabajo y vínculo social* (Xavier Orteu)
- 7) *Eduso entrevistas* (Miquel Rubio)
- 8) *Danza inclusiva* (Neus Canalias)
- 9) *Ciudad y educación social. De la calle al medio abierto* (Antonio Rosa)
- 10) *Etnografía para educadores* (Gemma Celigueta y Jordi Solé)
- 11) *TDAH. Hablar con el cuerpo* (José Ramón Ubieto)
- 12) *Territorios habitables* (VV. AA.)
- 13) *Jóvenes y periferia* (Judit Font)
- 14) *Infancias contemporáneas. Retos educativos* (Encarna Medel)
- 15) *Acompañamiento social* (Jordi Planella)
- 16) *Una pragmática de la fragilidad humana* (Eugenio Díaz, coord.)
- 17) *Políticas de in/exclusión de las personas con discapacidad* (Adriana Thoma y Graciele Marjana)
- 18) *Capturas e itinerarios de la locura* (Martín Correa-Urquiza y Asun Pié)
- 19) *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar* (Beatriz Bossé y Jordi Solé)
- 20) *Pensamiento libertario y educación social* (Ricard Giménez)
- 21) *La lucha sexual de los adolescentes en la hipermodernidad* (Ricardo Fandiño y Vanessa Rodríguez)
- 22) *Por una acción social crítica* (VV. AA.)
- 23) *Diversidad familiar, una perspectiva antropológica* (Bruna Álvarez y Silvina Monteros)

Pensar sobre la historia de la formación de los educadores sociales desde múltiples perspectivas es un tema clave, y de forma especial porque la formación conlleva de forma directa el reconocimiento de la profesión.

A pesar de que el nacimiento *de facto* y de forma bien definida de la primera escuela de formación de educadores «especializados» no será hasta 1969, la figura profesional en nuestro contexto geográfico llevaba años funcionando.



Pocos años más tarde (1974) tiene lugar un importante congreso en Madrid: **Congreso Internacional de Educación Especial**. Podéis notar la confusión terminológica entre educación especial y educación especializada. La primera se relaciona directamente con la expresión inglesa *special education* muy focalizada en el trabajo de escuelas de educación especial desde la perspectiva de las dificultades de aprendizaje. Por el contrario, el vocablo *educación especializada*, de procedencia francófona, tiene relación directa con el trabajo educativo con poblaciones en situación de vulnerabilidad. Uno de los problemas vinculado directamente con la formación era decidir quién trabajaba como educador. Para Bravo, Julià y Renau:

Entre el personal hallamos básicamente a celadores: personas caritativas, y sobre todo, religiosos. Es preciso referirnos a los tres porque configuran tres tipos de problemáticas a la vez comunes y específicas para las instituciones. Celadores –fórmula más corriente de lo que se piensa– son básicamente de dos tipos. En el primero, se trata de personas cuya historia y cuya problemática les ha impedido el desarrollo cultural y les ha dejado ineptos para otro tipo de actividad. En muchos casos hallamos exinternos que no han hallado otra salida en la vida, o personas con dificultades físicas –cojos, mancos, asmáticos,...– o mentales –alcohólicos, voyeuristas, intestables– que acaban guardando niños a cambio de tener una cama, un plato o un simbólico sueldo. Es importante el mal que estas personas –en la medida en que son víctimas de su historia personal y de sus pocas alternativas sociales, y a pesar de que las responsabilidades deberían pedirse a quienes los han utilizado– han hecho con su trabajo, debido a sus problemas, a sus actitudes, a su falta de crítica y de reflexión sobre lo que estaban haciendo, y a su ineptitud para servir de punto de referencia con el que los «inadaptados» a su cargo pudiesen contrastar, elaborar y hallar alternativas a sus propias dificultades.

Entre el segundo tipo de celadores hallamos a menudo a empleados de la Administración o de empresas privadas que, debido a su necesidad de aumentar los ingresos, realizan horas extra guardando niños al final de su jornada laboral. Evidentemente, ello no garantiza en absoluto ni su capacitación ni su motivación al respecto, y la dinámica que de ello se deriva está marcada esencialmente por un rechazo de todo planteamiento que exija aumentar el nivel de implicación, y de toda la labor de reflexión y gestión en equipo.

I. Bravo, D. Julià, y T. Renau (1971). *La praxis de la educación especial: conceptos, instrumentos e instituciones*, p. 93. Barcelona: Nova Terra.

Una de las cosas curiosas del relato de estos tres autores (Bravo, Julià y Renau), tres personas que han sido significativas en los proyectos de protección a la infancia de nuestro país, es que a pesar de haber pasado casi cincuenta años y que el contexto no es el mismo ni tampoco las figuras de los celadores, sigue la lucha profesional para preservar lugares de trabajo con educadores sociales que dispongan de las titulaciones pertinentes (algunos profesionales habilitados por los colegios profesionales pero en especial con el título de diplomado o graduado en educación social). Siguen apareciendo quejas, reclamaciones, se impugnan plazas que las administraciones públicas convocan. Hace pocas semanas, en Andalucía se publicó la noticia siguiente:

Todo Paracuellos

Y no se trata únicamente del relato, conocido de forma directa por cuestiones profesionales por los tres autores del libro, sino que en la introducción del cómic *Todo Paracuellos*, Carlos Giménez (quien en su infancia estuvo internado en una institución asilar para niños huérfanos) escribe: «He realizado estas historias con la pretensión de dejar un documento veraz sobre cómo se vivía en los hogares de auxilio social. El hecho de que esto sea un tebeo no debe interpretarse como sinónimo de frívolo o poco serio (...) Los hechos que se narran, naturalmente, están novelados de la misma manera que los personajes no corresponden a personas de la vida real» (2008, p. 19).

La investigación se inició tras las denuncias sobre la desaparición de menores presentadas por los responsables de un centro concertado de protección de menores y que eran muy superiores al resto de servicios similares en la provincia de Cádiz. Fruto de las gestiones realizadas, la Policía recabó pruebas incriminatorias sobre las cuatro personas investigadas, que supuestamente habrían convencido a varios de los menores a que abandonaran el centro, trasladándolos a las estaciones de tren o autobuses donde les facilitaban un billete para viajar con destino a Sevilla «sin procurarles medios de subsistencia y abandonándolos a su suerte». Posteriormente, los responsables del centro denunciaron en la comisaría de policía la desaparición de menores aduciendo que se habían fugado y que desconocían su paradero. Una vez finalizado el atestado policial, las personas detenidas fueron puestas a disposición de la Autoridad Judicial que entiende del caso, quien dictó su puesta en libertad con cargos a la espera de juicio.

Diario Público, Cádiz, 23/08/2019.

Podemos hablar de círculos que generan y dan forma a la propia historia de la educación social. Este proceso que denunciaban Bravo, Julià y Renau, no era una denuncia gratuita ni a la ligera. Propusieron proyectos transformadores con algo que en su momento (y creo que no es nada arriesgado que todavía hoy) fue pionero. El Centro de Formación de Educadores Especializados, creado en 1969 y estrechamente vinculado con diferentes instituciones del campo de la discapacidad y la protección a la infancia, decidió tomar parte directa en la transformación de los dispositivos pedagógicos. A modo de ejemplo me voy a centrar en un breve documento que me parece muy representativo de lo que acabo de decir. Se trata de un documento publicado en el año 1977 que lleva por título: *Els educadors dins els col·lectius infantils* (Los educadores en los colectivos infantiles). El texto se publicó un año después del anteriormente citado. El documento empieza de la forma siguiente: «El trabajo educativo exige poder realizar un traspaso de lo que es personal a todo lo que es grupal, de la forma personalísima de captar la realidad al acto de conocimiento colectivo que se produce en grupo. Exige también la transición de la estrategia de cada uno que seguiría a la que se decide en grupo (y que respeta la táctica personal)» (p. 7). Creo que no hace falta más explicación para poder darse cuenta del contraste de dos textos coetáneos con preocupaciones tan radicalmente divergentes. Muchos temas, centrales a finales de los años sesenta, han reaparecido, por desgracia, y son el centro de atención de muchos de los problemas sociales a los cuales la prensa presta especial atención. Los menores no acompañados (conocidos, o mal conocidos como MENAS)⁴ centran parte de ese trabajo del educador social, que bien nos recuerda parte del desborde del trabajo de los educadores especializados de los años sesenta, así como de los pioneros educadores de la Casa de Familia de Josep Pedragosa de principios del siglo XX. Me gustaría, verdaderamente, que fuera cierta la impactante cita de Herbert Marcuse que nos dice que «la memoria tiene contenido subversivo». Sí, la educación social debería estar cercana a esa actitud de la subversión más que a la de la sumisión para con los poderes que esperan de ella, únicamente, el control social de las poblaciones desviadas.

