

Acción educativa y funciones de los educadores sociales

Segundo Moyano

Directores de la colección: Segundo Moyano y Jordi Planella

Diseño del libro y de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición: mayo 2012

Rambla del Poblenou 156, 08018 Barcelona

www.editorialuoc.com

Realización editorial: El Ciervo 96, S.A.

Impresión: Book Print Digital S.A.

ISBN: 978-84-9788-999-5

Depósito legal B. 14.920-2012

La UOC queda facultada expresamente por el/la autor/a para digitalizar y publicar la Obra en un repositorio en línea que será accesible al público bajo licencias Creative Commons, incluyendo la licencia ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND), v.4.0 Internacional (jurisdicción internacional), que permitirá copiar, distribuir y transmitir públicamente la Obra siempre citando la autoría y la fuente, sin hacer un uso comercial y sin hacer obra derivada. Si la Obra es transformada, la obra generada estará sometida a una licencia Creative Commons similar o compatible con la licencia mencionada.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO PRÁCTICA EDUCATIVA	9
Educación y educación social	10
El «eterno» problema: ubicar lo educativo en educación social	19
La acción educativa en educación social	26
ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	35
El campo de las prácticas de educación social	35
Políticas educativas, políticas sociales y educación social	41
EL EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE EDUCATIVO	49
Algunos hitos profesionalizadores o la construcción de una profesión	49
Un documento para la historia de la educación social	53

Las funciones de los educadores sociales	66
La función educativa del educador social	92
EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	105
BIBLIOGRAFÍA	115

INTRODUCCIÓN

Este libro ha sido pensado para introducir algunos contenidos específicos relacionados con la teoría de la educación en el campo de las prácticas de educación social.

Acercarse a la educación social conlleva, en un primer momento, la necesidad de preguntar y preguntarse acerca, precisamente, de qué es la educación social. Es más, comporta dirigir la mirada hacia el adjetivo que acompaña al sustantivo «educación». En resumidas cuentas, ¿qué es lo que subraya, connota o apoya que a determinadas prácticas educativas le acompañe el calificativo de «social»? Alrededor de esta cuestión son muchas y diversas las formulaciones, los análisis y las propuestas que contemplan la relación entre el sustantivo y el adjetivo: ¿qué añade «social» a la «educación»?; ¿toda la «educación» es «social»?; ¿qué significado/s tiene aquí «social»?; ¿nos referimos a un tipo de educación, tal como se hace al hablar de educación moral, educación estética o educación permanente?

El recorrido de la educación social es, sin duda, diverso y repleto de discontinuidades y cruces respecto a la posibilidad de establecer un *continuum* cronológico. Ahora bien, últimamente existe cierto consenso organizador producto de la articulación de tres ejes: la **universidad** como uno de los marcos de producción y de generación de discurso pedagógico en torno a la edu-

cación social; la **profesionalización** del educador social, que juega una papel fundamental en la consolidación de ciertas prácticas educativas; y las **políticas sociales**, unos espacios y unos tiempos donde se articulan límites y posibilidades de las prácticas de educación social. Este planteamiento organizador va permitiendo establecer, pues, limitaciones, a la vez que posibilidades futuras, respecto a lo que se entiende por educación social.

Sáez y García Molina (2007) marcan tres acepciones diferentes del concepto educación social que sirven, por un lado, para diferenciar y dar cuenta de esas discontinuidades y procedencias históricas, y por otro, para aglutinar la actualidad de la educación social, producto precisamente de esa pluralidad de pertenencias:

- **La educación social como un tipo de práctica educativa y social.** Unas prácticas que tienen sus orígenes remotos tanto en las intervenciones estatales como en las experiencias filantrópicas (de cualquier signo y procedencia) respecto a las situaciones de pobreza y marginación, y se concretan en las políticas de acción social y asistencia de los siglos XIX y XX en España. La actualidad articula políticas de ciudadanía y de participación social en la órbita de las prácticas de la educación social.
- **La educación social** como una profesión, donde se entroncan las diferentes figuras tutelares y cuidadoras de esas primeras políticas de asistencia social. La llegada de la democracia en España produce la preocupación política y administrativa por la atención y educación más allá de las instituciones

escolares, promoviendo las contrataciones de personal más cualificado y especializado que implementará las nuevas políticas sociales de acción y protección social. Paralelamente, cabe destacar en este sentido, la aportación incuestionable de las asociaciones, primero, y los colegios profesionales, en un segundo momento, para hacer emerger y consolidar la profesión de educador social en el panorama político, técnico y social.

- **La educación social como una titulación.** Los recorridos prácticos y teóricos de la Educación Especializada (nomenclatura de la atención a poblaciones en situaciones de inadaptación social —éste es el significante de época—), la Animación Sociocultural (con gran tradición en Cataluña, por ejemplo) y la Educación de Adultos (propuestas educativas con un marcado carácter político y reivindicativo en los barrios de las grandes ciudades), se aúnan en la década de los noventa en la titulación universitaria de diplomado en Educación Social. Este hito permite establecer planes de estudio, líneas de investigación y un impulso a la profesionalización de esta figura. A estas cuestiones, se añade en la actualidad la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio promovidos por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A partir de su implementación, la educación social se convierte en grado, contando con un total de 240 créditos ECTS (European Credit Transfer System).

Todas estas cuestiones, y utilizando como marco general las tres acepciones propuestas por los profesores Juan Sáez y José García Molina, nos permiten la aproximación que pretendemos realizar a lo largo de este texto.

LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

En este capítulo nos vamos a centrar en la consideración de la educación social como práctica educativa. Es decir, en los elementos que fundamentan y sustentan las prácticas denominadas de educación social. Para ello, conviene detenerse en aspectos centrales de referencia, tales como las relaciones entre pedagogía social y educación social, las diferentes definiciones, el sustrato de la relación educativa en las prácticas sociales y educativas, así como en las controversias y problemáticas que conlleva la ubicación del componente educativo en prácticas que tradicionalmente no han sido reconocidas como tales.

Hemos dividido para ello el capítulo en diferentes apartados que faciliten este acercamiento, si bien en algunos momentos haremos referencias explícitas a otros apartados y puntos del capítulo para ampliar o complementar algunos de los contenidos expuestos.

Una última aclaración: hemos empezado con la acepción que hace referencia a la educación social como una práctica educativa. Sin embargo, las particularidades de estas prácticas hacen necesario indicar las otras acepciones indicadas, procurando así comprender las vicisitudes y los planteamientos actuales en torno a las prácticas educativas en el campo social.

Educación y educación social

Un título de estas características puede llevar a la confusión, y plantear preguntas del todo pertinentes: ¿la educación social es educación?, o retomar algunas de las cuestiones que ya vislumbrábamos en la introducción a este texto, como ¿qué incorpora el adjetivo «social» al sustantivo «educación»?

De la misma manera, y como hemos venido señalando, existen diferentes concepciones y recorridos acerca de qué es la educación social. Veamos algunas de esas definiciones para ir acotando el concepto.

La primera de las definiciones a las que haremos referencia pertenece al catedrático de Pedagogía Social y Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el Dr. José María Quintana Cabanas. El profesor Quintana es considerado uno de los pioneros en el territorio español en el estudio de la educación social:

En España el concepto de educación social tiene dos sentidos.

1) Por un lado alude a la intervención educativa que se hace con el fin de ayudar al individuo a que se realice en él, del mejor modo posible y sin desviaciones, el proceso de socialización, es decir, la adaptación a la vida social y a sus normas, hasta alcanzar una alta capacidad de convivencia y de participación en la vida comunitaria [...].

2) Por otro lado se llama «educación social» a un tipo de trabajo social de aspecto educativo y que desempeña

unas funciones pedagógicas. Se practica profesionalmente fuera de la escuela, pues no tiene que ver con el sistema educativo del país, sino más bien con la promoción del bienestar social [...].

JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS (1994): *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea Ediciones, p. 9.

Como podemos observar, las acepciones que plantea el profesor Quintana diferencian claramente entre una concepción social de la educación y la descripción de unas prácticas que, al producirse en contextos diferentes al escolar, necesitan de una adjetivación diferenciada. Un aspecto que también llama la atención es definir la educación social como un tipo de trabajo social. Esta cuestión, deudora sin duda de una tradición germánica de la asistencia social, es puesta en duda en la actualidad, al señalarse recorridos y prácticas bien diferenciadas entre educación social y trabajo social.

Otra de las definiciones que aportamos corresponde al profesor José Antonio Caride, catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela y actual presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social:

La educación social, a la que en los últimos años se ha confiado la posibilidad de extender los procesos educativos [...] proyectando sus iniciativas en nuevos modos de educar en la sociedad (a través de la animación sociocultural, del desarrollo comunitario, en el tiempo libre, la formación ocupacional y laboral, afrontando los problemas de la inadaptación y la marginación social,

etc.), representa una opción que procura ser plenamente congruente con el protagonismo de cualquier práctica pedagógica que asuma combatir la opresión y confiar en la esperanza de una sociedad en transformación, sin que con ello se ignoren las dificultades, impedimentos y limitaciones que conlleva toda tarea educativa en relación con procesos de complejo alcance estructural, como es el caso de la pobreza y de la exclusión social. Significamos con ello que [...] será una educación social informada por una pedagogía social que no se inhiba ante las necesidades y problemas sociales, que recupere la vocación socio-histórica del quehacer formativo en, con y para la sociedad, integrando ampliamente diferentes programas y proyectos de autorrealización personal y colectiva. Esto es así, diremos, porque la educación social tiene la obligación de convertirse en un factor decisivo para el logro de la igualdad de oportunidades y, en consecuencia, en un determinante a tener en cuenta en cualquier proceso de transformación y de cambio social.

JOSÉ ANTONIO CARIDE (1998): «Educación social, ciudadanía y pobreza: o la construcción de una sociedad activa, no discriminatoria». En: *Políticas sociales y educación social. Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Universidad de Granada, pp. 138-139.

El acento, sin duda, de la definición del Dr. Caride se encuentra en la finalidad de la educación social como práctica educativa. Si bien se marcan los límites que los procesos educativos comportan, no menoscaba sus alcances en forma de horizontes sociales. Un aspecto que se indica, y que más tarde retomaremos, es el de la

relación entre pedagogía social y educación social. En esta definición se hace hincapié en una pedagogía social que orienta las prácticas de educación social, sin olvidar el compromiso ético de la disciplina con la sociedad en que se implica.

Sigamos recorriendo el panorama de las diversas definiciones y acerquémonos ahora a la propuesta por la profesora titular de Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona, la Dra. Violeta Núñez:

[...] la educación social es un conjunto de prácticas educativas que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan hacia la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Dicha promoción tiene que ver con la posición de éstos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra y entre los diversos grupos y sectores sociales. La educación social contribuye a la cohesión social, pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización cultural de los sujetos.

VIOLETA NÚÑEZ (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, p. 36.

Del mismo modo que en la anterior definición, ésta propone fijar algo de los efectos y finalidades de las propuestas educativas de las prácticas de educación social. No obstante, la aportación de la profesora Núñez viene a señalar la educación como un conjunto de prácticas propuestas para la promoción de los sujetos con los que

se trabaja. Es decir, más allá de una propuesta de cambio social en el conjunto de la sociedad, la acción educativa en educación social se dirige a cada uno de los sujetos con la posibilidad de que eso genere, posteriormente, anclajes en torno a lo que la autora denomina cohesión social.

En efecto, ya vamos marcando algunas cuestiones que van configurando ese vasto y complejo entramado de elementos a tener en cuenta cuando nos referimos a las prácticas de educación social. Pero, sigamos escuchando alguna más de esas definiciones y aproximaciones. La siguiente pertenece al catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Salamanca, Dr. José Ortega Esteban:

[...] La educación social [...] tanto como constructo teórico como en cuanto praxis [...], debe insertarse también en el marco y corriente general de «educación a lo largo de la vida», preocupándole sobre todo el desenvolvimiento personal y convivencial de los individuos y los grupos. La educación social debe ante todo ayudar a ser y a convivir con los demás. Aprender a ser con los demás y a vivir juntos en comunidad.

JOSÉ ORTEGA (1999): «Educación social especializada, concepto y profesión». En: *Educación Social especializada*. Barcelona: Ariel, p 18.

En esta definición se pone en evidencia un planteamiento más amplio respecto a la educación social, aunque esa amplitud puede, en algún momento, generar algunas confusiones sobre sus orientaciones y sus aplicaciones prácticas. La finalidad inscrita en la definición («ayudar a ser» y «a convivir» con los demás) sostiene un cariz socia-

lizador de la educación social, acentuando las cuestiones relacionales como marco de esa socialización.