⁽⁴⁾ Acrónimo de Menores Extranjeros No Acompañados.

Esa es una cuestión clave, tal vez la cuestión más clave de nuestra profesión: **ser un verdugo del Estado**, con esa tradición de los celadores, de monitores sin formación pensados y acostumbrados a acatar órdenes pero no a pensar de forma reflexiva y crítica sobre el otro y sobre las formas que yo como profesional despliego. Pero no todo lo que encontramos son nubarrones en el hori-

zonte temporal de nuestra historia. Por ejemplo, una de las cuestiones que me parecen interesantes (y más adelante voy a regresar a ello) es el tránsito en las formas terminológicas de denominar a nuestra profesión, y al ejercicio sintético y de confluencia de perfiles profesionales que tuvo lugar. Sin ir más lejos, los días 22, 23 y 24 de setiembre de 1989 (hace ya treinta años) tuvo lugar en Madrid y auspiciado por la Dirección General de Renovación Pedagógica, el Congreso sobre la Educación Social en España. Se trataba de un congreso estratégico para poder discutir sobre el futuro de la formación, ahora ya de forma inminente, a nivel universitario de los educadores sociales. En la ponencia que en dicho congreso presentó Antoni Petrus, se decía: «es difícil resumir, en unas pocas líneas, el amplio y polémico campo de la educación social, en gran medida porque es este, todavía, un concepto científico no consensuado». Poco tiempo después, especialmente desde 1992, las definiciones, las revisiones vinculadas a la identidad del educador social, a su historia empezaron a tomar forma.

4. Una acotación geográfico-temporal

Como verá usted por lo dicho antes, y por el programa y la bibliografía anexados, en cierta medida estoy pasando de los artículos a los libros. Uno no puede echar a andar en un trabajo de la extensión de un artículo. He aprendido mucho acerca de la escritura como tal haciendo estos ensayos no técnicos, pero ahora estoy listo para proyectos de investigación más grandes.

C. Wright Mills (2004). *Cartas y escritos autobiográficos*, p. 105. México D.F.: FCE.

Al plantearme este proyecto de investigación, que articula la historia con la formación de los profesionales de la educación social, he creído necesario poder acotarlo desde dos perspectivas distintas. La primera es la **geográfica** y he optado por ceñirlo a Catalunya; ello responde al espacio donde vivo y trabajo (y que por lo tanto desde el punto de vista de la educación social es el que más conozco), pero también a que en la construcción histórica de la educación social, Catalunya ha tenido un rol significativo tal y como lo demuestran algunos de los trabajos previos consultados (Martinell 2004, Sabaté 1982), así como los antecedentes en la reclamación y formación de la figura del educador social (Piquer y Jover 1958, De Guzman 1982, etc.). En Catalunya han existido tres escuelas de educadores especializados (antes de la llegada de la formación a las universidades), Catalunya ha tenido el primer Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales del Estado (así como una larga tradición en el asociacionismo profesional) y en Catalunya existen en la actualidad ocho universidades donde se imparte el grado en Educación Social (URV, UdG, UdL, UB, UAB, URL, UVIC, UOC, además de la UNED).

Con relación a la acotación **temporal** del mismo, 1969 se erige como un año relevante en la formación de los educadores, ya que se inaugura la primera escuela de formación de educadores del Estado español: el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona (CFEEB). Es el año de arranque y me parece relevante. Tal y como nos recuerda Sabaté: «El Centro de Formación de Educadores Especializados empieza su actividad educativa en el curso 1969-1970 con doce alumnos y una doble pretensión: clarificar qué es la educación especial, y dentro de esta, qué es el educador especializado; y formar en este proceso de clarificación a gente que trabajaba en este campo, luchando por conectar de manera constante la formación y la práctica profesional» (1982, p. 398). Y finalizo en 2019 porque es cuando se cumplen ya diez años del despliegue del grado en Educación Social en las universidades españolas, y se tiene ya una perspectiva histórica para poder analizar lo sucedido. Entre 1969 y 2019 se da un amplio periodo de cincuenta años, en el cual se suceden situaciones relevantes vinculadas con el tema del proyecto: con la formación, con las prácticas y con los saberes que configuran la educación social.

5. Preguntas de investigación

Cuando estás enfrascado en un trabajo de escribir, para hacerlo bien tienes que vivirlo: las notas que tomas sobre los libros que lees, los significados que percibes en los sucesos, incluso el modo como ves lo que pasa en la calle.

C. Wright Mills, Carta a Dwight Macdonald, sábado 20 de noviembre de 1948.

Entiendo que la formación de los educadores es fundamental para entender el proceso de profesionalización de los mismos y que ha tenido lugar en el periodo que me propongo estudiar. Se ha pasado de la formación no reglada a la formación universitaria pasando por la formación profesional, hasta llegar a niveles de másteres universitarios y ya en bastantes ocasiones, a doctorados. Desde 1969 a 2019 se han planteado muchísimos cambios en la concepción de la formación de los educadores: en las formas metodológicas de llevarla a cabo, en sus currículos, en los discursos y modelos que la han sostenido, en su vinculación o desvinculación con la práctica, en los autores de referencia, en la introducción de una cierta *psicologización* de lo social, en la *didactización* (y escolarización, en su sentido más negativo) de la educación social. Sáez plantea (al hablar del EEES) que «toda facultad, departamento o área que tenga la responsabilidad de formar a profesionales, directa o indirectamente, deberá atender al tipo de formación que imparte; preguntarse si está en consonancia con los rasgos y las notas que caracterizan esta profesión, pero sobre todo, si tiene constancia de que tal formación prepara suficientemente para que los profesionales, titulación bajo el brazo, lleven a cabo sus tareas con cierto nivel de congruencia y de credibilidad, acorde con las competencias adquiridas y las destrezas demandadas» (2006a, p. 3).

Entiendo la pregunta como el motor inicial de la investigación, mucho más que las hipótesis; personalmente, es una cuestión de preferencia en las formas posibles de investigar y de acercarme a la realidad. Algunas de las preguntas de investigación que me acompañan en este proyecto y que han de permitir guiar algunos de los pasos y etapas del mismo son:

- ¿Cómo se han generado las formaciones de educadores que han sostenido la formación previa a la entrada de la misma en la Universidad? ¿Existió o existe un mito fundacional de alguna de dichas escuelas de formación?
- ¿Qué elementos movilizan a las organizaciones del sector social entre 1967 y 1969 para trabajar en la creación de una escuela de formación de educadores?
- ¿Qué modelos se han transmitido? ¿Cómo han evolucionado dichos modelos en los procesos de transmisión?

- ¿Qué quedó de las formaciones iniciales con la creación de la diplomatura en educación social y su paso a la Universidad? ¿Qué procesos gestacionales existieron hasta llegar al real decreto?
- ¿Qué perfiles han tenido, a lo largo de este periodo marcado, los profesionales que han formado y forman a los educadores sociales?
- ¿Qué percepciones y planteamientos han existido desde la formación de educadores sociales en torno a la concepción de la pedagogía social como campo de conocimiento?
- ¿Qué ha sucedido con la psicologización de la formación de educadores sociales? ¿De dónde procede dicha tendencia? ¿A qué respondió? ¿Por qué se cayó en una excesiva «didactización» de la educación social? ¿Cómo es posible que todavía dure dicha tendencia?
- ¿Qué tipo de formación continua han tenido los educadores sociales a nivel de máster y posgrado?

6. 1969, el año de la «arrancada» formativa

En los años sesenta, se inicia un proceso-movimiento de renovación y denuncia de los centros de protección de menores y beneficencia pública, que se expresa en forma de conflictos institucionales dirigidos por educadores (...) La marginación y sus problemas familiares generan una situación de cierta indefensión. Los «sin palabra» no pueden expresar sus reclamaciones, y es necesario que desde las instituciones se inicie el trabajo de dar a conocer a la sociedad la realidad de una injusticia.

A. Martinell (1994). *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat social a Catalunya (1960-1990)*, pp. 17-18. Gerona: Tesis doctoral UdG.

1969 es un año en el que empiezan a generarse cambios en la formación de los educadores y como consecuencia de ello, en las distintas praxis que desarrollan.

Es de sobras conocido que en 1969 se abre el Centro de Formación de Educadores Especializados, pero no tanto que entre enero y mayo de 1969 tuvo lugar un curso de formación de educadores especializados bajo el patrocinio de la Diputación de Barcelona, con la colaboración de la Comisión Diocesana de Educación Especial, de la Agrupación Sindical de Centros de Enseñanza Especial y de Aspanias. El programa se publicó en cartulina con una extensión de dieciséis páginas (se hizo una tirada de doscientos ejemplares) y en él se definía al educador a partir de tres cuestiones muy precisas:

1) La profesión de educador tiene más de vocación que de medio para ganarse la vida, pero el educador no es ni un idealista religioso que trabaja por espíritu de caridad, ni un frío servidor de la técnica: **el educador es un práctico de la convivencia.**

2) **El educador no es un maestro**, aunque el maestro sea educador: el maestro especializado en Pedagogía Terapéutica utiliza las técnicas instrumentales para una formación de unos hábitos de integración social.