En un intento de sistematizar y recopilar diferentes concepciones, dando cabida a significados que han ido acompañando a la educación social, el Dr. Antoni Petrus, catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona, señala 12 funciones de la educación social: como socialización; como acción profesional cualificada; como acción cerca de la inadaptación; como adquisición de competencias sociales; como didáctica de lo social; como formación política del ciudadano; como control social; como trabajo social; como *paidocenosís*; como educación extra-escolar; como generadora de demandas sociales; como prevención de causas. Finalmente, aporta:

[...] una definición de Educación Social debe resultar abierta, dinámica, dialéctica, diría yo [...] La educación social [...] más que en cualquier otro ámbito educativo, estará siempre en proceso de construcción, siendo en última instancia la realidad del tejido social la que le dará su última contextual configuración.

ANTONI PETRUS (1998): «La educación social como marco conceptual del educador social». En: *I Congreso Estatal del Educador Social*. Murcia, abril de 1995, pp. 73-82. Consultar también sobre el tema el libro: ANTONI PETRUS (coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 20-31.

Una recopilación que ilustra el abanico de posibilidades que han ido conformando la educación social. El autor indica un aspecto muy importante en la construcción de las prácticas educativas en el campo social. Nos

referimos a la relación y articulación de esas prácticas con el contexto social, es decir, la relación de las definiciones de educación social con las realidades sociales de la época.

Una última definición es la del Dr. Juan Sáez, catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Murcia. Esta definición es de las primeras que el autor realiza. Si bien él mismo ya ha avanzado nuevas construcciones conceptuales en este terreno (Sáez y G. Molina, 2006, 2007), el interés de su recopilación en este capítulo tiene que ver con el señalamiento preciso que en la década de los años noventa y los primeros años de 2000 se hace de la población a la que se dirige la acción de la educación social. Esta cuestión generó, y sigue generando, contenidos específicos de la acción educativa, así como metodologías propias.

La educación social es «una práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas éstas como de extraescolaridad, marginación... y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o inserción que sus protagonistas, en cada caso, reclamen».

JUAN SÁEZ CARRERAS (1997): «La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación». En: Antoni Petrus (coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 57 y 60.

A estas definiciones realizadas desde el ámbito universitario, nos gustaría añadir una que ha cobrado en los últimos tiempos relevancia debido a que proviene

del colectivo profesional. Esta definición está realizada por ASEDES, la Asociación Estatal de Educadoras y Educadores Sociales que aglutina a los Colegios y Asociaciones Profesionales del conjunto de España.¹ Así, se introduce una definición basada en un doble eje: la educación social como derecho de la ciudadanía y como profesión de carácter pedagógico. Y es a partir de aquí que ASEDES² define la educación social como:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL Y CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES (2007): *Documentos profesionalizadores: Definición de*

-
1. A partir de 2006, es el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) el organismo encargado de representar y coordinar a la totalidad de colegios profesionales del territorio español.
 2. El documento completo de la definición de educación social, así como un glosario de conceptos, se puede encontrar en <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>

educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social.

Sin duda, es importante señalar la importancia de que desde el propio colectivo se asuma la responsabilidad ética y profesional de definir la educación social. Un paso adelante de los colegios profesionales que retoma algunos de los aspectos de las anteriores definiciones e incorpora nuevos planteamientos para los nuevos tiempos.

Una vez vistas estas definiciones, y señalando de nuevo que existen muchas más aportando nuevos y diversos matices, es preceptivo detenerse, aunque sea brevemente, en lo constitutivo de las relaciones entre pedagogía social y educación social. Existe una premisa, que no por simple u oportunista, es menos certera. Se trata de la convención de que cuando nos referimos a pedagogía y a educación no nos estamos refiriendo a lo mismo, no son sinónimos y vienen a señalar cosas distintas. Entonces, ¿a qué se debe una habitual práctica en muchos manuales de pedagogía social o en otras publicaciones de referirlas como sinónimos, como diferentes maneras de nombrar lo mismo?

Nos gustaría aquí aclarar esta cuestión. Son muchos los autores, algunos ya señalados en este capítulo, que indican claramente los márgenes en las relaciones entre pedagogía social y educación social. Y el lugar de encuentro, el cruce de caminos se encuentra en ubicar bien a las claras a qué nos referimos con cada uno de estos conceptos. Si retomamos las acepciones (Sáez y G. Molina) que hemos señalado con anterioridad, resulta que la educación social es considerada como una práctica educativa, como una profesión y como una titulación universitaria.

Así pues, al referimos a la pedagogía social no podemos referirnos a lo mismo, ya que ésta es una disciplina que tiene como objeto formal y material la educación social. En definitiva, una cosa es la construcción de la identidad profesional, y otra la conceptualización y la sistematización pedagógica que de una práctica educativa se realice.

La relación entre ambos conceptos se clarifica. Al hablar de pedagogía social estaremos hablando de la disciplina, de aquella que estudia, que analiza y propone modelos de educación social, que somete a análisis las prácticas y que lee las coordenadas sociales, políticas y económicas. En algún punto también retoma algo de una concepción clásica de la pedagogía en tanto normativiza la acción educativa. Al hablar, entonces, de educación social nos referimos a las prácticas educativas, a la par que a una profesión cada vez más reconocida socialmente y a una titulación universitaria.

El «eterno» problema: ubicar lo educativo en la educación social

La posibilidad de incurrir en algún desliz siempre se pone de manifiesto cuando se pretende redundar en cuestiones ampliamente estudiadas y analizadas. Ciertamente, la práctica educativa ha sido uno de los objetos de estudio que ha acompañado el trayecto histórico de la pedagogía moderna. Sin embargo, los recorridos de las «prácticas educativas» (las entrecomillamos, de momento) en el marco de la educación social se han confundido, en algunos casos, con otras prácticas impregnadas de sus propias marcas históricas. Similar cuestión se produce en las prácticas que acontecen en lo que denominamos el *campo social*.

La noción de *campo* de la que vamos a hacer uso a lo largo de estos párrafos es la heredada de Pierre Bourdieu³ (1997: 48-85), que lo define como un «universo social relativamente autónomo» (p. 84) y en el que convergen, a la vez, una idea de campo como:

[...] un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura.

PIERRE BOURDIEU (*op. cit.*: 48-49).

Así, esta noción de campo aplicada a lo social viene a identificar un sector determinado de la actividad social, definido por la producción, posesión y utilización específica de diferentes posiciones, recursos y relaciones sociales en torno a un nexo de unión: lo que se ha venido llamando «cuestión social». Precisamente alrededor de este concepto es donde se sitúa la especificidad actual del campo social. Tal como indica Rosanvallon (1995: 85),

3. Pierre Bourdieu propone la noción de campo en diversas obras. Utilizamos aquí la propuesta en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997, debido al marcado carácter social de la propuesta. Otra aproximación es la que realiza en *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama, 2003. Ésta se centra en el campo científico y, si bien utiliza los mismos términos y conceptos especificando el carácter científico, nos ha parecido más conveniente usar la terminología de Bourdieu respecto al espacio social. Las definiciones, empero, no difieren en demasía unas de otras.

[...] la «cuestión social» se desplazó: se pasó de un análisis global del sistema (en términos de explotación, repartición, etc.) a un enfoque centrado en el segmento más vulnerable de la población.

El autor sitúa este desplazamiento en torno a los años ochenta del siglo XX, tras las crisis económicas y el cambio en las economías occidentales, apareciendo fenómenos como el desempleo de larga duración, nueva pobreza, etc.

Esto ha supuesto una suerte de simplificación de la visión amplia y compleja que supone la consideración del campo social en tanto estructura que contempla las condiciones de vida o de existencia de la población. Según el mismo autor, el gran hecho social que ha dirigido este pasaje ha sido el crecimiento de la exclusión y la polarización de las atenciones sobre este fenómeno (op. cit.: 85-86). En efecto,

[...] aun cuando deba considerarse con justa razón que ésta [la exclusión] constituye el fenómeno social fundamental en nuestro tiempo, no agota la cuestión social. La justa denuncia de la pobreza y la miseria del mundo no debe dispensarnos de un enfoque más global de las tensiones y contradicciones que atraviesan la sociedad.

PIERRE ROSANVALLON (1995: 86).

Este reduccionismo en la consideración de la cuestión social ha supuesto también, obviamente, una reducción del campo social, en el que la convergencia entre *campo de fuerzas* y *campo de luchas* (en nomenclatura de

Bourdieu) se articula en torno a la oposición *dentro-fuera* que plantean ciertas concepciones de la exclusión. Esto significa que el campo social se somete a una restricción de su actividad, donde las producciones, relaciones y acciones se dirigen, casi de manera única, a sectores de población «detectados» y «significados» como excluidos. No obstante iteramos, siguiendo a Rosanvallon, que no se trata de obviar el crucial papel que juegan actualmente los fenómenos de exclusión, sino de evitar la polarización simplificadora de una realidad más compleja y sometida a múltiples parámetros de análisis social.

De esta manera, encontramos en el campo social multiplicidad de agentes, sistemas, redes, instituciones y relaciones vinculadas y sometidas, en mayor o menor medida, a las reglamentaciones y principios propios del campo. Conscientes de la amplitud y la complejidad de tratar esta cuestión, tan sólo vamos a señalar, *grosso modo*, aquellas cuestiones generales que conforman el campo social con relación al objeto de nuestro interés en este apartado: las prácticas educativas en el campo social.

Estas cuestiones generales de las que queremos hacer mención son:

– Si bien el sistema de servicios sociales, orientado por las políticas sociales, vendría a ocupar el lugar de lo público en el campo social, no podemos obviar la implicación de otros campos, como el educativo, al hablar de las prácticas educativas. A título de ejemplo, algunas propuestas inicialmente pertenecientes al campo social, como la atención a alumnos de estudios secundarios con dificultades escolares, han sido asumidas por el sistema educativo. De igual manera, desde hace poco tiempo se plantea la entrada en los institutos de secun-

daria de diferentes profesionales provenientes de diferentes campos, entre ellos el social, como educadores sociales y trabajadores sociales, o del campo sanitario como enfermeras y psiquiatras.

— En lo que se refiere a los agentes, el campo social siempre ha tenido una peculiaridad compartida con otros campos: la convivencia en el mismo espacio de un cuerpo profesional y un cuerpo voluntario. Si bien la actualidad está marcando una corriente profesionalizadora del campo social, existiendo profesiones sociales en los que el voluntariado es escaso, en el caso de las prácticas educativas seguimos encontrado gran cantidad de voluntarios, significando una pobre apuesta de lo público en torno a la intencionalidad educativa de la propuesta de prácticas educativas.

— De la misma manera, aunque existe un corpus formado para la práctica educativa en contextos sociales (el educador social) seguimos encontrando una tendencia a pensar que cualquier profesión social está capacitada para ejercer un trabajo educativo con las poblaciones a las que atiende. Un ejemplo lo encontramos en los repartos de diferentes equipos de atención social, compuestos por psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos y educadores sociales, en los que la tendencia actual es a dividir el número de casos por el número de profesionales, independientemente de las tareas propias de cada profesión. Si bien se intenta armar propuestas de trabajo interdisciplinar, el gran volumen de casos y el escaso número de profesionales y equipos lo dificulta.

— Por otra parte, propuestas de marcado carácter local han apostado por el establecimiento de redes de

trabajo, entendiendo que los desafíos de la actualidad requieren de un trabajo en red entre las diferentes instancias y agentes involucrados en el campo social⁴.

— Las instituciones pertenecientes al campo social, con un encargo en el terreno educativo, han carecido de recorridos históricos en los que la educación suponga el eje central. Nos referimos a instituciones, servicios y proyectos (prácticas) del campo social como los Centros Residenciales de Acción Educativa, integrados en el sistema de protección a la infancia, los encargos educativos de atención a la infancia y adolescencia en los servicios sociales de atención primaria, los equipos de atención especializada, los trayectos de inserción laboral, las propuestas de participación ciudadana... y otras prácticas susceptibles de un trabajo educativo y social.

La disciplina que nos ocupa, la pedagogía social, en tanto generadora de discursos y de producción científica en torno a las prácticas de educación social, está inmersa en las delimitaciones de lo que hemos venido definiendo como campo, en este caso, social. En éste cohabitan

-
4. A modo de ejemplo, Interxarxes es un proyecto promovido por el Ayuntamiento de Barcelona en el distrito de Nou Barris. Esta propuesta intenta aunar las acciones de los diferentes profesionales, entidades, asociaciones y servicios públicos implicados en el trabajo con la infancia y la adolescencia. En el proyecto participan escuelas primarias e infantiles, centros de recursos, los educadores sociales de los barrios, trabajadores sociales, institutos de secundaria, psicólogos, psicoanalistas, servicios de salud mental, centros de ocio y tiempo libre, etc. Para ampliar esta cuestión, nos permitimos recomendar: J.R. Ubieta (2009): *El trabajo en red. Usos posibles en educación, salud mental y servicios sociales*. Barcelona: Gedisa ; así como, del mismo autor (2012): *La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.

múltiples disciplinas con sus propios intereses y en torno a diferentes relaciones de poder respecto a la producción de discurso. Asimismo, y según se desprende de las aportaciones de Bourdieu, hablar de campo incluye la ruptura del ideal de la homogeneidad y del trabajo en la misma dirección. De esta afirmación se deduce que el campo de la pedagogía social se estructura también alrededor de diversas posiciones paradigmáticas, partiendo así de distintos presupuestos epistemológicos y configurando modelos de aplicación de la educación social.

Convenimos que en el campo social confluyen diferentes prácticas, entre ellas las de educación social. Bajo este supuesto, la confluencia de dichas prácticas pone de manifiesto sus particularidades, aunque también emergen intersecciones y territorios de frontera. La singularidad y el carácter distintivo de las prácticas de educación social subyacen en una suerte de axioma que, pese a todo, sí necesita demostración:

Las prácticas de educación social son, eminentemente, prácticas educativas.

En cuanto a las intersecciones mencionadas, reiteramos la necesaria conexión con otras prácticas sociales estableciendo los dispositivos necesarios para coadyuvar en el marco de los nuevos retos sociales que plantean estos tiempos de incertidumbre.

El ejercicio, por tanto, de entrecomillar el concepto «prácticas educativas» en el campo social, ha respondido a dos cuestiones que, de entrada, pueden parecer paradójicas. Por un lado, en cuanto a que la práctica educativa en educación social (salvo en contadas e ilustres excep-

ciones) ha estado comprometida con la consecución de otros objetivos distantes de los educativos. Las marcas originales⁵ del nacimiento de este tipo de prácticas sitúan las preocupaciones importantes en torno a la asistencia, el cuidado, el encierro, el control o el tratamiento. Por otro lado, la irrupción de ciertos modelos de educación social, lejos de insuflar la educación como principal rasgo de sus prácticas, están conformando un cúmulo de propuestas *pseudoeducativas* y elucubraciones *psicologicistas* más cercanas a los propósitos de políticas sociales *neohigienistas* que a la generación de efectos de inclusión, promoción y circulación social de los sujetos que atienden. Ante esta perspectiva supone un verdadero desafío y un ejercicio de compromiso ético la renovación y puesta en primer plano de lo educativo en las prácticas actuales de educación social.

La acción educativa en educación social

La articulación entre el cuerpo teórico y la aplicación práctica genera el establecimiento de un modelo educativo. En esa articulación, en ese modelo educativo, vamos a transitar a partir de ahora. Esta observación subyace en el interés por desplegar la compleja combinatoria de los constructos teóricos y sus aplicaciones prácticas. Es decir, en la práctica educativa es donde se evidencian las opciones teóricas, las sabidas y las ignoradas; confluyen posiciones particulares dichas y no dichas; aparecen

5. Respecto del concepto de *marcas originales* remitimos a la lectura de: G. Frigerio, M. Poggi *et al.* [1992] (2000): *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel.

paradojas, enigmas, sorpresas propias de la educación; se intercalan tiempos y espacios diversos; surgen imprevistos, imprecisiones, dudas e interrogantes, pero también huidas y dimisiones; transitan búsquedas; acaecen posibilidades; se producen encuentros y desencuentros... En definitiva, en la práctica educativa acontece la acción educativa, la educación actúa, por lo que lo incalculable, lo imponderable y lo sorprendente de la educación se pone de manifiesto en la práctica.

Al referirnos a la práctica educativa en educación social lo hacemos entendiéndola como:

La instauración de coordenadas espaciales y temporales que ha de permitir establecer acciones educativas encaminadas a la promoción cultural de los sujetos atendidos por la educación social.

La acción educativa, entonces, remite al acto de educar, a la intencionalidad y la posibilidad de hacer educación. *Acción* es el nombre correspondiente al verbo hacer, y de ahí nuestra elección frente a otros sustantivos que hegemonizan la nominación de la actividad educativa, sobre todo el de *intervención*. Ambas palabras son utilizadas, indistintamente, para nombrar el hecho educativo. Si bien «acción» alude de una manera más precisa al ejercicio de una actividad, al trabajo, a la tarea planteada, al acto; «intervención» sugiere algo más relacionado con la intromisión, la inspección o el control, habida cuenta de usos habituales del término (p. ej. en el discurso militar o en el discurso quirúrgico). En el campo social en el que transitamos se ha utilizado con cierta asiduidad el segundo término, sobre todo en el ejercicio de las funciones del

trabajo social, al usar «intervención social» para describir las acciones propias de la profesión.

Sorprende, si cabe, que en los proyectos educativos de instituciones o en las referencias al trabajo que éstas realizan, mayoritariamente se utiliza «intervención educativa» o «intervención socioeducativa». La pretensión que tenemos de otorgar protagonismo a lo educativo en la educación social apoya también la decisión de hacer valer la expresión «acción educativa» para referirnos a la intención educativa de estas instituciones, al interés en producir efectos educativos y al ejercicio de la transmisión de contenidos culturales que habiliten socialmente.

Las acciones educativas específicas pretenden aperturas hacia la posibilidad de aprehender lo cultural. En esa intención actúan límites que se articulan en torno a los propios elementos que configuran el modelo de aplicación práctica.

En cada uno de los siguientes párrafos daremos cuenta de la propuesta de los elementos a tener en cuenta para configurar un modelo de educación social, con sus modos particulares, con sus intersticios, con sus contradicciones, sus límites, con las acotaciones a las que nos obligan las definiciones.

Las nuevas configuraciones sociales, los problemas emergentes, las nuevas significaciones de lo educativo y de las prácticas sociales convocan a la educación social a dirigir la mirada hacia la pedagogía, no exclusivamente, pero sí preferentemente. Este «giro copernicano» ha de dotar a la educación social de un nuevo estatus que fije en la pedagogía social su disciplina de referencia, y que pueda tratar de «dar visibilidad pedagógica» (Núñez,

2003: 210) a esas prácticas que «habitualmente quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso» (*ibidem*).

Estas cuestiones nos llevan a plantear la relación entre teoría y práctica en el campo de la educación social. «Tal vez eso sea correcto en teoría, pero no sirve para la práctica». Con este tópico (así lo denomina) comienza Immanuel Kant su disertación acerca de la teoría y de la práctica (1993: 3). Esta proposición, realizada en 1793, sigue estando alrededor de todas aquellas disciplinas que poseen un campo práctico vasto y con un gran despliegue social. Éste es el caso de la educación social. El propio Kant despliega en su tratado (centrado en el Derecho y la Moral) las objeciones a esa proposición tan extendida y que ha llegado hasta nuestros días.

La relación entre el cuerpo teórico de una disciplina y su campo práctico sigue constituyendo uno de los escollos para la definición, el desarrollo y la aplicación de diferentes modelos, sobre todo en lo que se refiere a las llamadas ciencias conjeturales. En el caso que nos ocupa, esa relación se torna, en ocasiones, de mutuo recelo. La propia configuración histórica de esa relación, sometida al «[...] vaivén de la pedagogía entre la práctica y la teoría, entre la norma y la ley, entre la experiencia y la doctrina, entre el arte y la ciencia» y al «[...] doble carácter de la educación, definida simultáneamente como influencia y actividad intencional y como realidad para la vida del individuo, de la cultura y de la sociedad» (Nassif, 1980: 36) ha supuesto una confrontación estéril con resultados desalentadores en cuanto a la separación de una disciplina y su objeto de estudio.

Hemos venido planteando una pedagogía social dotada de un cuerpo teórico riguroso, capaz de analizar

y proponer modelos de educación social. Esta idea da cuenta de la relación a establecer entre una disciplina y su campo práctico. El despliegue de la educación social se efectúa, pues, en torno a las plataformas de lanzamiento que ofrece la pedagogía social mediante la conceptualización, el estudio, el análisis y la reflexión de diferentes modelos de aplicación y de sus efectos sociales y educativos. Ese despliegue también ofrece a la pedagogía social los elementos de actualidad suficientes, junto con la necesaria conexión, colaboración y conversación con otras disciplinas, para orientar la práctica social y educativa.

La articulación, pues, entre teoría y práctica, entre cuerpo teórico y aplicación práctica, genera la posibilidad de establecer un modelo. En nuestro caso, un modelo de educación social donde se apliquen los presupuestos epistemológicos de la disciplina pedagogía social. Esta construcción no supone un marco teórico-práctico definitivamente cerrado, sino que funciona en términos de red teórica, por lo que nos referimos a un modelo sujeto a los cambios espacio-temporales, desplegado en un marco social e histórico concreto, y definido en torno a un campo de aplicación.

Una praxis desvinculada de los procesos teóricos de una disciplina supone, en mayor o menor medida, una aproximación a los vaivenes de las políticas sociales actuales. Es decir, despojada de las producciones teóricas, de los aportes epistemológicos, del análisis y crítica de los modelos vigentes, la educación social puede correr el riesgo de sumergirse en los vaivenes y caprichos de las políticas sociales actuales. Si el utillaje mental de la educación social no lo proporciona la pedagogía social, es muy posible que sean las lógicas del control social las

que ejerzan ese papel. Serán las que sometan a evaluación y acaben configurando al profesional de la educación social como un simple operario que ejecuta objetivos y planificaciones configuradas previamente.

Este campo de aplicación requiere contemplar los elementos siguientes:

– El *agente de la educación social* es aquel profesional que tiene el encargo social de llevar a cabo acciones educativas en diferentes marcos institucionales, abriendo «la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y lo cultural, propiciando la conexión (o, en su caso, la re-conexión) en las redes de la sociedad de época» (Núñez, 1999: 43). Si pensamos el agente de la educación como un «pasador de cultura» (Meirieu, 1998: 134), podemos considerar el lugar del educador social con relación al saber de la función a ejercer, y al saber sobre la materia a transmitir, que no es otra que la cultura.

— El *sujeto de la educación social* se entiende como «aquél sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder a, permanecer en, circular) a la vida social normalizada» (Núñez, *op. cit.*: 46). Así pues, la consideración del sujeto en educación social nos distancia, en un primer momento, de posiciones actuales que focalizan el trabajo educativo a partir de una «sectorización social»⁶,

6. Con «sectorización social» nos estamos refiriendo al establecimiento de características sociales, económicas y/o educativas bajo las cuales son clasificados los individuos. De esta categorización surgen posteriormente indicaciones concretas de trabajo específico con base en la sectorización. Como ejemplo, «menores en riesgo», para señalar características comunes de los niños y niñas cuyas familias tienen dificultades sociales o económicas, y para los que se arman indicaciones de tratamiento en bloque.

y recupera, en un segundo momento, la posibilidad de construir un lugar para que cada sujeto pueda llegar a ocuparlo, independientemente de la asignación social que, por diferentes motivos, lo supeditan a recorrer un trayecto ya diseñado como respuesta a las lógicas de control poblacional. Desde esta visión, el sujeto es una construcción simbólica resultado de «operaciones de atribución, palabra y acto» (García Molina, 2002: 199).

— Los *contenidos educativos de la educación social* se refieren a las orientaciones de las acciones educativas en términos de la transmisión y la adquisición de recursos culturales valiosos que promuevan procesos de socialización acordes con la época. La transmisión de los bienes culturales, de los patrimonios culturales, de los aprendizajes acumulados a lo largo del devenir humano requieren de una selección (siempre incompleta) para que el sujeto los pueda utilizar, re-utilizar o desechar si llega el caso. Una propuesta de esa selección la podemos encontrar en Núñez y Planas (1997), que aventuran un trabajo educativo por áreas educativas que permitan orientar la transmisión. Las áreas propuestas por las autoras se refieren a: sujeto social y entorno, lenguaje y comunicación, arte y cultura, tecnologías y juegos y deportes.

— Las *metodologías de la educación social* hacen referencia al «[...] estudio, la invención y la creación de orientaciones, técnicas, recursos y materiales que facilitan el aprendizaje del sujeto» (García Molina, 2003: 142). A diferencia de la educación en el ámbito escolar, en educación social no existe un currículum prescrito. Esto puede suponer cierta discrecionalidad en la consideración de los contenidos a transmitir por parte de las administraciones públicas, las instituciones y los profesionales, aunque, por

otro lado, permite ese trabajo de invención y selección al que se hacía referencia.

— Los *marcos institucionales de la educación social* se señalan como marcos normativos donde se desempeñan las propuestas educativas. Estos marcos se amplían, se diversifican y se transforman en el caso de las prácticas de educación social, al incorporar instituciones sociales que, tradicionalmente, no han albergado sistemáticamente el trabajo educativo (residencias, hogares, servicios sociales...) y al proponer nuevos espacios susceptibles de acciones educativas (centros sociales, de ocio, artísticos, la ciudad...).

Por último, señalar que los elementos configuradores de un modelo educativo (a modo de red teórica) se interrelacionan, limitan aunque facilitando aperturas, explican algo real asumiendo su incapacidad para poder explicarlo todo. Esa noción de red teórica supone que cada uno de los elementos re-envía al resto. En este sentido, se observará que en el momento de comentar cada uno de ellos es inevitable referirnos a su relación con los demás. De la misma manera, cualquier modificación o alteración de un elemento repercute en el resto de los elementos.

ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

El campo de las prácticas de educación social

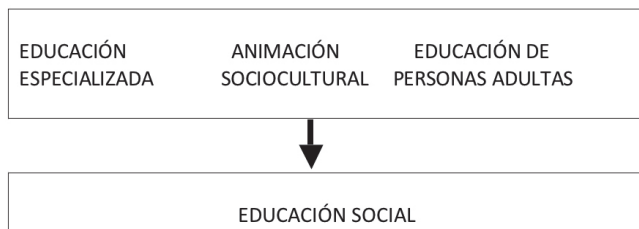
El Decreto 1424/1991, de 30 de agosto (publicado en el Boletín Oficial del Estado español con fecha 10 de octubre de 1991), referido a las disposiciones generales sobre los estudios universitarios de Educación Social, señala que sus campos prácticos son:

- la educación no formal,
- la educación de adultos,
- la inserción de personas desadaptadas,
- la inserción de personas minusválidas, y
- la acción socioeducativa.

Son directrices generales, y como tales, susceptibles de múltiples interpretaciones, sujetas a diversas consideraciones teóricas de cada uno de estos campos. No obstante, el pacto surgido para la creación de la diplomatura de Educación Social supuso cierto compromiso que aún a diferentes sectores profesionales bajo una misma titulación universitaria: la animación socio-cultural, la educación de adultos y la educación especializada. Este trípode conforma, en los primeros momentos, la respuesta académica a las demandas de organizaciones y entidades con larga trayectoria en los campos prácticos que señalan. En

el caso concreto de Cataluña, la animación sociocultural supone dar cabida en la formación universitaria a la figura de los monitores de tiempo libre. Las actividades de «esplai» han gozado en Cataluña de una larga tradición, contando con una gran cantidad de entidades sin afán de lucro y fundaciones (muchas de ellas reconvertidas actualmente en empresas), creando redes en las que se juegan y conjugan poder político, económico, cultural y social. Capítulo aparte merece la figura del educador de adultos que, también en el caso catalán, es cubierta por diplomados en Magisterio en una gran proporción respecto a los diplomados en Educación Social.

Fig. 1: Ocupaciones que desembocaron en la denominación actual de educación social.



Respecto a la educación social especializada (Núñez y Planas, 1997: 104)⁷, podemos afirmar que es el vértice de ese triángulo controvertido que ha experimentado más

7. Se puede ampliar la información sobre la educación social especializada leyendo la obra siguiente: V. Núñez, T. Planas (1997): «La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica», en A. Petrus (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

cambios en cuanto a sus contenidos. Desde los inicios de esta denominación, centrada en las macroinstituciones de protección a la infancia, hasta la actual educación social, han sido muy diversos los campos de acción. Estos campos han descrito diferentes prácticas que no siempre han contemplado la acción educativa como eje principal de sus actuaciones, ofreciendo incluso diferenciaciones respecto a las poblaciones a las que se dirige.

Diferentes autores proponen divisiones y subdivisiones⁸ en un intento de sistematizar las prácticas de la educación social actual. Así, Pérez Serrano (2003: 142) recoge diferentes propuestas en relación con lo que autora llama «ámbitos de intervención del educador social». Estos «ámbitos» (definidos como espacios profesionales) son, para Pérez Serrano, los señalados anteriormente como los tres campos de la educación social en España. Parcerisa (1999), en cambio, añade a éstos la «intervención en los medios de educación informal» entendidos como medios de comunicación, industria del ocio y de la cultura, la ciudad. Bien podría ser una subdivisión del campo de la animación sociocultural. De forma análoga, Sarramona y Úcar (1988) señalan cuatro campos, añadiendo a los tres ya mencionados el de «formación laboral» dirigida a la inserción social. Una sistematización diferente es la de Panchón (1998), que propone

-
8. Sobre estas divisiones y subdivisiones para intentar sistematizar las prácticas de la educación social actual, se pueden leer las obras siguientes: G. Pérez Serrano (2003): *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea; A. Parcerisa (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó; J. Sarramona i X. Úcar (1988): «Àrees d'intervenció en educació social». *Educar*, 9, 27-35. Barcelona; C. Panchón (1998): *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.

estructurar las prácticas de educación social respecto a áreas de intervención, respecto al medio (abierto, semiaabierto y cerrado) y respecto a la población que se atiende (población en general, grupos poblacionales y población tipificada como marginada) y a contextos (barrio, núcleos cotidianos e instituciones específicas).

En los trabajos del II Congreso de Educación Social celebrado en Madrid en 1998 se aportaba un esquema basado en tres espacios de acción: ámbitos comunitarios (servicios de atención primaria y servicios especializados); ámbitos institucionales (residencias, centros abiertos e instituciones cerradas); y áreas (formación permanente e inserción social, ocio y educación).

Todas estas clasificaciones describen diferentes campos prácticos, deudores de cada momento histórico y de los dispositivos conceptuales desde los que se plantearon. Actualmente, y basándonos en algunos planes de estudio de la diplomatura y del grado de Educación Social en universidades españolas encontramos, fundamentalmente, clasificaciones de las prácticas:

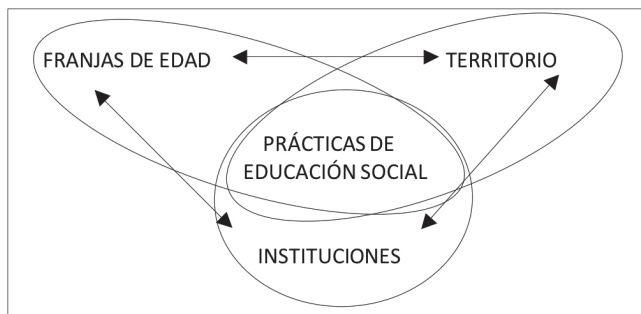
- En referencia a problemáticas sociales: drogadicción, maltrato infantil, desocupación laboral, violencias...
- En referencia a las instituciones en las que desarrollaba sus funciones: centros de servicios sociales, prisiones, pisos tutelados...
- En referencia a categorías poblacionales: delincuentes, mujeres, menores en riesgo, tercera edad...

- En referencia a ámbitos de intervención: inserción laboral, protección a la infancia, justicia juvenil, toxicomanías...

Si convenimos que el eje que debe definir los campos de acción de la educación social debe girar en torno a la propia denominación de la práctica, es decir, que ese eje debe ser la educación, entonces algunos de los campos señalados, pese a mantener un trabajo de acción social, no podríamos considerarlos estrictamente de acción social educativa.

Una sistematización actual que recoja la tradición de esas clasificaciones, pero que a la vez también dé cuenta de las nuevas posibilidades y de nuevos planteamientos de las prácticas de educación social, podría basarse en la consideración educativa en torno a diferentes franjas de edad, proporcionando una manera diferente de acercarse a los campos de la educación social, permitiendo una articulación entre los sujetos y las instituciones del territorio. Es decir, si consideramos que todas las categorizaciones suponen adscripciones a modelos de acción social y educativa y conforman modelos profesionales y formativos, nuestro planteamiento intenta promover la conformación del campo de la educación social a partir de las articulaciones entre las franjas de edad a las que dirige su actividad, el territorio y las instituciones de la sociedad civil y de las administraciones públicas.

Fig. 2: Las prácticas de educación social: intersecciones y articulaciones.



Esto supone dos cuestiones fundamentales para la asunción de los retos actuales de la educación social:

- Por una parte, dejar de lado la categorización excluyente que supone establecer que la educación social es una práctica educativa tan sólo para determinadas categorías poblacionales. Bien al contrario, se trata de promover una educación social que contemple las diversas posibilidades sociales de la educación en marcos amplios y no sujeta tan sólo a dificultades y problemáticas.
- Por otra, se potencia una educación social en términos de ofrecer trayectos y recorridos particulares y promoviendo los anclajes sociales desde la lógica de los derechos y deberes de ciudadanía.

Por lo tanto, la educación social del siglo XXI se encuentra ante el desafío que supone no adscribir sus

funciones a ámbitos o categorías contextuales *prêt-à-porter*, sino ofrecer una apertura a lo social en el marco de lo educativo. Desde esta lógica, la educación social amplía su campo a diferentes instituciones, servicios, programas y proyectos que son susceptibles de un trabajo educativo que garantice y promueva la participación cultural, social y democrática del conjunto de los ciudadanos.

Políticas educativas, políticas sociales y educación social

El recorrido contemporáneo de las prácticas de educación social ha estado unido en gran medida, en nuestro país, a los servicios sociales. Tal como nos aporta Teresa Montagut, existen dos acepciones claramente diferenciadas a la hora de abordar la cuestión de los servicios sociales. Por un lado, remite, en su sentido amplio, a «aquél conjunto de actividades y prestaciones que comprenden la sanidad, la seguridad social, la educación, la vivienda, políticas de ocupación y servicios personales —o servicios sociales, en sentido estricto—», por lo que servicios sociales equivaldrían a política social. En cambio, el sentido estricto de los servicios sociales

[...] se refiere a los ámbitos de cobertura de aquellas políticas que atienden problemáticas ya sea con determinadas necesidades individuales como, por ejemplo, servicios a la infancia, la adolescencia, la vejez, las deficiencias, las drogodependencias, o con problemáticas que presentan determinados colectivos, por ejemplo, situaciones de pobreza, de marginación o de problemas

étnicos y todas aquellas necesidades de asistencia que de ellos se derivan.

MONTAGUT (1997: 187-188)⁹.

En esta doble acepción se juega la actualidad de las políticas, los servicios y las instituciones de atención y educación social. Por un lado, éstas se incluyen en la acepción de política social. Sin embargo, en la estructuración y sistematización de la política social, la atención y educación social pertenecen a los servicios sociales en sentido estricto. Estas significaciones no tendrían más importancia si no fuera por los efectos sociales que su consideración establece.

Así, recordemos las dos acepciones que Montagut otorga a los servicios sociales (como política social y como atención a las problemáticas sociales). En el caso español, nos encontramos con una política social que, lejos de incluir cuestiones sociales en un sentido amplio, ha reducido sus acciones políticas a la atención de grupos sociales determinados. Esta concepción reductora de la política social ha abierto una brecha importante entre los servicios sociales y el resto de prestaciones, entre ellas la educación. Este hecho, lejos de significar tan sólo una cuestión organizativa del Estado, responde a la concepción de las políticas sociales. Éstas han acabado convirtiéndose en políticas compensadoras, asistenciales y atenuantes, alejadas de una consideración política de las situaciones que atiende.

9. Existe una reedición del texto utilizado respecto al tema de las políticas sociales: T. Montagut (2008): *Política social*. Barcelona: Ariel.

Esta atención social a diferentes problemáticas, bajo esta clave, es una cuestión intrínseca a la política social. No supone tan sólo una atención a una problemática aislada de un colectivo determinado, sino que no podemos entenderla separada de la concepción de un Estado social y democrático de Derecho, «una de cuyas características es la importancia que en él ocupa la Política Social» (Perdomo, 1986: 286). El marco constitucional que nace en 1978 promulga una política social como garante de la justicia y la igualdad social de *todos* los ciudadanos. Sin embargo, pese al cambio de rumbo que se efectúa en su consideración política, su implementación sigue conteniendo muchas de las marcas de las políticas asistenciales y benefactoras de épocas pasadas.

Vistas estas consecuencias, se hace evidente señalar que los servicios sociales en sentido estricto son los que marcan la pauta de las políticas sociales actuales. Una suerte de separación entre «lo que es para toda la población» y «lo que es para ciertos sectores de ella». Esta sectorización ha supuesto, por lo tanto, estigmatizar el desarrollo de las prácticas sociales, y con ellas a los profesionales encargados de llevarlas a cabo.

La emergencia de la educación social en el campo de los servicios sociales ha abierto una puerta en términos de aportación de una mirada educativa a las cuestiones sociales. Una oportunidad de añadir un *plus* que distancie los elementos estigmatizantes y dirija sus objetivos hacia el horizonte de la promoción cultural de los individuos que atiende. Trabajar en sentido contrario viene a significar un «más de lo mismo» que, como hemos visto, ha acompañado al campo de la protección social a lo largo de su historia. Ya hemos venido advirtiendo y señalando

que la cuestión no es que a lo largo de la historia no se haya significado el trabajo educativo en la atención social. Lo que hace de este momento una gran oportunidad es que las tres instancias que harían posible poner en primer plano la educación en el campo de las problemáticas sociales, históricamente apartadas de los beneficios educativos, se encuentran en un plano de aproximación:

- un cuerpo de **profesionales** con una formación específica centrada en la educación: los educadores sociales;
- un cuerpo **académico** que investiga y produce con relación a las prácticas sociales y educativas: la universidad;
- y un cuerpo **técnico-político** de las administraciones públicas que introduce las posibilidades de la educación social en las prácticas: dotación de puestos de trabajo específicos para educadores sociales, promulgación de leyes donde se tiene en cuenta el elemento educativo e impulsor de la creación o refundación de instituciones que tienen el encargo de atender, pero también de educar.