3) La educación se realiza tanto en forma de enseñar a usar un cubierto, a lavarse las manos o a saberse vestir, como en la forma de enseñar a querer, a consentir y a respetar a los demás.

Me parece interesante que en un planteamiento de un curso de formación de una profesión emergente y poco conocida, el curso estaba estructurado en tres categorías de materias:

- Conferencias y lecciones magistrales, merecen especial atención las siguientes:
 - El movimiento asociativo (Jesús Raventós)
 - Más allá de la escolaridad (Antonio Cambrodi)

- Visión ética (José Ignacio Eguía)
 - Las carencias sociofamiliares (Manuel Leal)
 - Psicología del educador (Manuel de Guzmán)
-
- Lecciones teóricas

 - Técnicas y prácticas educativas

Ese año, justo de forma posterior al movimiento del país vecino (mayo del 68 francés) aparecen los primeros cambios que tendrán lugar en ese inicio de trayecto de los últimos cincuenta años. Es un año de «revueltas», de enfrentamientos y:

Conflictos en las instituciones de Wad-Ras de Barcelona, la Residencia Albada de Sabadell, el Instituto Ramón Albó de Mollet del Vallés, la Colonia Agrícola SM del Vallé de Llicà d'Avall, las Aldeas SOS de Sant Feliu de Codines, etc. Todos ellos por intentos de renovación de los equipos de educadores, que en la mayoría de casos se resuelven despidiendo laboralmente al personal. La Administración y el mismo sistema se manifiestan reacios al cambio, sobre todo, a la evidencia de la penosa realidad del funcionamiento interno de sus instituciones. A pesar de su coincidencia en el tiempo, los diferentes conflictos institucionales no representan un movimiento organizado, sino que son consecuencia de un proceso de renovación utilizando el marco de la psicoterapia y de la pedagogía institucional.

A. Martinell (1994). *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat social a Catalunya (1960-1990)* (p. 18). Gerona: Tesis doctoral UdG.

Es relevante esta perspectiva, porque la idea de la formación (y su efecto transformador) se encuentra en el sustrato de las revueltas.

La psicoterapia y la pedagogía institucional, basadas de forma especial en el trabajo del psiquiatra catalán afincado en Francia, Francesc Tosquelles, provocaron ese primer efecto-choque. Fruto de ello nace el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona, expuesto con detalle en nuestro trabajo anterior (Planella, 2010). El inicio de la formación en el CFEEB junto con el curso patrocinado por la Diputación que tuvo lugar ese mismo año, dan cobertura a esa nueva época. Se trataba de organizar todo un conjunto de dispositivos que sirvieran y que pudieran tener muy presente lo que marca Chadwick como relevante al hablar del análisis de la intervención social: «La realidad es que las organizaciones, como las escuelas y los hospitales, devoran como desayuno como si fueran dragones a los héroes innovadores» (1987). Organizar esos procesos para ofrecer trabajo en equipo, planificaciones y demás cuestiones, ahí está una de las claves del proceso evolutivo.

7. Ya tenemos diplomatura universitaria

La Universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el medio y largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye.

B. de Sousa (2017). *La universidad en el siglo XXI* (p. 152). México D.F.: Siglo XXI editores.

El logro de que la formación de educadores se convirtiera en «universitaria» (a pesar de que no era apoyado por todos los sectores y que colectivos como los trabajadores se opusieron de forma radical), fue un hito relevante, tal vez una de las conquistas más significativas de la profesión, junto con la creación del primer colegio profesional pocos años después del inicio de la diplomatura. Tal y como Armengol propone:

La diplomatura de educación social aparece en un momento en el que existe ya un sector profesional más o menos englobado en esta denominación y eso plantea diferentes posibilidades de enfoque para la propia diplomatura. Una opción sería hacer de esta diplomatura el marco común para la formación de diferentes profesionales y para su consolidación, en la medida en que ya existen de forma más o menos estable y reconocida con anterioridad a la misma diplomatura: los educadores especializados, los animadores socioculturales, los educadores en el tiempo libre, los educadores de personas adultas y de la tercera edad,...

La observación del mercado de trabajo y de la propia situación de estos profesionales hace dudar de la validez de esta opción como camino para consolidar el sector. Y esto sucede por distintas razones, entre las cuales podemos apuntar:

- El perfil clásico del educador especializado no se ajusta plenamente a las nuevas demandas en el campo de la marginación o del trabajo con colectivos con especiales dificultades, carencias o riesgo de exclusión social. La formación tradicional de este educador tiene un exceso de carga terapéutica y un déficit de formación estrictamente educativa. Así, la intervención en medio abierto requiere otros soportes metodológicos.
- Es muy escasa la demanda profesional de animadores socioculturales para desarrollar lo que sería función básica según el discurso tradicional de este sector (un dinamizador que interviene sobre el conjunto de una población), pero, cada vez más, el estilo y los métodos de la animación son requeridos para múltiples aspectos de la intervención socioeducativa.
- La educación en el tiempo libre infantil y juvenil tiene unas estructuras de voluntariado muy consolidadas y la presencia profesional es escasa y no presenta unas perspectivas de crecimiento significativas.
- Las competencias en el campo de la formación de adultos se mueven en una diversidad de perfiles profesionales ya que la LOGSE obliga a la presencia de maestros y licenciados en determinados niveles de educación de adultos, y en los otros ámbitos el perfil profesional es prácticamente equivalente al de un animador sociocultural.

C. Armengol (1995). Els àmbits professionals de l'educació social. *Educació Social*, 1, 15-25.

De entre muchas cuestiones vinculadas con la diplomatura de Educación Social, quería destacar y/o analizar parte del proyecto formativo que operó en la Universidad de Gerona (y que es justo decir que bebió de las fuentes de la Escuela de Educadores Especializados de Gerona). Entre las actividades de ese

proyecto formativo (y reviso la hoja informativa que publicaban, en concreto la número 35, donde se habla de la oferta de las prácticas transversales), ese curso 1998-99 se ofrecían siete categorías de actividades prácticas transversales: círculos de lectura, talleres, visitas de campo, grupos de trabajo, viajes de estudio, estancia de trabajo y análisis de la práctica educativa. El valor crediticio de las actividades se ubicaba entre 1 y 3 créditos. En la hoja informativa se especifica que «las prácticas transversales son aquellas que se realizan desde los Estudios de Educación Social y que tienen un carácter interdisciplinar. Pretenden trabajar aquellos aspectos formativos del trabajo del educador social. El horario de estas prácticas es preferentemente los viernes...» (Estudis d'Educació Social, 1998, p. 1). Al analizarlo y ver las evoluciones, en ese proyecto formativo todavía se mantenía una forma de transmisión no únicamente académica sino que se seguían valorando otros formatos (visitas de campo, talleres, viajes de estudio, etc.) que conectaban con algunas de las tradiciones y de las formas de trabajar de los proyectos formativos no universitarios.

Si revisamos la oferta de los círculos de lectura de ese curso 1998-99, nos damos cuenta de la amplitud de los mismos:

- *N'bita Tamola. Historia de un viaje* (Aliou Diao, Pau Lanao y Carme Vinyoles)
- *La montaña hipotecada. Las mujeres se liberan* (Marija Sres Mishkaben)
- *Vigilar y castigar* (Michel Foucault)
- *A la sombra de este árbol* (Paulo Freire)

Estos son algunos ejemplos de los libros que se trabajan en los círculos (de número reducido). Para entender la potencia de este tipo de trabajo, comparto con Estruch que «contra lo que se podría creer a primera vista, estos cursos monográficos eran muy provechosos: la lectura con profundidad y crítica de un autor o de una obra dan al estudiante el sentimiento de llegar a conocer alguna cosa a fondo y de verdad, y de no quedarse en la superficialidad de las propuestas más genéricas» (2019, p. 120).