Este grado de aproximación lo leemos en términos de consideración previa. Es decir, las tres instancias han leído la importancia de la educación en el campo social, sin embargo también se evidencia en esas prácticas que los parámetros de lectura son diferentes. Veamos brevemente el grado de aproximación a la educación de cada una de esas instancias en el campo de las prácticas sociales y educativas.

Por lo que se refiere a los educadores sociales, se avistan posiciones que van desde la instauración perpe-

tua de la queja ante unos servicios que no han acabado de definir sus funciones en términos educativos, hasta la reivindicación crítica de las políticas públicas que los sustentan, pasando por las demandas de mayores recursos económicos y materiales. Ciertamente, todas estas cuestiones tienen vigencia, pero hay que poder centrarlas respecto a la praxis educativa. Las propuestas de formación continuada, de supervisión educativa de los equipos de profesionales y la creación de grupos de investigación y trabajo en educación social van en esta línea. Se hace necesario, dado el empuje de la actualidad que hemos ido viendo en los capítulos precedentes, un profesional dispuesto a seguir formándose, a preguntarse acerca de sus prácticas y a propiciar la construcción de herramientas educativas que le permitan dotar a la educación social de un carácter pedagógico.

En cuanto a la universidad, al cuerpo académico, ya hemos señalado el requerimiento a conectarse con el mundo profesional. Añadiremos la necesidad de someter constantemente a estudio, reflexión y análisis crítico los modelos vigentes de educación social en las instituciones de educación social, las actuales políticas públicas y los modelos de formación de los futuros profesionales. La promoción, pero también la provocación, del estudio supone un verdadero desafío. Más, si cabe, en estos momentos de convergencia europea de los estudios superiores, en que la educación social como oferta de titulación se ha equiparado a otras titulaciones con mayor tradición en el campo social y educativo. Por último, indicar que es responsabilidad también de la universidad tender puentes entre la pedagogía social y la educación social. En otras palabras, aproximar la mirada educativa

a las prácticas, hacerla presente en los contenidos formativos y promoverla frente a los imperativos actuales que desvían la atención hacia la medicalización, la psicologización y el control de sectores sociales desprotegidos.

Estas últimas consideraciones son las que impregnan la actualidad de las políticas sociales. Si bien desde mediados de la década de los años ochenta del siglo xx estas políticas propusieron y acometieron un cambio estructural de los servicios e instituciones (leyes, reglamentos, titularidad de las instituciones, profesionales, introducción de lo educativo, objetivos, contenidos, etc.), lo cierto es que los inicios del siglo xxi han supuesto una suerte de retroceso en esa concepción, acercándonos a propuestas, a veces, decimonónicas: el tratamiento de las poblaciones como peligrosas, la necesidad de contención (física y psicológica) de niños y adolescentes acogidos, la medicalización, las posiciones neohigienistas en aras de la prevención social¹⁰... En definitiva, los intentos actuales de las políticas sociales no van en la dirección de una apuesta educativa en sentido estricto, sino que más bien dan a ésta un lugar residual. Es significativo, sin embargo, cómo las implementaciones de esas políticas sociales han encontrado en una educación social anuente con esa visión una articulación provechosa, una posibilidad de revestir de educativo aquello que no lo es.

Ante este escenario, la aproximación de estas tres instancias dista de ser leída en términos de convergencia. Somos conscientes de que algunas cuestiones señaladas pueden ser interpretadas como estructurales y de muy

10. Respecto a la «prevención como el antídoto a los males actuales», véanse los trabajos de Núñez (1999, 2005).

compleja alteración, pero la convocatoria a procurar un trabajo educativo, con verdaderos efectos de promoción cultural de las poblaciones atendidas en los servicios e instituciones de educación social, se torna urgente. Y en ese propósito deben estar involucradas todas las agencias sociales y educativas.

EL EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE EDUCATIVO

Algunos hitos profesionalizadores o la construcción de una profesión

El reconocimiento académico de la educación social se proyecta, obviamente, en la aparición del educador social como profesional formado en una serie de conocimientos que lo capacitan para ejercer la profesión en el campo social y educativo. Los trabajos de Sáez (1994, 1996, 1998, 2003); Sáez, Campillo y Bas (2004) y Sáez y García Molina (2004, 2006) sobre los procesos de profesionalización del educador social y el estudio comparativo de profesiones sociales de Riera (1998) nos aportan una gran variedad de elementos de análisis, y suponen el inicio de un esperado recorrido por la historia de la profesión y sus implicaciones actuales en los retos educativos que se nos plantean¹¹.

-
11. Aparte de los autores mencionados, no podemos dejar de señalar que, debido a la necesaria sistematización, investigación y trabajo continuo de actualización, son muchos otros los que se han encargado (o lo hacen en estos momentos) de diferentes cuestiones relacionadas directamente con la profesión de educador social. Destacamos, pues, algunos, sabedores de la imposibilidad de listarlos en su totalidad: las aproximaciones a la ética profesional de Caride (2002), los señalamientos sobre las raíces contemporáneas del educador social de Núñez (1990, 1999); el

Paralelamente a esta actividad académica se destaca la labor de los propios profesionales a través de la creación de las Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, primero, y de los Colegios Profesionales después. Las tareas emprendidas por estos colectivos han supuesto, en algunas comunidades autónomas, la puesta al día de la figura profesional; en otras, su emergencia como profesión diferenciada de otras con más tradición en el campo social; y en el conjunto del territorio español, el reconocimiento laboral y la interlocución con los agentes de las políticas sociales y educativas.

El hecho de destacar estas aportaciones (tanto las académicas como las del colectivo profesional) proviene del interés que sigue suscitando el papel de la profesionalización una vez pasado el momento inaugural de la década de los años noventa. La hipótesis que manejamos al respecto se sustenta en dos apreciaciones articuladas por el mismo eje: la formación. Por un lado, tras el inicial asentamiento de los ejes que cimentaban la figura del educador social y el reconocimiento legal de sus funciones, sigue existiendo (o ha reverdecido), a nuestro entender, una desconexión destacable entre el campo académico y el campo profesional. El resultado de ésta incide, en mayor o menor medida, en la consideración social de la profesión. Baste, a título de ejemplo, que tras el proceso profesionalizador emprendido con la aprobación de la diplomatura y las habilitaciones profesionales para ejercer la función, la aparición de categorías como «ayudante de educador», la recuperación del «monitor»

acercamiento a la profesión mediante sus prácticas de Romans, Petrus y Trilla (2000); Petrus (1989, 1993, 1997), March (1998), Julià (1998)...

o las cuestiones no resueltas acerca del papel del voluntariado social, nos acercan a elementos desprofesionalizadores (utilizando la terminología de Sáez, 2003). Un acercamiento a desprofesionalizar la práctica conectado con la formación, ya que si bien es sabido (o aceptado) que esas otras figuras no tienen el mismo nivel formativo que los educadores sociales, sí están accediendo a lugares profesionales del mismo nivel laboral. Paralelamente, también se produce la subcontratación de educadores sociales en esas categorías laborales inferiores producto de la creación de titulaciones en ciclos formativos como el de «integrador social». Algo de una aceptación implícita de «una educación social en la que cualquier persona con “valores y algo de experiencia” pueda educar» (García Molina, 2003: 120) persiste en el proceso emprendido para la profesionalización de los educadores sociales.

Una segunda apreciación es la referida a la construcción de un marco profesional. En un primer momento se sustentó, básicamente, en la remuneración económica y el reconocimiento de la labor por parte de las administraciones públicas. El actual momento requiere un paso adelante que profundice el proceso profesionalizador. Aunque tiene una conexión, de nuevo, con la formación tanto inicial como continuada, la convocatoria pasa mucho más por la producción teórica de los profesionales de la educación social. Este *plus* a la construcción profesional requiere surgir del aletargamiento que produce haber conseguido un estatus de titulación universitaria y que en los contratos laborales aparezca impreso, en el apartado de categoría profesional, el concepto *Educador Social*. El prestigio de una profesión demanda más investigación, pero también más compromiso con la produc-

ción teórica de las prácticas que los educadores sociales realizan, así como un marco de colaboración más estable entre el cuerpo académico y el profesional.

La primera etapa de profesionalización ha sido necesaria por diferentes motivos. Es hora de inaugurar un segundo momento. Los efectos, si no, de la borradura de ese llamamiento se llegarían a concretar en:

– La operativización del educador social, un profesional que se convierte en mero aplicador de técnicas y en un operario sin sustrato crítico.

– La separación entre pedagogía social y educación social, no en términos epistemológicos, sino en aras del corporativismo. Una suerte de circunscripción de la teoría y la práctica de la educación social alejada de su articulación intrínseca. Es decir, dejar la teoría para la universidad y mirarla con recelo, «alejada de la práctica»; y una práctica profesional en el imaginario ingenuo de ser la única conocedora de los problemas de la realidad.

– La desprofesionalización, en cuanto a que no habrá diferencia entre las funciones que desempeñará un graduado en Educación Social, un acreditado como «ayudante de educador social» o un voluntario social más que en el sueldo a percibir. El elemento diferenciador requiere su configuración en torno al saber del educador social.

Podemos afirmar que este segundo momento se empezó a poner en marcha a partir de los trabajos realizados en el V Congreso de Educadores Sociales celebrado en Toledo en el año 2007. En ese congreso se produjo la presentación de un marco necesario para profundizar en las cuestiones señaladas. Nos referimos a los Documentos profesionalizadores, que incluyen la

Definición de educación social, el Catálogo de funciones y competencias del educador social y el Código deontológico de la profesión. Todos suponen un avance interesante en aras de reconsiderar el papel de la educación social y de los educadores sociales en la sociedad actual.

Un documento para la historia de la educación social

Un marco que nace con la voluntad de consolidar una profesión de corto recorrido pero con unas raíces históricas significativas. Para todos los profesionales de la educación social estos documentos son un verdadero hito, en cuanto aportan los fundamentos para la construcción, siempre lenta y con riesgos, del campo profesional. Todo esto que, en algún punto, puede parecer grandilocuente o, incluso, un poco romántico, supone cimentar, en primer lugar, el propio reconocimiento del colectivo y, en segundo término, el reconocimiento social de la tarea que se propone. Detengámonos brevemente en estas apreciaciones y lo que suponen para el asentamiento profesional.

En cuanto al propio reconocimiento, destacar que el colectivo de educadores y educadoras sociales ha crecido considerablemente en los últimos años, así como las matriculaciones universitarias (tanto en la diplomatura, ya en proceso de extinción, como en el grado). Así pues, pese a no tener datos concretos del Estado español (un trabajo interesante de investigación, por otra parte), podemos atrevernos a concluir que hablamos de una estimable cifra de profesionales en ejercicio y de estudiantes en formación. A modo de ejemplo, en Cataluña y con

fecha del 31 de diciembre de 2010, hay un total de 3.513 colegiados en el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC). Esta cuestión resulta particularmente valiosa para establecer la necesidad de participar de unos nexos comunes más allá de las prácticas particulares que se llevan a cabo. Sin duda, los procesos de asociacionismo, primero, y de colegiación, después, otorgan al colectivo una fuerza de convocatoria y de representación social, laboral y profesional sin precedentes. Ahora bien, aunque el camino está iniciado, los movimientos actuales se dirigen hacia afianzar y fortalecer lo que permita el conocimiento y el reconocimiento del campo profesional. Y es aquí donde tiene sentido la redacción de los Documentos profesionalizadores. Como decíamos, un hito que habilita, es decir, un punto de partida que profesionaliza y que otorga valor al trabajo socioeducativo que miles de educadores y educadoras sociales llevan a cabo cada día. El reconocimiento, valga el juego de palabras, parte de un conocimiento previo, de unos lugares comunes donde todo el mundo se pueda sentir reconocido, independientemente de la trayectoria formativa, profesional y personal que pueda haber realizado. Este aspecto se entiende si se recupera el proceso de creación de la diplomatura de Educación Social en las universidades españolas y si se repasan las vías históricas que confluyen en la nomenclatura aceptada actualmente de educador social: el animador sociocultural, el educador de adultos y el educador especializado.