Si bien esta perspectiva estaba relacionada directamente con una dimensión más crítica-conceptual, los talleres ofrecían algo mucho más práctico. Estos son presentados como espacios en los que se trabaja monográficamente complementos de formación de los educadores y se entienden como herramientas reflexivas, como propuestas de acción y como estrategias de intervención. Algunos de los que se ofrecían eran:

- Prácticas de investigación etnográfica con vídeo
- La pedagogía «Waldorf»: una propuesta pedagógica alternativa
- La dinamización de colectivos a partir de la IAP
- La elaboración de un proyector de coordinación entre la escuela y los servicios sociales
- Visita a la prisión de mujeres de Wad-Ras
- Juegos cooperativos y dinámicas de grupo

- Comunicación y habilidades sociales
- Análisis de anuncios publicitarios: comunicación persuasiva

Estos talleres, estas formas peculiares de transmisión, todavía (por suerte) estaban conectadas con los proyectos formativos anteriores, y en especial con la Escuela de Educadores Especializados de Gerona, donde la formación (una combinación de clases un día entre semana y de fines de semana en régimen residencial) ya contemplaba distintas categorías de materias: sector de la práctica profesional, sector teórico, sector técnico y sector práctico. Con el paso de los años, y de forma especial con la entrada del EEES, ha habido un gran distanciamiento entre praxis y teoría, y a nivel general no se prevé un giro en estas cuestiones.

8. El grado en Educación social: ¿Formando ingenieros sociales y tecnócratas?

La Universidad se enfrenta por todos lados a una situación compleja: la sociedad le hace exigencias cada vez mayores, al mismo tiempo que se hacen cada vez más restringidas las políticas de financiación de sus actividades por parte del Estado. Doblemente desafiada por la sociedad y el Estado, la Universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si estos apuntan hacia transformaciones profundas y no hacia reformas parciales.

B. de Sousa (2017). *La universidad en el siglo XXI* (p. 34). México, D.F.: Siglo XXI editores.

Pasados unos años de la implementación de la formación universitaria de educadores sociales llegó todo el movimiento que recibe el nombre de *Bolonia*. Habían pasado poco más de diez desde la llegada de los educadores a la universidad, y sin demasiadas evaluaciones formales y profundas de esos diez años de experiencias, parte de la comunidad se lanzó a reestructurar algo que en general estaba bien armado y consolidado. El cambio más visible era el paso de 180 ECTS a los 240 ECTS actuales. Sesenta créditos más que alargaban el proceso de formación inicial por lo menos un año más. Digo por lo menos porque como se introdujo de forma obligatoria el trabajo de fin de grado, ello hizo que en la práctica algunos o muchos estudiantes dejaran para un quinto curso esa materia.

Formación universitaria de educadores sociales

Recordemos que *de facto* esta empezó en el curso 1992-93 y que en realidad fueron pocas las universidades que en ese año decidieron apuntarse a esa aventura.

Entre 1992 en el que arrancó la diplomatura y el año 2009 en el que arrancó el grado, la profesión había vivido muchas situaciones de cambio. Mientras que en el primer caso, la creación de la diplomatura había jugado un claro papel de síntesis entre las tres profesiones que circundaban la educación social (educadores de adultos, animadores socioculturales y educadores especializados) ahora debía jugar otro papel. La paradoja la encontramos en el hecho de que entre 1992 y 2009 habían aparecido, por lo menos, dos ciclos formativos de grado superior que tocaban de pleno esas profesionales iniciales que confluyeron en la figura profesional del educador social. ¿Por qué desde la Administración pública, y más en concreto desde el Ministerio de Educación, se dio rienda suelta a la proliferación de titulaciones de un nivel no universitario que se solapaban y que podían generar confusiones y precariedades laborales –como hemos visto que ha sucedido–? ¿Qué pasó con los colegios profesionales y demás colectivos que no pudieron frenar la creación de dichas titulaciones? Esa es la historia reciente de un sector, que deberá ser estudiada.

Alguna de las cuestiones que llevan implícito dicho cambio, y hablo desde una perspectiva global y con mi conocimiento directo sobre el estado de la formación de educadores sociales en el Estado español, es una cierta despolitización de la formación y de la praxis posterior. Revisando un interesante trabajo sobre la *Historia del trabajo social en Argentina* y en un punto en el que se habla del sentido de la formación, la autora del texto dice que «la finalidad del Servicio Social en la Escuela de Servicio Social de la UBA era contribuir a la

transformación de la sociedad a través de una praxis liberadora en y desde el pueblo, en el cual el hombre se erige en hacedor de su historia. Los objetivos son: concientización, capacitación, participación, organización popular, gestión popular, movilización popular, politización, entre otros» (Moljo, 2005, p. 264). La terminología y el enfoque forman parte del planeta Freire, un autor que, pese a lo mucho que digan o piensen, ha marcado la praxis de la educación social (y sigue marcando una parte importante de ella). Cuando planteamos una formación de orden «despolitizada», ponemos en juego la perspectiva de un profesional aséptico, neutral, tal vez no involucrado (o poco involucrado), una formación que se basa en la pedagogía de la anestesia (anestesia porque mantiene al profesional anestesiado y los efectos de las acciones del mismo anestesian a los sujetos de la educación sobre los que actúa).

Esa desaparición de la condición política, en muchas ocasiones ha sido sustituida por formas de hacer tecnocráticas. No hemos llegado a utilizar la expresión francesa de «ingeniería social», pero en la praxis a menudo actuamos como «ingenieros sociales». Para García Molina «asistimos a la extensión del intento de hegemonía de un discurso tecnocrático sobre lo humano y lo social para el cual todo sujeto, práctica y fenómeno, puede ser visto, explicado, ordenado y, si fuera necesario, corregido mediante la aplicación de las herramientas técnicas adecuadas (valga como ejemplo, en el caso de la educación social, la devota creencia de la infalibilidad de los talleres de habilidades sociales)» (2012, p. 49). No se trata de ser alarmistas, pero esas formas de ejercer la educación social que conocí en mi primera experiencia como educador de calle (sin formación previa y «bastante exploratoria en 1987, han dado paso a formas organizativas basadas en modelos empresariales y de gestión de la acción social. De algo con un componente muy elevado de «vocacionalidad», de buenas intenciones, de intuiciones a la hora de actuar, de salir de «fiesta» con los chicos, hemos pasado a modelos donde todo queda registrado, escrito, planificado, y tal vez, evaluado. Una de las cuestiones que uno aprendía de forma rápida tenía que ver con el concepto de «pedagogía de la vida cotidiana» (si no estoy equivocado, impulsado por Cesar Muñoz, a pesar de que, no nos engañemos, el término provenía de la vecina Francia). Uno de los autores franceses que más ha escrito sobre educación social, Joseph Rouzel, nos dice sobre ello: «He aprendido, junto a los educadores en formación, que tenían un saber elaborado sobre su trabajo cotidiano, un saber que no es conocido (...) Pero la dificultad no se encuentra únicamente en elaborar ese saber, sino en darlo a conocer. Saber hacer, saber y hacer saber constituyen los tres ejes del acto educativo» (2004, p. XXIII).

Se trataba de algo más o menos armado que funcionaba más o menos bien como discurso, y en las instituciones socioeducativas de tipo residencial, también en su praxis diaria. Lo cotidiano terminó por desaparecer, igual que pasó con la idea-expresión de «pareja pedagógica». No había espacio para la asimilación entre una idea de familia y una praxis profesional. Es cierto que la

pareja pedagógica se pensaba construida como un educador y una educadora (cual padre y madre), en instituciones donde en determinados momentos se las denominó «hogares infantiles».

Algo que tengo claro es que la idea de la educación social como oficio (entendido este como algo artesanal) ha dado paso a la educación social como profesión.

No es nada nuevo que al educador social, en muchas ocasiones, se le defina como un «técnico». No se trata de oponer la técnica al humanismo, pero sí se pensó que el trabajo socioeducativo tiene un gran componente de «relación personal» que muchas veces es reemplazado por algo distinto, por algo ajeno a la esencia (si es que esta todavía existe) de nuestra profesión.

Pero no quería dar una imagen de un paso, de una evolución que parece mostrarse como radicalmente negativa. Hemos vivido (y seguimos en ello) un momento interesante porque se ha trabajado de forma profunda en un ejercicio reflexivo sobre las formas de actuar y sobre los conceptos que las configuran. Asistimos a la convivencia de modelos radicalmente distintos, tanto en la formación como en las praxis. Un ejemplo muy claro: ¿es mejor hablar de intervención socioeducativa o de acción socioeducativa? ¿Se trata de dar vueltas a algo que no tiene sentido, o por el contrario es un paso en la recuperación de la posición política del educador? Mientras que en muchas universidades ha existido poco trabajo reflexivo sobre el verbo central que ocupa el desarrollo del trabajo del educador, en otras se habla de «intervención» porque no es necesario cuestionar ni plantear otras formas de actuación. Igual sucede con el concepto «usuario» de servicios sociales; se trata de un término que todavía sigue usándose a pesar de las connotaciones sociales y personales que conlleva. En un trabajo de investigación auspiciado por la Direction Générale de Cohésion Sociale (Francia) y que lleva por título *Refonder le rapport aux personnes* «Merci de ne plus nous appeler usagers», se pone en evidencia este giro terminológico más humanizante. Se trata de poder sustituir palabras que en su esencia producen siempre efectos estigmatizantes por otras que no lo hacen.