Así pues, el propio conocimiento de la profesión, el establecimiento de lugares comunes, de objetivos y proyectos de futuro compartidos, suponen una propia valoración y reconocimiento que permiten crecer

como colectivo. En definitiva, se trata de construir en una misma dirección. Valga aclarar que este proceso de construcción no significa que no se contemple la particularidad de las prácticas, la especialización de tareas, los territorios y las problemáticas sociales específicas. Al contrario, lo que significa es que, además de ejercer nuestra profesión de manera particular, es necesario ubicarse, verse y reconocerse como educador o educadora social. Esto permite un colectivo que tiene un lugar compartido de trabajo, una conformación en un espectro más amplio más allá de la cotidianidad, así como un esfuerzo conjunto que se identifica independientemente de si uno trabaja en un centro de protección a la infancia, los servicios sociales de su ciudad o un centro de salud mental. Permítanme un ejemplo personal que ofrece una imagen del proceso de los últimos años hacia el propio reconocimiento colectivo de los educadores sociales:

En el mes de noviembre de 1998 se celebraron en Madrid las sesiones del II Congreso Estatal de Educación Social, en ese momento organizado por FEAPS (Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales). Con este motivo, un grupo de educadores sociales que trabajábamos en un Centro Residencial de Acción Educativa asistimos para presentar una comunicación sobre el trabajo educativo en este tipo de instituciones. La modalidad de aquel congreso contemplaba la presentación de comunicaciones en grupos de trabajo divididos por ámbitos de intervención. Así pues, nuestra comunicación se incluía en el ámbito de infancia y adolescencia. Una vez presentada la comunicación y la posterior discusión y puesta en común, hubo un perio-

do de descanso y un espacio de intercambio. Pasado este momento, en principio el trabajo continuaba en el grupo en el que estábamos inscritos, escuchando otras comunicaciones. Tengo una amiga, también educadora social, que siempre dice, y escribe, que la transgresión se encuentra en el fondo de todo acto educativo. Y, en este caso, le puedo dar muy bien la razón. En vez de continuar el trabajo en el ámbito de infancia y adolescencia, recorrí las diferentes salas del Palacio de Congresos de Madrid, hasta que el azar (o no) hizo que acabara sentado en una silla del grupo de educadores sociales que trabajaban en el ámbito de drogodependencias. Mi experiencia en este campo de trabajo era, en aquel momento, nula, sin conocer el ámbito ni haber tenido contacto con profesionales del ramo, escuché muy atentamente todo lo que se decía. Arrastrado por lo que se hablaba (sobre la atención particularizada al sujeto drogodependiente), y captado por el interés del tema que se trataba, incluso participé con una aportación breve. La discusión se prolongó más allá del tiempo asignado y, a pesar de ello, continuó tomando un café en los pasillos. Llegó un momento en que una educadora con la que había compartido el espacio me preguntó, de forma directa, dónde trabajaba. Un instante de silencio, lo suficientemente largo como para que su mirada denotase cierta impaciencia y/o extrañeza. Al decirle que en un centro de protección a la infancia para niños y niñas de 4 a 14 años, esa mirada se transformó en duda y reaccionó insistiendo, ahora ya sin necesidad de mostrar otra prudencia, que se refería a dónde había trabajado con drogodependientes. Ante mi respuesta de que nunca había trabajado en el campo de las drogodependencias, tuvo que hacer todo lo posible para continuar la conversación.

No se explicaba entonces mi aportación sobre el trabajo individualizado, porque ella estaba de acuerdo con lo que había planteado, pero ahora le asaltaba la duda si, como decía, yo no había trabajado en ese ámbito. La sorpresa inicial se fue transformando, acompañada de otro café, en un proceso de reflexión sobre el lugar de la atención individualizada en el trabajo educativo. Le manifesté que no veía tanta diferencia si el foco lo poníamos en el concepto y en las funciones que desplegábamos como educadores sociales. Los dos hacíamos el mismo trabajo, y la diferencia estaba más bien en la aplicación de lo que entendíamos por atención individualizada, ya que ella trabajaba con adultos y yo lo hacía con niños. Lo interesante de todo es que coincidíamos en el significado que le dábamos a nuestro trabajo, al entender las tareas que llevábamos a cabo para conseguir los objetivos de la acción socioeducativa y que la especialización se había producido porque entre los diferentes ámbitos no había demasiado intercambio de experiencias, de reflexiones comunes por encima de donde trabajábamos.

Esto que puede parecer una cuestión anecdótica, y que de hecho a grandes rasgos así lo es, me supuso establecer una conexión diferente hacia otros profesionales de la educación social: situar las coordenadas de la profesión tenía más que ver con el esfuerzo de ver y señalar lo común que con establecer compartimentos cerrados en función del lugar categorizado de trabajo. Por supuesto que hay diferencias entre un educador social que trabaja en un centro de protección a la infancia y una educadora social que lo hace en un centro de atención a las drogodependencias, como las hay entre uno que lo hace en un

servicio de ayuda familiar y otra que desarrolla sus tareas en un programa de inserción sociolaboral. Ahora bien, lo que nos une tiene que ver con las funciones profesionales, llevadas a cabo de manera particular teniendo en cuenta el sujeto con el que se trabaja, el territorio y la institución donde se ubica la práctica. Esta cuestión es la que puede revertir en la consideración propia de una profesión: sentirse miembro de una comunidad profesional porque existen unas funciones comunes.

Visto este reconocimiento propio, vemos cómo esto influye en el reconocimiento social característico de cualquier profesión. En este sentido, referirnos a las funciones que son propias de una profesión quiere decir, sin ánimo de exclusividad, que las diferentes agencias sociales reconocen una actividad particular, unas prácticas concretas, un campo profesional específico. Al hablar, en este caso, de agencias nos referimos a las diferentes instancias que participan del campo social. Así, las administraciones públicas, otras profesiones sociales, la ciudadanía, el tercer sector (formado por todas aquellas entidades, fundaciones, asociaciones privadas que trabajan en el campo social desde distintas posiciones), conforman este paisaje, no siempre del todo distinguible, de lo social.

Al configurar un campo profesional propio, con unas funciones otorgadas a desarrollar, la visibilidad social aumenta. Es decir, y dicho en un lenguaje llano: «se sabe qué es, quién es, qué hace un educador y una educadora social». Esto, aunque manifestado de esta manera, aún no se encuentra del todo reconocido. A pesar del incesante esfuerzo realizado, del trabajo de los colectivos profesionales, de las universidades, de algunas adminis-

traciones y del profesional particular en su práctica cotidiana, aún encontramos dificultades para ser conocidos y reconocidos por la esfera social. Varias y variadas razones podemos encontrar para que se produzca este hecho, pese al tiempo que ya ha pasado desde el reconocimiento formativo del año 1991, incluso del previo proceso de *protoprofesionalización* puesto en marcha algunas décadas atrás, o de la realización de cinco congresos estatales¹² y dieciséis internacionales¹³. Brevemente, señalaré algunas con el convencimiento de que habrá más espacio y tiempo para determinar claramente los orígenes y el desarrollo posterior de esta cuestión. Así pues:

La relación con otras profesiones sociales.

Conviene aclarar, de inicio, que cuando hablamos de profesiones sociales estamos refiriéndonos a aquellos ejercicios profesionales que tradicionalmente han sido asociados, con diferentes grados y tendencias, a los procesos de exclusión, a las necesidades y a las problemáticas sociales. Esto ha cambiado. La complejidad del mundo actual y las múltiples miradas sobre las realidades sociales, junto con otros elementos sociales, políticos, culturales y económicos, hacen que convivan diferentes prácticas en el campo social. Sin duda hablamos de maneras diversas

-
12. Nos referimos estrictamente a los congresos que se realizaron bajo la denominación de *educación social*: Murcia, 1995 (I); Madrid, 1998 (II); Barcelona, 2001 (III); Santiago de Compostela, 2004 (IV); Toledo, 2007 (V). El próximo (el VI) se realizará en Valencia en mayo de 2012.
 13. En 2013 se celebrará el XVIII Congreso Internacional de Educadores Sociales en Luxemburgo; aunque conviene señalar que, con la denominación actual y con la formación universitaria puesta en marcha en España, los que han tenido más peso para el desarrollo del campo de la educación social tal como lo entendemos ahora son los tres últimos: Barcelona (2001), Montevideo (2005) y Copenhague (2009).

de afrontar las problemáticas sociales y sus efectos, de tradiciones epistemológicas heterogéneas, e incluso de recorridos profesionales diferenciados. Ahora bien, esta misma actualidad pone de manifiesto una confluencia de las prácticas sociales y educativas que se llevan a cabo. Y esto ha propiciado la aparición de conceptualizaciones dirigidas a dar cuenta y/o a procurar establecer formas de trabajo conjunto que permitieran la convivencia de las prácticas y los profesionales y que, a su vez, supusieran mejores respuestas a los retos y desafíos del mundo en que vivimos. Estas conceptualizaciones han ido, y van, desde la interdisciplinariedad al trabajo en red, pasando por la multidisciplinariedad o la transdisciplinariedad. Todos los conceptos, como decíamos, encaminados a encontrar aquellos puntos de cruce que proporcionarán elementos comunes de trabajo, criterios de acción conjunta, pero también espacios de reflexión sobre las intersecciones de las prácticas o intercambios de experiencias mutuas que facilitaran mejor comprensión de lo que cada profesión aporta, estudia o trabaja. A ello, además, debemos añadir que, aparte de las consideradas profesiones sociales, hay todo un grupo de profesiones que, fruto de las situaciones actuales, dirigen parte de sus prácticas al campo social, como psicólogos, pedagogos, psiquiatras...

En este panorama, el papel de las funciones profesionales es fundamental. Definir, establecer y llevar a cabo las funciones que son propias posibilita que las conexiones, las conversaciones y las relaciones interprofesionales sean fructíferas para el trabajo a realizar. Entender que «todos pueden hacer de todo» menoscaba la posibilidad de atender las dificultades, de procurar una acción rigurosa.

La aparición del educador social en el panorama de las profesiones sociales ha supuesto especializar un campo de acción educativa y social, pero a la vez ha supuesto choques de intereses, delimitación de responsabilidades y establecimiento de fronteras allí donde no existían. Esta relación con otras profesiones sociales, en el marco de un trabajo conjunto y con la especificidad que otorgan las funciones propias, se convierte en primordial para el reconocimiento social de la profesión de educador social.

El proceso de aparición de la denominación «educador social». Otro aspecto que influye en el lento reconocimiento social de los educadores y educadoras sociales hace referencia a la propia denominación del profesional. Por un lado, porque hablamos de una nomenclatura reciente pero, por otra parte, también en referencia a la diversidad de denominaciones y de formas de entender este profesional en el contexto europeo (más cercano) y en el internacional.

En cuanto a la primera cuestión, reiterar que «educador social» como tal aparece a partir del proceso de reconocimiento formativo y profesional que se empieza a realizar a partir de la década de los noventa del siglo xx. Y aquí nos gustaría poder señalar la cuestión, ya conocida, de la incorporación de las tres grandes ocupaciones en la «casa grande» de la educación social: la que hace referencia a la incorporación real en el marco de la educación social de la animación sociocultural y la educación de adultos. Si bien la integración de ambas prácticas se realizó (con más o menos aciertos) en los planes de estudios universitarios, y muchos animadores y educadores de adultos se sintieron concernidos por la propuesta, también conviene

aclarar que la gran masa de identificación con los planteamientos que concluyeron con la determinación de apostar por el nombre de educador social fue la proveniente de la educación especializada. Al menos, esta denominación se encuentra ya casi extinguida, mientras que tanto la animación sociocultural como la educación de adultos han tenido trayectorias organizativas y desarrollos consistentes en las últimas décadas. Sobre todo, en el caso de la animación sociocultural en países como Francia, Canadá o Bélgica donde tiene un recorrido histórico importante. En el caso español, conviene resaltar que las tareas y funciones propias del animador sociocultural se incorporaron a lo que ahora conocemos como educador social. Sin embargo, sigue habiendo posiciones que tienden a ver dos profesiones con funciones diferentes. El caso de la educación de personas adultas tiene otras significaciones, ya que diferentes profesionales han ejercido las tareas propias de la actividad, además de haber tenido un componente histórico y de tradición en el campo de la educación popular. Esto hace que en países de América Latina como Brasil o Argentina, ésta tenga un reconocimiento social que no se contempla en otras latitudes.¹⁴ Por tanto, el caso de España es diferente en cuanto a la consideración de tres ocupaciones que, en un momento dado, se optó por unificar. Esto ha producido choques y malentendidos, pero también colaboraciones y entendimientos que han permitido ir configurando caminos conjuntos. La definición de las funciones de los educadores sociales es otro elemento

14. A considerar también la gran tradición y aportación de Uruguay al campo de la educación social y al reconocimiento profesional de los educadores sociales.

que ayuda, en gran medida, a este trabajo de construcción, que no dilución, de las ocupaciones que desembocaron en la creación de la figura del educador social, y que ayudarán al reconocimiento social de la profesión.

Las diferentes maneras de ver y entender la profesión de educador social. Esta cuestión tiene consecuencias directas con los intentos de un reconocimiento social consistente. El propio proceso profesionalizador, el goteo en la creación de los colegios profesionales en todo el territorio español, las diferentes tradiciones y escuelas en torno a las tareas y las actividades que asume la educación social, las diferentes líneas de formación universitaria, entre otros, han significado un conjunto bastante heterogéneo de entender la profesión. Aunque esto tiene una gran parte enriquecedora, también influye en la consistencia de la oferta de la educación social. Es decir, para que la sociedad sepa exactamente qué hace un educador social debe haber un propósito de limitar la tarea, sino se corre el riesgo de intentos de abarcar infinidad de funciones y tareas que inciden directamente en su consideración social. No debemos confundir esta idea con la de polivalencia en las acciones realizadas en contextos diversos, territorios, con diferentes franjas de edad, pero sí afianzar la propuesta común. Es decir, los documentos profesionalizadores a los que hacemos referencia significan un intento de dotar de este corpus necesario para el desarrollo posterior de la profesión de educador social. Y entre aquéllos, la especificidad de las funciones otorgadas. Su conocimiento y su puesta en marcha elaboran un marco común de trabajo con las repercusiones adecuadas en las distintas esferas de la vida social.