9. La historia de nuestra profesión: preguntas para un debate, sobre un futuro incierto

El modelo de acción social clásica consistía en una relación de servicio, tal y como lo había teorizado Erving Goffman, es decir, una relación entre un profesional y un cliente, un usuario. El cliente se caracterizaba por una deficiencia con relación al trabajo, y el profesional intentaba capacitarlo sirviéndose de toda una serie de técnicas individualizadas (...) Ahora, desde el punto de vista de la terminología, se tendría que hablar más bien de intervención social, expresión que puede designar la actividad de un jefe de proyecto o de un responsable de los apoyos de barrio. Ya no se trata, principalmente, de un profesional que se ocupa de un cliente en una relación cara a cara.

R. Castel (2019). *Conversaciones con Robert Castel* (pp. 206-207). (J. Varela y F. Álvarez-Uría, Eds.). Madrid: Morata.

Llegados hasta aquí, quiero cerrar el círculo temporal de cincuenta años, de algo que podemos interpretar desde su apertura (1969 como inicio de uno de los pasos para dar forma y reconocer a la profesión de educador) y de impulsar mucho más los tópicos y formas habituales de comprender el oficio (2019 en adelante). Cincuenta años de recorridos de un nombre que en sus variaciones se ha ido modificando (especializado, de adultos, sociocultural, animador, de tiempo libre, de medio abierto, de calle, etc.) para terminar (creo, aunque tampoco estoy muy seguro) denominándose **social (educador social)**. En ese recorrido se han dado pasos de gigante y se han ganado muchas cosas (niveles formativos, reconocimiento social, y tal vez menos precariedad laboral), pero se han perdido otras (un cierto alejamiento de lo realmente educativo, un desplazamiento real del contacto con el mundo laboral y las experiencias reales) en los procesos formativos. Tal vez deberíamos ponernos a revisar los modelos e imágenes sobre el educador que expuse en el año 2000 (Planella, 2000).

Otra investigación sería necesaria para determinar si ese modelo de educador servired sigue existiendo e incluso ha aumentado su presencia (Dustin, 2009). Se trata de un educador que «dispensa» servicios, píldoras de emergencia. La gran controversia es que lo educativo pide que se cocine a «fuego lento» y en esas circunstancias aparecen grandes contradicciones entre, por ejemplo, la urgencia de acogida de menores no acompañados (MENA), donde hablar de educación es cada vez más complicado. La urgencia no puede ser amiga de la educación; en su lugar aparecen otras prácticas y otros profesionales (aunque no me atrevo a calificarlos a todos de profesiones y a los que las ejercen de profesionales). Y con ello, lanzo una de las preguntas críticas que deberemos seguir pensando colectivamente: A pesar de existir una formación de educador social bien definida, marcada y regulada desde 1992, ¿disponemos de un territorio laboral asegurado? ¿O por el contrario seguimos y seguiremos pisando arenas movedizas?

Bibliografía

He optado por presentar una bibliografía amplia, más allá de lo que habitualmente se podría presentar en un módulo como este. Se trata de una selección realizada a lo largo de muchos años y difícil de agrupar, que constituye una fuente importante de trabajos para el estudiante y/o investigador que quiere revisar algunos trabajos relevantes sobre el tema que nos ha ocupado. Muchos de ellos no se encuentran digitalizados ni aparecen en bases de datos.

Adan, F. J. y Mazo, J. L. (1989). *El educador en medio abierto*. Bilbao: Zelan.

ADESU (2009). *Educación social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura/ ADESU.

Armengol, C. (1994). *L'educador social i la seva formació*. Barcelona: Claret.

Armengol, C. (1995). Els àmbits professionals de l'educador social. *Educació Social*, 1, 15-25.

Arquero, M. (Ed.) (1995). *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en medio abierto*. Madrid: Popular.

Asedes (2003). *La educación social, escenarios de futuro* (Documento policopiado). Madrid.

Asedes (2007). *Documentos profesionalizadores*. Toledo: ASEDES.

Ayerbe, P. (1996a). *Educación social: campos y perfiles profesionales*. Hernani: Ibaeta pedagogía.

Ayerbe, P. (1996b). Líneas de actuación en educación social. En *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía*, (I) 419-446. San Sebastián.

Ayerbe, P. (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación* (pp. 55-81). Madrid: Síntesis.

Barbero, M. (Dir.) (2009). *El treball social a Catalunya, 1932-1978*. Barcelona: Hacer.

Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bas, E. (2005). El Practicum en las titulaciones de Pedagogía y educación social: entre el discurso y sus prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 23, 191-208.

Bas, E. (2006). Educación social: Formación basada en competencias e incorporación laboral. *Revista Española de Drogodependencias*, 31(3-4), 371-386.

Bassa, M. T. y Lauria, F. (1998). *Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento*. Pisa: Edizione ERES.

Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis a la educación social*. Barcelona: Gedisa.

Bertolini, P. (1969). *Pedagogía del muchacho difícil*. Barcelona: Gustavo Gili.

Bertrand, P. (1995). *Itinéraire d'un éducateur de la première génération*. Toulouse: Érès.

Bertrand, D. (2015). *L'éducateur spécialisée sous tension*. Paris: Éditions de l'EHESP.

Besnard, P. (1990). *L'animador sociocultural*. Alella: Pleniluni.

Beuve-Méry, H. (1945). Ecoles des cadres. *Esprit*, 11, 624-629.

Boix, M. (1975). *L'utilització de l'ambient com a factor educatiu i terapèutic*. Bellaterra: UAB.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bonal, R. (1972). *L'educació especial a Barcelona i la seva província*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats.

Bonal, R. (1991). *La pedagogia al carrer*. Barcelona: Claret.

Bonal, R. y Costa, J. (1979). *La delinqüència juvenil avui, el cas de Mataró*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Bornat, J. (1993). La historia oral como movimiento social: la evocación y la gente mayor. *Taller d'Història*, 2.
- Botey, J. y Colomer J. (1988). La funció dels educadors i agents socioculturals. *Jornades sobre la formació d'Educadors i Agents Socioculturals: marzo de 1988*. Barcelona: Ministerio de Cultura, Generalitat de Catalunya, Ayuntamiento de Barcelona, Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Boussion, S. y Gardet, M. (Dirs.) (2010). *Les chateaux du social*. Paris: Beauchesne.
- Bravo, I., Renau, D. y Julià, T. (1976). *La praxis de la educación especial*. Barcelona: Nova Terra.
- Bricheux, J. (1991). Un space de transaction entre la theorie et la pratique dans la formation d'éducateur. *Travail social*, 2, 12-17.
- Bricheux, J. (1992). Entre technicité et réflexivité. *Sauvegarde de l'enfance*, 2, 145-151.
- Bricheux, J. (1995). L'éducateur et son savoir. *Recherche et formation*, 19, 43-50.
- Bricheux, J. (1998). Les étapes de la professionalisation de l'activité socio-éducative. *EMPAN*, 29, 74-77.
- Bricheux, J. (2001). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionalisation de l'activité socio-éducative*. Toulouse: Érès.
- Buj Gimeno, A. (1996). El plan de estudios de la diplomatura de educación social. En J. A. López Herrerías (Coord.), *El educador social: Líneas de formación y actuación*. Madrid: Mirecki.
- Bujalance, I. (1991). Experiencia de formación participativa por y para educadores de calle. En *I Congreso Internacional de infancia y sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia: 20-23 de noviembre de 1989*. Madrid.
- Cabrera, M. A. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra.
- Cacho, X. (1998). *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: APESC.
- Cannevaro, A. (1991). *La formazione dell'Educatore Professionale*. Roma: NIS.
- Capul, M. (1955). Démarques sur la formation des éducateurs-stagiaires. *Cahiers psycho-pédagogiques*, 15-27.
- Capul, M. (1966). *Fonctions et formation des conseillers pédagogiques de l'école d'éducateurs de Versailles* (Documento no publicado).
- Capul, M. (1973). *Los grupos reeducativos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Capul, M. (1992). Le voyage de formation. Aperçu historique. *EMPAN*, 8, 51-60.
- Capul, M. y Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Caride, J. A. (1986). La pedagogía social y su institucionalización en la universidad española. En G. Pérez Serrano y R. Ibáñez, *La pedagogía social en la universidad. Realidad y prospectiva* (pp. 107-115). Madrid: UNED.
- Caride, J. A. (1988). Hacia una configuración curricular de la pedagogía social en la universidad ¿qué contenido?. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3, 101-108.
- Caride, J. A. (1993). La dimensión práctica de la formación universitaria del educador social. Centros colaboradores. *Panel*, 14, 23-34.
- Caride, J. A. (1999). El prácticum como formación en contextos. En F. Esteban y R. Calvo (Coords.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 223-249). Burgos: Universidad de Burgos.
- Caride, J. A. (Coord.) (2000). *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Tórculo-Universidade de Santiago.
- Caride, J. A. (2002a). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social*, 9 (2.ª época), 91-125.