Incorporación de las funciones a las prácticas sociales y educativas. Es por estos motivos que, tras conseguir consensuar un documento de funciones y competencias del educador social, es necesario el esfuerzo de ponerlas en marcha, de hacerlas circular, de incorporarlas como propias y de someterlas a consideración, diálogo y actualización. Podemos considerarlo como un reto de la propia profesión, sobre todo debido a su juventud y al poco tiempo transcurrido. Pero, sin duda, este proceso de incorporación supone un acto de compromiso previo con la propuesta. Es decir, ser conscientes de que asumir las funciones propuestas como propias supone un acto profesionalizador, dota de consistencia profesional a quien ejerce, alimenta la identidad de reconocerse como educador social y, por tanto, de que se nos reconozca como tal. Un propósito común que convoca a una tarea común de visibilizar estas funciones y darlas a conocer a las instancias antes señaladas y, más importante, a la ciudadanía en general. Una tarea importante, decíamos, pero también una tarea compleja. El primer paso está dado con la aprobación general del catálogo. Ahora bien, el requerimiento actual pasa por su conocimiento pero, sobre todo, por su incorporación a las prácticas.

Estos objetivos se sustentan en reflexionar sobre la socialización de la propuesta de un catálogo de funciones y competencias de los educadores sociales. Mientras que siempre defenderemos la iniciativa, el proceso y el resultado obtenido, no podemos obviar cierta mirada crítica hacia la manera en que se ha llevado a cabo esta socialización, su proceso de presentación, de conocimiento y de transmisión del documento sobre las funciones.

En este sentido, algunas universidades, cuando han diseñado el grado en Educación Social, no han tenido en cuenta el catálogo de funciones y competencias. Algunas por desconocimiento, pero otras con una manifiesta oposición hacia la propuesta profesional, manteniendo posiciones claramente decantadas a favorecer unas competencias desde el punto de vista académico y despreciando la aportación, tachándola de gremial. Por otra parte, no se visualiza un compromiso homogéneo de la totalidad de colegios profesionales con la difusión y transmisión de los documentos profesionales. E insistimos en el concepto de la visualización, que no compromete la adhesión ni la importancia que se otorga, sino que compromete la tarea necesaria de hacer circular la propuesta. Parece que se ha quedado en los despachos y no ha transitado hacia los puestos de trabajo, hacia las administraciones públicas, hacia la ciudadanía. La implicación directa de estos hechos radica en que si no hay conocimiento, difícilmente las funciones se podrán llevar a cabo, difícilmente actuarán como orientadoras de las prácticas y, más difícilmente aún, ayudarán a los procesos de reconocimiento propio y social necesarios para implantar una figura profesional rigurosa y consistente. No saber lo característico de nuestra profesión repercute en la consideración de la autorización ética, en la responsabilidad educativa y en la confianza del ciudadano en nuestras intenciones.

La actualidad y la vigencia de los Documentos profesionalizadores y, en especial, lo que hace referencia a las funciones de los educadores, está fuera de toda duda. Ahora bien, el documento no circula. Y si no hay circulación, caerá en el desuso primero y en el olvido después. ¿Cómo ponerlo a circular, cómo darle movilidad y con-

sistencia? De entrada, trabajándolo. Es por todo ello que, en este proceso de incorporación a las prácticas sociales y educativas que hemos señalado, es urgente e inexcusable la colaboración entre las instancias formativas y aquellas dedicadas al desarrollo profesional. Un esfuerzo conjunto de entendimiento, diálogo y trabajo que signifique un compromiso con la labor social y educativa. Pero también del propio profesional en sus contextos laborales y en el desarrollo cotidiano de su tarea.

Insistimos en que nos dejemos muchas otras cuestiones importantes, como las tradiciones territoriales, los equívocos epistemológicos, las «luchas» por los espacios profesionales, la propia construcción de la identidad profesional, las propuestas formativas de las administraciones de ocupaciones propias de la educación social, etc. Sin embargo, lo importante consiste en tener presente que esta época es proclive a lógicas de control social, de políticas sociales en algunos casos estigmatizadoras, de diluciones de los saberes y de olvidos de responsabilidades sociales, por lo que, ahora más que nunca, es importante contar con profesionales de la acción social y educativa comprometidos con la transmisión cultural, la generación de redes sociales y educativas, la mediación social, con conocimientos suficientes que les permitan analizar e investigar los contextos actuales, diseñar e implementar proyectos y programas, e incluso gestionar y organizar instituciones y recursos.

Las funciones de los educadores sociales

En este apartado intentaremos dibujar el complejo mapa de las funciones profesionales del educador social.

El objetivo es definir de qué hablamos cuando hablamos de funciones y diferenciarlas de otros conceptos utilizados en el marco de las prácticas de educación social. El documento al que hacemos continua referencia tiene el nombre de «Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social». En el propio título ya se diferencia entre dos conceptos: funciones y competencias. Además, como decíamos, hay otros que habitualmente son utilizados para configurar el marco de actuación: responsabilidades, tareas y acciones.

Para esbozar una idea inicial de todas estas palabras, les invito a un ejercicio bastante olvidado, pero que ayuda a situarnos en un mismo punto de partida: una visita al diccionario. En el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (DRAE) la palabra «función» se define, entre otras, como «Tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas». Según el *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans* (DIEC), la palabra «función» tiene muchas acepciones correspondientes a sus usos en diferentes disciplinas que van desde las matemáticas o la química hasta la filología o la zoología, además de utilidades en otros lenguajes como el teatral. En nuestro caso, la definición que más se aproxima al uso habitual es la referida al ámbito sociológico: «*Acció que pertany fer a una persona pel seu càrrec, ofici, etc.*»¹⁵. Y como ejemplos de este uso lingüístico nos ilustra así: «*Complir les funcions del seu càrrec. Les funcions del jutge, del magistrat. Entrar en funcions. Estar en funcions*»¹⁶. Como se puede constatar, ambas definiciones

15. «Acción que corresponde hacer a una persona por su cargo, oficio, etc.». Traducción propia.

16. «Cumplir las funciones de su cargo. Las funciones del juez, del mag-

manifiestan una dirección hacia la acción y la tarea. En el propio Catálogo de funciones hay también una aproximación al concepto, entendiéndolo como «un campo de trabajo y de tareas que señalan un ámbito de responsabilidad profesional y laboral. A fin de cuentas, un área de responsabilidad supone trabajos y tareas concretas que el profesional es capaz de realizar con cierto nivel de garantía». En esta definición, además de referirse a las tareas, incorpora el sentido de «función profesional» como campo de trabajo y relacionado con la responsabilidad. Recuperaremos más tarde estas acepciones y sus implicaciones.

Continuamos en el diccionario, pero ahora en relación con la «competencia». El DIEC señala la siguiente definición: «*Fet d'entendre pregonament en una matèria*»¹⁷. Por ejemplo: «*No tenir competència en qüestions de dret. Ningú no discuteix la seva competència en biologia*»¹⁸. Es decir, la competencia se vincula a una capacidad, al conocimiento sobre alguna materia. Por otra parte, también introduce esta otra: «*Funció o conjunt de funcions públiques, la titularitat de les quals s'atribueix a un ens públic o a un dels seus òrgans*»¹⁹. Y aquí lo que se inserta es la referencia a la especificidad de las funciones a realizar. Como se observa, la cosa se complica. Más tarde haremos el intento de ordenación. Ahora, vemos qué dice al respecto el Catálogo: «el consenso generalizado a la hora de entender la competencia como un concepto que remite a un saber,

istrado. Entrar en funciones. Estar en funciones». Traducción propia.

17. «Hecho de entender profundamente en una materia». Traducción propia.
18. «No tener competencia en cuestiones de derecho. Nadie discute su competencia en biología». Traducción propia.
19. «Función o conjunto de funciones públicas, cuya titularidad se atribuye a un ente público o a uno de sus órganos». Traducción propia.

un saber hacer y/o una actitud, sirve para entender a la educadora y el educador social como un profesional capaz de desarrollar funciones adecuadas a su formación universitaria y a su tradición/experiencia acumulada». Y añade, para ayudar a clarificarlo, que: «ser competente se entiende como ser capaz de realizar, de manera efectiva y ética, tareas que se desprenden de las funciones asumidas por las educadoras y los educadores sociales». Por lo tanto, el acento está puesto en entender la competencia como la capacidad de llevar a cabo la función asumida. En este sentido, el DRAE también aclara esta cuestión al señalar que la competencia es la: «Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado».

Ahora es el turno de la «responsabilidad», concepto éste que, en ocasiones e influenciado por ciertas tradiciones religiosas que lo han vinculado al concepto de culpabilidad, se ha utilizado en usos comunes relacionados con un componente negativo. Los diccionarios, sin embargo, insisten en entender la responsabilidad como la: «Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente» (DRAE) o como la «*Capacitat de respondre d'alguna cosa, de garantir la realització d'una tasca, el compliment d'un deure, de donar-ne raó*»²⁰ (DIEC). Por tanto, la responsabilidad apunta a la dimensión social, profesional y ética de garantizar las funciones asumidas. El Catálogo, al respecto, lo indica de la siguiente manera: «un área de responsabilidad supone trabajos y tareas concretas que el profesional es capaz de realizar con cierto nivel de garantía».

20. «Capacidad de responder de algo, de garantizar la realización de una tarea, el cumplimiento de un deber, de informar». Traducción propia.

Por último, vemos qué se nos dice de la acción y la tarea, conceptos que, de una manera u otra, ya han sido recogidos en las definiciones de función, competencia y responsabilidad. Antes de ver las diferentes definiciones, aclaramos que son dos palabras controvertidas en el sentido de su utilización vinculada al campo de la educación social. Es decir, son entendidas y se utilizan en función de los diferentes modelos, teorías y escuelas, además de los giros propios de las tradiciones lingüísticas de diferentes territorios. Por ejemplo, la palabra *tarea* (*tasca* en catalán) se utiliza en Cataluña con más asiduidad en nuestro campo de actuación que en otros territorios de España. Sin embargo las definiciones, más o menos explícitas, remiten a sus semejanzas, así *tarea*, según el DRAE, es: «obra o trabajo», mientras que en el DIEC la *tarea* es el «*treball que hom té l'obligació de fer, que li han assenyalat o s'ha assenyalat*»²¹. Y por tanto, decimos: «*fer algú la seva tasca. Anar a la tasca. Posar-se a la tasca. Deixar la tasca. Les tasques d'una acadèmia. Acabar la tasca del dia*»²². Una relación directa, ahora sí, con las prácticas socioeducativas. En cuanto al concepto «acción», en castellano, es el «Resultado de hacer. Ejercicio de la posibilidad de hacer» (DRAE). En cambio, el DIEC señala inicialmente como acción, la: «*Manifestació d'una força, manera d'obrar d'una causa, acompliment d'una funció*»²³, aunque en la entrada correspondiente a «acción social» se refiere a una «*Acció executada per un individu, un grup o una institució en funció*»

-
21. «Trabajo que se tiene la obligación de hacer, que le han señalado o se ha señalado». Traducción propia.
 22. «Hacer alguien su trabajo. Ir al trabajo. Ponerse en faena. Dejar la tarea. Los cometidos de una academia. Acabar la tarea del día». Traducción propia.
 23. «Manifestación de una fuerza, modo de obrar de una causa, desempeño de una función». Traducción propia.

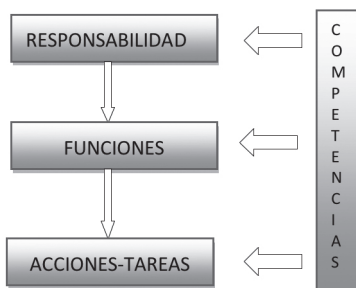
de l'existència d'altres individus»²⁴. Ambas definiciones, quizás más la castellana, explicitan la acción al hacer, al movimiento a realizar para llevar a cabo algo. Las referencias que en el Catálogo se hacen a ambos términos se centran en significarse como el trabajo que realiza el educador y la educadora social para cumplir con su responsabilidad. Por lo tanto, su indiscutible vinculación con el hacer del profesional de la educación social, derivado de las funciones otorgadas y asumidas.

En definitiva, hacer de educador y educadora social remite a diferentes campos de responsabilidad, concretados en unas funciones específicas que significan la realización de una serie de acciones y tareas. Para el cumplimiento de estas acciones y tareas que se desprenden de las funciones profesionales, los educadores sociales deben contar con una serie de capacidades, saberes y dominios teóricos, éticos y técnicos que hemos consensuado en llamar competencias²⁵.