- Caride, J. A. (2002b). La Pedagogía Social en España: concepto y objeto. En V. Núñez (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectiva científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2008). El Grado de educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.
- Caride, J. A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història*, 18, 37-59.
- Casas, P. (1991). *L'educador social: problemàtica i formació* (Tesis doctoral). Tarragona: Universitat de Barcelona.
- Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista. *Archipièlago*, 47, 67-74.
- Caxo, X. (1998). *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: APESC.
- Cenarro, A. (2009). *Los niños del Auxilio Social*. Madrid: Espasa.
- Cercós, R. (2011). Toni Julià y el Centro de Formación de Educadores Especializados. La práctica reflexiva. *Revista de educación social*, 12.
- CFEEB (1975). *Memoria informativa*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1976a, junio). *Figura y formación del educador especializado*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1976b). *Las intervenciones del educador en la vida cotidiana*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1977a, julio). *Els educadors dins dels col·lectius infantils*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1977b). *Los colectivos infantiles del Centro de Educadores: reorganización de los internados de menores del Ayuntamiento de Barcelona*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1977c, agosto). *Els col·lectius infantils: etapa de rodatge I. Reunió en el Port. Els documents inicials*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1977d). *Els col·lectius infantils: etapa de rodatge inicial (del 1/9/77 al 31/10/77) Revisió del projecte. Reunió general 24 de novembre de 1977*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1977e, diciembre). *Informació sobre els col·lectius infantils*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1977f, diciembre). *Els col·lectius infantils: etapa de rodatge. Reunió d'Alèlla. Dificultats inicials*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1978a, 1 de febrero). *Reglament de règim intern*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1978b, junio). *Aportaciones de los colectivos infantiles al Congreso nacional de «psiquiatría y psicoanálisis»*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1978c, septiembre). *Reglament de règim intern*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1978d). *Reunió general extraordinària 23/6/78*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- CFEEB (1979, junio). *Informe de la situació del Centre d'Educadors Especialitzats i dels Col·lectius infantils*. Barcelona: Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona.
- Chadwick, G. (1987a). *L'anàlisi i el disseny de la intervenció social a partir de l'experiència individual en un seminari d'aprenentatge*. Gerona: Diputació de Gerona-ICASS.

- Chadwich, G. (1987b). *Seminari de perfeccionament professional per a treballadors socials* (Material fotocopiado). Gerona: Diputació de Gerona.
- Chartier, R. (1998). *Escribir las prácticas: discurso, práctica, representación*. Valencia: Fundación Cañada Blanch.
- Colom, A. (1983). La pedagogía social como modelo de intervención socio-educativa. *Bordón*, 247, 165-180.
- Colom, A. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Colomer, J. (1989). Administració pública i animació sociocultural. *Estris*, 29, 4-5.
- Colomer, M. (1990). Trabajo social en España en la década de los 70. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 20, 6-10.
- Congreso de Animación Socio-Cultural (1989). *Intervención transformadora en una sociedad en crisis*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Consejo de Universidades (1990). *Diplomado en educación social. Propuestas alternativas*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Contreras, J. y Pérez De Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Coordinadora de Escuelas de Educadores Especializados (1989). Futura diplomatura universitaria en educación social. *Menores*, 13-14, 131-138.
- Costa, M. y López, E. (1994). *Manual del educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Dapía, M. D. (1996). Formación práctica e dinamización social. *Revista Galega de Educación*, 27, 41-42.
- De Guzman, M. (1982). *Los profesores de pedagogía terapéutica en Barcelona*. Barcelona: Escuela de Magisterio.
- De Jonckheere, C. (1987). *Images de l'éducateur*. Genève: IES.
- De la Rosa, B. (1986). Educación social y profesionalización pedagógica. *Educar*, 9, 9-10.
- Delcambre, P. (1993). Journal d'abord et comme, je vous écris d'ailleurs. *EMPAN*, 11, 14-19.
- Deligny, F. (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.
- Deligny, F. (1989). *I bambini, i loro atti i loro gesti. Esistono bambini, autistici, afasici?* Milano: Spirali Edizioni.
- Demol J. N., Pilon, J., y Petit, G. (1998). Fonction tutorale et accompagnement de projet de formation en alternance. En VV. AA. *Alternance, développement personnel et local*, pp. 189-195. Paris: L'Harmattan.
- Díaz Arnal, I. (1957). La formación de educadores de niños inadapados en Francia. *Revista de Educación*, 71, 72-76.
- Díaz Arnal, I. (1958a). El educador especializado. Su formación deontológico y moral. *Revista de Educación*, 76.
- Díaz de Arnal, I. (1958b). Criterios respecto a la formación del educador especializado. *Revista de Educación*, 81.
- Domènech, R. (1981). Dels vells asils als moderns serveis socials. *Fer Ciutat*, 2.
- Domènech, R. (1989). *Panoràmica dels Serveis Socials i el Treball Social 1939-1988*. Barcelona: INTRESS.
- Doménech, M. A. y Domingo, M. (1993). *Col·lectiu, famílies i infants en processos d'exclusió. La prevenció des de la primera infància*. Gerona: Publicaciones del Ayuntamiento de Gerona. Programa Onyar-Est.

- Dreano, G. y Jaeger, M. (1994). *Le devenir des éducateurs spécialisés diplômés formés à l'école d'éducateurs spécialisés de Versailles (BUC) de 1964 à 1992*. Versailles: BUC Ressources.
- Dublineau, J. (1939). *La formation des éducateurs pour internats de mineurs délinquants*. Paris: Pour l'enfance coupable.
- Dussel, E. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En S. Guelerman (Comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Norma Editorial.
- Dustin, D. (2009). *The McDonaldization of Social Work*. Surrey: Ashgate.
- Estruch, J. (2019). *Crec recordar. Memòries*. Barcelona: Fragmenta editorial.
- Franch, J. (1985). Fer de monitor, acompanyar, fer companyia, fer companyonia. Una apresada crónica d'estiu. *Papers de Joventut*, 27, 34-35.
- Fransoy, P. (1984). *Programa de prevención en el propio entorno del menor*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Fustier, P. (1972). *L'identité de l'Éducateur Spécialisé*. Paris: Ed. Universitaires.
- Fustier, P. (1987). La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadaptaada. En R. Käes. *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- García Larrauri, B. y De Prado, R. (1997). *Educación social: Formación y práctica profesional. Guía del prácticum de la Diplomatura*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- García Molina, J. (2002). Genealogía de la mirada institucional. *Pedagogía Social*, 9, 261-275.
- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: Ediuoc.
- Gardet, M. y Tétard, F. A. (Dir.) (1995). *Le scoutisme et la rééducation dans l'immédiat après-guerre: lune de miel sans lendemain?* Marly-le-Roi: INEP.
- Giménez, C. (2008). *Todo Paracuellos*. Barcelona: Random House-Mondadori.
- Giménez, J., Dizol, J. M., y Forestier, J. C. (1993). Entretien filmé du Docteur François Tosquelles, réalisé à Reus à l'occasion du Cinquantenaire de St. Simon. *EMPAN*, n.º especial, 23-29.
- Ginger, S. (1970). El estatuto social del educador especializado en jóvenes inadaptados. Ponencia presentada en el VII Congreso de la AIEJI. Versailles.
- Godàs, F. (1979). La república infantil, una experiencia comunitaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 54, 46-48.
- Goguel d'Allondans, T. (1999, 6 de marzo). La formation: un processus d'initiation. *Actes des états généraux des formateurs*. Bordeaux: AFORSSE.
- Goguel d'Allondans, T. (2002). *Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'Arnold Van Gennep*. Québec: Presses Université Laval.
- Goguel d'Allondans, T. (2003). *Anthropo-logiques d'un travailleur social. Passeurs, passages, passants*. Paris: Téraèdre.
- Goguel d'Allondans, T. (2004). *Le travailleur social comme passeur. Procès anthropologiques et pratiques du travail social*. Lille: ANRT.
- Goguel d'Allondans, T. (2005a). D'hier à aujourd'hui, la mise à mal des espaces de reconnaissance sociale. *Sciences de l'homme & Sociétés*, 76.
- Goguel d'Allondans, T. (2005b). *Les sexualités initiatiques. La révolution sexuelle n'a pas eu lieu*. Paris: Belin.
- Goguel d'Allondans, T. (2005c). *Les gardiens du seuil. Lecture anthropologique du travail social*. Montréal: Liber.

- Goguel d'Allondans, T. (2006). Car le point de vue fait la différence. *Journal d'une hospitalisation ordinaire. Cahiers de l'imaginaire*, 20, 107-124.
- Goguel d'Allondans, T. y Adam, A. (Dir.) (1994). *Rites de passage: d'ailleurs, ici, pour ailleurs*. Toulouse: Érès.
- Goguel d'Allondans, T. y Gomez, J. F. (2011). *Le travail social comme initiation. Anthropologies buissonnières*. Toulouse: Érès.
- Goguel d'Allondans, T. y Klinger, M. (1991). *Erances et hospitalités. L'accueil et l'accompagnement d'adultes en difficulté. La cité Ralais à Strasbourg*. Toulouse: Érès.
- Gómez, J. F. (1978). *Un éducateur dans les murs. Témoignage sur un métier impossible*. Toulouse: Privat.
- Gómez, J. F. (1979). L'éducateur, la marge, et les autres. *Rencontre* 31, 41-48.
- Gómez, J. F. (1994). *L'éducateur et son autre histoire ou Mort d'un pédagogue*. Ginebra: Éditions des deux continents.
- Gómez, J. F. (1995). *Rééduquer ... parcours d'épreuves et trajet de vie*. Toulouse: Érès.
- Gómez, J. F. (1998). Chant profond dans Les Cévennes. *VTS*, 59.
- Gómez, J. F. (1994). *L'éducateur et son autre histoire ou Mort d'un pédagogue*. Ontario: Éditions des Deux Continents.
- Gómez Serra, M. (2000a). *Els serveis socials i la seva avaluació*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gómez Serra, M. (2000b). Sectors i àmbits d'intervenció de l'educació social. Aproximació conceptual. *Temps d'Educació*, 24, 409-425.
- Gómez, A. (2011). *Entre converses: una recerca narrativa en practiques d'Educació social* (Tesis doctoral). Vic: Universidad de Vic.
- González, M. L. y Ferraz, M. (Ed.) (2005). *Pedagogía y memoria Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 283-312). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guerau de Arellano, F. (1977). La protección y la reinserción. *Cuadernos de Pedagogía*, 35, 20-33.
- Guerau de Arellano, F. (1985). *La vida pedagógica*. Barcelona: Rosselló Impressions.
- Guerau de Arellano, F. (1986). L'educador de carrer en relació als tribunals. *Fer Ciutat*, 15, 48-49.
- Guerau de Arellano, F. y Plaza, J. M. (1982). *Pioneros, una experiencia educativa*. L'Hospitalet de Llobregat: Gràfiques Reven.
- Guerau de Arellano, F. y Trescents, A. (1987). *El educador de calle*. Barcelona: Rosselló Impressions.
- Guereña, J. L. y Tiana, A. (Eds.) (1989). *Clases populares, cultura y educación. Siglos XIX y XX*. Madrid: Casa Velásquez-UNED.
- Guereña, J. L., Ruiz Berrio, J., y Tiana, A. (Ed.) (2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Guindon, J. (1972). *Las etapas de la reeducación de jóvenes delincuentes*. Alcoy: Marfil.
- Hebert, R. (1979). *Le métier d'Éducateur Spécialisé*. Paris: Ed. Universitaires.
- Helari, M. C. (2001). *Les éducateurs spécialisés entre l'individuel et le collectif*. Paris: L'Harmattan.
- Hernández Aristu, J. (1989). Buscando la identidad del educador especializado. *Menores*, 13, 65-73.

- Hernández Díaz, J. M. (1997). Antecedentes y desarrollo histórico de la animación sociocultural en España. En J. Trilla (Coord.), *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*, 61-80. Barcelona: Ariel.
- Hernández, J. M. (2008). La disciplina Historia de la educación social en España hoy. En VV. AA. *Historia de la educación social y su enseñanza*, pp. 11-22. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- ICE de la Universidad de Gerona (UAB) *Estudi per a una posible diplomatura d'Educador Especialitzat*.
- ICESB (1978). *Colònies d'estiu i escoltisme a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Jovignot, E. (1970). Le profil de l'éducateur spécialisé. *Liaisons*, 71, 2-3.
- Jovignot, E. (1980). La formation des éducateurs en 1980. *Sauvegarde de l'Enfance*, 4, 511-525.
- Julià, T., Mas, J., y Pérez-Portabella, J. (1969). La formación de educadores especializados. *II Jornadas Técnicas de estudio sobre los problemas de los subnormales: 26-29 de noviembre*. Madrid.
- Julià, T. (1972). El centro de formación de educadores especializados de Barcelona. *Perspectivas Pedagógicas*, 29-30, 49-51.
- Julià, T. (1999). Els camps d'intervenció de l'educador/ra social. Els àmbits i els subjectes d'intervenció. En J. Fullana (Coord.), *Els àmbits de treball de l'educador social*, pp. 19-27. Màlaga: Aljibe.
- Jurgen Kertsting, H. (1991). *Los estudios de pedagogía social y trabajo social en la República Federal Alemana*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Knibiehler, Y. (1980). *Nous, les assistentes sociales: naissance d'un profession. 1930-1960*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Lascoumes, P. (1977). *Prévention et contrôle social. Les contradictions du travail social*. Ginebra: Médecine et hygiène-Masson.
- Lasपाल, J. (2002). *Historiografía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Le Bras, Y. (1979). *Restructuration de la formation des personnels éducatifs spécialisés*. Paris: Comité d'entente des écoles et centres de formation d'éducateurs spécialisés.
- Lemay, M. (1999). Travailleurs sociaux, formation et projets. *EMPAN*, número especial.
- Lledó, E. (2011). *Lenguaje e historia*. Madrid: Dykinson.
- López-Aróstegi, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- López Herrerías, J. A. (Coord.) (1996). *El educador social: Líneas de formación y de actuación*. Madrid: Mirecki.
- Marquès, S. (1994). Entorn del futur educador. En VV. AA. *Miscel·lània de l'escola d'Educadors Especialitzats*, pp. 38-41. Gerona: Fundació SERGI.
- Marquès, S. (2005). Dades per a una història dels estudis d'Educació Social. En P. Soler (Coord.), *L'Educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*, pp. 281-305. Gerona: Universidad de Gerona.
- Martinell, A. (s/a). *El Centre de Formació d'Educadors Especialitats de Barcelona. Una visió històrica 1969-1980*. Documento policopiado. Gerona: Universidad de Gerona.
- Martinell, A. (1978). Inadaptación y delincuencia juvenil. *Documentación Social*, 33.
- Martinell, A. (1989). La formación de personal en las administraciones locales. En VV. AA. *La formación para la Administración local en los años 90*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Martinell, A. (1994). *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat social a Catalunya (1960-1990)* (Tesis doctoral). Gerona: UdG.
- Martinell, A. (1995). El educador especializado: uno de los antecedentes históricos del educador social. *Educación social*, 1, 26-42.

- Martinell, A. y Sagales, J. (1976). Intento de renovación en la educación especial en el campo: La experiencia de la Colonia Agrícola Santa María del Vallés. *Cuadernos de Pedagogía*, 19, 23-29.
- Martínez Iturmendi, J. C. (1987). El educador especializado: profesión/formación. *Trobada Faustino Guerau de Arellano* (Material multicopiado). Barcelona.
- MEC (1990). *Programa de enseñanzas universitarias: educación social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Mena, J. (1988). *La animación. Un nuevo estilo en los servicios sociales*. Barcelona: INTRESS.
- Mendía, R. (1991). Los orígenes del educador social: aproximación histórica en Euskadi. En VV. AA. *El educador social. Presente y futuro* (pp. 13-25). Bilbao: La Catarata.
- Metz, J. B. (1999). *Por una cultura de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Mínguez, C. (2004). Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica. *Pedagogía Social*, 11 (2.ª época), 25-54.
- Miranda, M. (1986). *25 anys formant monitors*. Barcelona: Escola de l'Esplai de Barcelona.
- Miranda, M. (2004). *De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social*. Zaragoza: Mira Editores.
- Miroló, S. (2017). *Le métier d'éducateur spécialisée. Entre engagement personnel en engagement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Moljo, C. B. (2005). *Trabajadores sociales en la historia. Una perspectiva transformadora*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Montagut, M. (1991). *L'Escola d'educadors especialitzats Flor de Maig (81-91)*. Cerdanyola: Flor de Maig.
- Moreu, A. (Coord.) (2010). *Les fonts orals i audiovisuals en la història de l'educació. Innovació i recerca en la docència universitària*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Moreu, A. y Prats, E. (Coords.) (2010). *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. En A. Moreu, y E. Prats (Coords.), *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica* (pp. 405-420). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Moyano, S. (2012a). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Ediuoc.
- Moyano, S. (2012b). La supervisión: una herramienta para la reflexión educativa. En S. Moyano, y J. Planella (Coord.), *Voces de la educación social* (pp. 209-218). Barcelona: Ediuoc.
- Moyano, S. y Planella, J. (Coord.) (2011). *Voces de la educación social*. Barcelona: Ediuoc.
- Núñez, V. (1989a). El educador especializado como antecedente histórico del educador social. *Menores*, 13-14, 13-38.
- Núñez, V. (1989b). *Modelos educativos: inscripción y efectos* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona, Departament de Teoria i Història de l'Educació.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (1999a). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (1999b). Filosofía y funciones del prácticum en la formación de educadores sociales. En F. Esteban, y R. Calvo (Coord.), *El prácticum en la formación de educadores sociales* (pp. 13-35). Burgos: Universidad de Burgos.
- Núñez, V. (2002). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. En V. Núñez (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (Coord.) (2010a). *Models d'acció socioeducativa*. Barcelona: UOC.

- Núñez, V. (2010b). Fils nous i vells per a teixir oportunitats. *Models d'acció socioeducativa*. Barcelona: UOC.
- Núñez, V. y Planas, T. (1997). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En A. Petrus (Ed.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Núñez, V. y Tizio, H. (2010a). El control social. *Models d'acció socioeducativa*. Barcelona: UOC.
- Núñez, V. y Tizio, H. (2010b). El lloc dels models. *Models d'acció socioeducativa*. Barcelona: UOC.
- Núñez, V. y Tizio, H. (2010c). Un paradigma nou. *Models d'acció socioeducativa*. Barcelona: UOC.
- Olaya Navarro, A. (1983). L'educador de carrer. Una experiència a Cornellà. *Guix*, 64, 19-24.
- Orcasitas, J. R. (1987). *El educador especializado en marginación*. Bilbao: EDE.
- Pérez Serrano, G. y Ibáñez, R. (1986). *La pedagogía social en la universidad. Realidad y prospectiva*. Madrid: UNED.
- Petrus, A. (1986). La pedagogía social en la Universidad de Barcelona. En G. Pérez Serrano, y R. Ibáñez (1986), *La pedagogía social en la universidad. Realidad y prospectiva*. Madrid: UNED.
- Petrus, A. (1988). Control y Pedagogía Social. *Poder y Control*, 1, 17-32.
- Petrus, A. (1993). Formación polivalente versus formación específica en los diferentes ámbitos de la educación social. *Panel*, 14, 11-22.
- Petrus, A. (1995). La educación social en la cultura del bienestar. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 27, 5-20.
- Petrus, A. (1996). Da formación a profesión. *Revista Galega de Educación*, 27, 21-25.
- Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Pié, A. (2009). *Educació social i teoria queer. De l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Barcelona: Ediuoc.
- Piquer y Jover, J. J. (1954). Antecedentes para el estudio del personal educador. *Pro-Infancia y Juventud*, 34.
- Quintana, J. M. (1991). *Pedagogía comunitaria*. Madrid: Narcea.
- Quintana, J. M. (1994). *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en educación social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel (BOE 10/10/1991).
- Rosa, T. (2006). L'Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig. Deu anys d'història. En VV. AA. *Flor de Maig: del cooperativisme al servei dels municipis* (pp. 98-112). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Rouzel, J. (1997). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod.
- Rouzel, J. (2004). *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris: Dunod.
- Ruiz Amado, R. (1929). *Educación social*. Barcelona: Librería religiosa.
- Ruiz Berrio, J. (1999). Introducción a la Historia de la educación social en España. *Historia de la Educación*, 18, 5-11.
- Ruiz Berrio, J. (2010). La educación social. En J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio, y A. Tiana (Ed.), *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX* (pp. 233-254). Madrid: Ministerio de Educación.
- Ruiz Rodrigo, C. (2001). La Historia de la educación social: reflexiones y fundamentación teórica. En *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica* (pp. 824-839). XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Oviedo: Sociedad Nacional de Historia de la Educación-Universidad de Oviedo.

- Sabaté, J. (1982). *Sociología de la marginación: un cas de Barcelona* (Tesis Doctoral). Barcelona: Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona.
- Sáez, J. (1986). La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión. *Pedagogía Social*, 1.
- Sáez, J. (1992). El educador social: ¿tecnólogo o intelectual? *Pedagogía Social*, 7, 175-186.
- Sáez, J. (1993). El educador social. En J. Sáez (Coord.), *El educador social* (pp. 25-70). Murcia: Universidad de Murcia.
- Sáez, J. (1997). La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación. En T. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social* (pp. 40-66). Barcelona: Ariel.
- Sáez, J. (2003). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas. *Pedagogía Social*, 10 (2.ª época), 27-59.
- Sáez, J. (2006a). *Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales* (material no publicado).
- Sáez, J. (2006b). La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la Pedagogía Social. En J. Planella, y J. Vilar (Coord.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 7-59). Barcelona: Ediuoc.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía social*. Madrid: Pearson.
- Sáez, J. y Molina, J. (2005). ¿Sirve la historia de la educación a los educadores sociales? Genealogía e interdisciplinariedad. *Homenaje al profesor Alfonso Capitán Díaz* (pp. 489-536). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Sáez, J. y Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sala, E. (1991). *Llar infantil. Reflexió d'un educador*. Barcelona: Càritas Diocesana de Barcelona.
- Salomé, J. (1975). *Educadores especializados*. Barcelona: Nova Terra.
- Sánchez-Valverde, C. (2010). Toni Julià i Bosch, educador y maestro de educadores (sociales). En E. Prats, y A. Moreu (Eds.), *La educación revisitada*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Sánchez-Valverde, C. (2011). La animación sociocultural y la educación especializada como manifestaciones educativas en un espacio social. *Congreso Internacional de Animación Sociocultural: noviembre 2011*. Zaragoza.
- Santibáñez, R. y Maiztegui, C. (Coords.) (2002). *El futuro del educador*. Bilbao: Deusto.
- Thouvenot, C. (1998). *L'efficacité des éducateurs. Une approche anthropologique de l'action éducative spcialisée*. Paris: L'Harmattan.
- Tiana, A. y Sanz, F. (Coord.) (2003). *Génesis y situación actual de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
- Tizio, H. (1982). *La Casa de la Caritat de Barcelona* (Trabajo hecho para la Diputación de Barcelona, Patronat Flor de Maig).
- Tizio, H. (Coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Tosquelles, F. (1973). *Estructura y reeducación terapéutica*. Madrid: Fundamentos.
- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela*. Madrid: Narcea.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trilla, J. (2000). El aire de familia de la Pedagogía Social. En M. Romans, A. Petrus, y J. Trilla (2000), *De profesión educador (a) social* (pp. 17-59). Barcelona: Paidós.
- Ubieto, J. R. (2009). *Trabajo en red. Usos posibles en Educación. Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa.

- Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- Úcar, X. (2001). Actualidad de la profesión de educador social. *Letras de Deusto*, 91, 69-80.
- Úcar, X. (2016a). *Pedagogía de lo social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Úcar, X. (2016b). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: Editorial UOC.
- Úcar, X. (2016c). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Vásquez, P., Soto, J., Pérez, M., y Agudo, M. (1996). *Reflexiones de un educador de calle*. Vigo: Asetil.
- Vattier, G. (1997). *Les tâches actuelles de l'éducateur spécialisée*. Toulouse: Privat.
- Vega, A. (Coord.) (1984). *Pedagogía terapéutica e inadaptados en Catalunya*. Barcelona: PPU.
- Vega, A. (1989). *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid: Narcea.
- Vilà, A. (2004). *Els serveis socials a Catalunya. Una visió històrica* (Tesis doctoral). Gerona: Universidad de Gerona.
- Vilà, T. (2005). *Els serveis socials. Una visió històrica*. Gerona: Diputació de Gerona.
- Vilà, T. (2011). *Serveis socials. Aspectes històrics, institucionals i legislatius*. Barcelona: Ediuoc.
- Vilanou, C. y Planella, J. (Coord.) (2011). *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*. Barcelona: Ediuoc.
- Vilbrod, A. (1995). *Devenir éducateur. Une affaire de famille*. Paris: L'Harmattan.
- VV. AA. (1985). *Figuras puente en la prevención de la delincuencia*. Madrid: Asociación pro derechos humanos de España.
- VV. AA. (1988). *Jornades sobre la formació d'educadors i agents socioculturals* (Documento polí-copiado). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- VV. AA. (1989). *El educador social. Presente y futuro*. Bilbao: Muga.
- VV. AA. (1991a). *Projecte tècnic servei de medi obert*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- VV. AA. (1991b). *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular.
- VV. AA. (1999). *Elles ont épousé l'éducation spécialisée. Educatrices et femmes d'éducateurs il y a cinquante ans*. Paris: L'Harmattan.
- VV. AA. (1988). *Jornades sobre la formació d'educadors i agents socioculturals* (Documento polí-copiado). Barcelona.