Para visualizar la posible mezcla de conceptos, definiciones y palabras, proponemos inscribir estas aportaciones en la siguiente figura:

-
24. «Acción ejecutada por un individuo, un grupo o una institución en función de la existencia de otros individuos». Traducción propia.
 25. En este interés por aclarar las propuestas que se van realizando, señalar que el concepto competencia sigue siendo un concepto controvertido. A raíz de su masiva utilización en los últimos años, coexisten diferentes maneras de entender su sentido y, sobre todo, su vinculación a propuestas en ocasiones mercantilistas de la educación y la acción social. Este aspecto sigue siendo fuente de debate permanente con diferentes posiciones. Aquí lo hemos utilizado vinculado a la definición que el propio catálogo y los diccionarios nos plantean. Pese a ello conviene seguir reflexionando sobre su uso y sus implicaciones en las prácticas y en los discursos que las sostienen.

Fig. 3: Acerca de las funciones de los educadores sociales.



Para avanzar en esta cuestión, y de acuerdo con el Catálogo de funciones y competencias, cabe decir que las tres primeras funciones que se describen, señalan un compromiso directo con lo central del trabajo de los educadores sociales. Es decir, son funciones singulares y particularizadoras de la profesión. Éstas permiten diferenciar el trabajo de los educadores sociales del de otros profesionales. Las tres últimas, sin embargo, a pesar de ser funciones propias, pueden ser, a la vez, compartidas con otros. Es decir, que, desde diferentes perspectivas y orientaciones, nos referimos a funciones coincidentes con profesionales vinculados a las mismas responsabilidades que los educadores sociales. Esto permite, pues, por un lado, especificar la propia profesión y, por otro, inscribirse en el campo social y educativo junto con aquellos profesionales que también desarrollan su labor y con los que, ineluctablemente, debemos trabajar juntos.

Con el objetivo de tenerlas presentes en el desarrollo del apartado, facilitamos una figura. Sin embargo, a lo

largo de la exposición empezaremos cada función con el recordatorio de su definición dentro del documento:

Fig. 4: Funciones de los educadores sociales.

FUNCIONES DE LOS EDUCADORES SOCIALES	
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	Funciones singulares
Generación de redes, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	
Mediación social, cultural y educativa	
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	Funciones compartidas
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	
Gestión, dirección, coordinación i organización de instituciones y recursos educativos	

Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura

Según el Catálogo esta función remite a lo siguiente:

Campo de responsabilidad correspondiente a las acciones y actividades relacionadas con el ámbito de la cultura en general, y con finalidades tendentes a su recreación, puesta a disposición, aprendizajes a realizar y/o procesos de transmisión y adquisición en forma de bienes culturales que puedan configurarse en diferentes áreas de contenidos.

Campo de responsabilidad correspondiente a las acciones y actividades relacionadas con lo cultural en general y que persiguen finalidades relacionadas con los aprendizajes sociales y la formación permanente de los individuos, así

como su recreación y promoción en/desde los grupos, colectivos y comunidades (p. 39).

En una primera lectura, podemos advertir que esta primera función es toda una declaración de intenciones respecto a la definición de educación social que forma parte de los documentos profesionalizadores, dando contenido a dos de los aspectos fundamentales de la definición²⁶: la mención a la profesión de educador social con un marcado carácter pedagógico, y la promoción y adquisición cultural de los sujetos de la educación social. Para llevar a cabo esta responsabilidad la función que se pone en marcha determina una dirección clara hacia las acciones y las tareas propias de la transmisión, el desarrollo y la promoción de la cultura.

Podríamos quedarnos con esta declaración de intenciones y valorar muy positivamente que se contemple como función del educador social. Ahora bien, la propuesta del catálogo nos reclama la concreción y la especificación de qué supone transmitir, desarrollar y promocionar la cultura. Y, además, en la línea en que hemos venido insistiendo, poner en concordancia este campo de responsabilidad como educadores y educadoras sociales con aquellas acciones, actividades y tareas que se vinculan con los bienes culturales del devenir humano. Esto que puede parecer ya incorporado a la actividad cotidiana, necesita ser constantemente recordado para que no sea lo que se hace cuando se han solucionado otras cuestiones. Un ejemplo:

26. Recuperar la definición de educación social de los Documentos profesionalizadores (*vid.* p. 17) de este texto.

En un informe educativo realizado en los servicios sociales de atención primaria de un barrio de una gran ciudad por el educador social responsable, se describe el proceso y recorrido escolar de un chico de 10 años. Este chico ha tenido idas y venidas a la escuela, algunas motivadas por cambios repentinos de domicilio de una ciudad a otra, y otras porque su familia priorizaba la colaboración del niño en el negocio familiar antes que su asistencia a la escuela. En este informe existía un apartado dedicado a los objetivos a trabajar con el chico respecto a su situación. Entre ellos, uno hacía referencia a poner en marcha acciones para que este niño tolerara su frustración hacia la incapacidad de leer correctamente. Preguntado al respecto de la finalidad de este objetivo, el educador social manifiesta que su trabajo es trabajar con lo que tiene, que cada uno debe ser consciente de sus límites y que la prioridad estaba en que este chico supiera dónde estaba, qué le había pasado y fuera consciente de su historia familiar. La pregunta que surge en ese momento es: ¿y por qué no enseñarle a leer? Esto es función de la escuela, concluye.

Si entre las funciones del educador social está la de transmitir y promocionar la cultura, ¿la conclusión es que la lectura no es cultura? Nada más lejos, si atendemos a que la lectura es una de las herramientas privilegiadas de acceso a la cultura. La separación social entre aquellos que pueden leer y los que no es abismal. Además, ¿dónde quedan los derechos culturales si con 10 años no has aprendido a leer? ¿Ya no se puede hacer? Ciertamente, la escuela tiene la misión social y educativa de enseñar a leer, pero la responsabilidad social de esta cuestión es colectiva. Es decir, no sólo de los maestros sino de todo el mundo adulto.

Como hemos visto en el ejemplo, existe una tendencia a centrar el trabajo del educador social en aspectos psicológicos y sociales, apartando los que nos son propios: educar, enseñar, poner en marcha procesos de aprendizaje. Con esto no decimos que llevando a cabo el trabajo educativo (en el ejemplo, enseñar a leer) no se produzcan efectos subjetivos y sociales. Seguro que sí, pero son eso, efectos del trabajo que hemos realizado, y no el trabajo en sí. Las acciones, y siguiendo con el ejemplo, incorporan además de la enseñanza de los mecanismos lectores (junto con la escuela), el acompañamiento en y de la lectura, la muestra de libros y lecturas atractivas, el deseo de que el chico aprenda a leer... Es decir, nos obliga a formarnos constantemente en las metodologías que permiten que los sujetos aprendan, en este caso, a ser ciudadanos culturales de derecho.

Si echamos un vistazo a las competencias asociadas a esta función que plantea el catálogo, encontraremos muchas de las acciones y tareas relacionadas con el desempeño de esta función:

- Saber reconocer los bienes culturales de valor social.
- Dominio de las metodologías educativas y de formación.
- Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación.
- Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.
- Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.

- Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.

A partir de estos saberes, capacidades y dominios, el educador social debe poner en marcha acciones y actividades culturales adecuadas a las edades, a los territorios y a las instituciones en las que desarrolla su tarea: enseñar, mostrar, formar, asesorar, orientar, transmitir, dinamizar, difundir, hacer partícipe, promocionar... Todos estos verbos, entre otros, incluyen acciones a realizar y guían sobre los contenidos culturales y los objetivos a implementar en el duro trabajo de educar. Una cuestión sobre la primera de las competencias señaladas, la que hace referencia a saber reconocer los bienes culturales de valor social. Esto es indispensable para llevar a cabo un trabajo de transmisión de la cultura. Si no se conoce, difícilmente se pueda enseñar. Y si no se disfruta, difícilmente tampoco el otro querrá aprenderlo y tomarlo como suyo. Retomaremos esta cuestión al hablar explícitamente de la función educativa del educador social.

Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales

Comenzamos este apartado recordando lo que plantea el propio catálogo:

Campo de responsabilidad que hace referencia a las acciones y actividades intencionadas que favorecen la aparición y la consolidación de espacios y tiempos educativos, es decir, de situaciones favorecedoras de procesos individuales y grupales relacionados con las posibilidades de una mejora personal o social en los diferentes contextos sociales (p. 40).

Una de las finalidades ligadas a las prácticas de la educación social tiene que ver con la socialización. Por lo tanto, poder generar redes, contextos, procesos y recursos, es clave para incidir en aquélla, identificando, conociendo y construyendo puentes que favorezcan propuestas de mejora individual y social. Esta función singular del educador social dota a la profesión de un componente de futuro social innegable. Es decir, el trabajo a desarrollar, las acciones que se ponen en marcha, tienen que ver con una mirada más allá del aquí y del ahora. Al querer generar y consolidar espacios y tiempos educativos se está asumiendo un compromiso político y social hacia la ciudadanía. Esto es, el educador y la educadora social procura habilitar y posibilitar accesos a toda la ciudadanía para que pueda participar de la vida social que le pertenece. Se trabaja, pues, en términos de facultar oportunidades sociales y, por tanto, de promover la circulación social de los sujetos con los que se trabaja. A su vez, obliga, en cierto modo, al educador social a salir (en sentido figurado) de la institución, a valorar la necesidad de incluirse en una red amplia de atención social y a incitar los recorridos sociales amplios de los sujetos con los que trabaja.

La convocatoria a trabajar para una circulación social implica para los sujetos de la educación social nuevas posibilidades en otros lugares de contenido social y cultural. No podemos dejar de lado la importancia que significa contemplar la institución (en la que cada educador y educadora social lleva a cabo su tarea profesional) dentro de un entramado social mucho más amplio. Pensar la circulación social del sujeto va más allá de ofrecer actividades en otras entidades, o de asistir a la fiesta

del barrio, que también. Por tanto, la institución debe verse obligada a establecer redes sociales que permitan diferentes trayectos. Sin embargo, siempre es difícil hacer un corte en la tendencia a configurar instituciones totales donde el sujeto encuentra toda la oferta posible, donde la oferta realizada se considera ya la necesaria.

En efecto, abrir la institución supone contemplar que el sujeto pueda realizar otros recorridos, que otros sitios sociales den respuesta a nuevas inquietudes. La apuesta por los elementos de promoción y circulación social y educativa en la actualidad de nuestra época no se puede circunscribir a un solo lugar. Es decir, la amplitud de recorridos requiere una diversificación de las posibilidades y los lugares. Se trataría, pues, de alejar la consideración de la institución como la única oferta posible y necesaria. Por lo tanto, «destotalitzar» la institución permitiría pensar nuevas maneras de situarse en lo social.

Como hemos hecho con la primera función desarrollada, y haremos también con el resto, recuperamos lo que el catálogo señala como competencias asociadas a esta función y que ayudan a explicitar tareas a realizar:

- Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.
- Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.
- Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.
- Capacidad para crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.

- Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.
- Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.

En este sentido, al leer las competencias asignadas encontramos que hay requerimientos explícitos sobre cómo se sitúa el educador social en el entramado social, cultural y educativo de un territorio. Esto resulta decisivo para un llevar a cabo un trabajo educativo riguroso que permita después al sujeto aquellos recorridos a los que hemos hecho referencia con anterioridad. Si, además, contemplamos la actualidad, nos daremos cuenta de que cada vez más aparecen nuevos escenarios susceptibles de un trabajo educativo y social. Esta función, entonces, contempla un posicionamiento abierto y amplio sobre la oferta social, las diferentes trayectorias sociales y educativas y las posibilidades de nuevas formas de vinculación social.

Otro de los aspectos interesantes que abren la posibilidad de un trabajo educativo y social de la figura profesional del educador social, tiene que ver con la introducción de la atención particularizada en el establecimiento de relaciones educativas. Esta cuestión introduce la importancia que para el trabajo del educador social tiene la consideración de la dimensión subjetiva de cada uno de los individuos, cualquiera que sea su edad, con los que se trabaja. Su incorporación a las diferentes redes, contextos y procesos se producirá de manera diferenciada y excluye paradigmas de trabajo homogéneos que parten de la idea de que todo el mundo se incorpora a la vida social de la misma manera. Sin duda, ello obliga a pensar y repensar los procesos edu-

cativos para integrar las cuestiones particulares, los deseos, los intereses, las singularidades de cada uno.

Mediación social, cultural y educativa

Esta función hace una referencia explícita a un concepto que en los últimos años ha tenido un peso específico en el campo social y educativo: la mediación. Ahora bien, lo que en su momento proporcionó el contenido de esta propuesta de función fue entender la mediación más allá del significado habitual, muy vinculado al mundo del derecho y la resolución de conflictos. Esta innovación procura incluir también la mediación entendida como un trabajo del educador social con la intencionalidad de poner en contacto al sujeto con lo social, invistiendo la figura profesional de un papel de mediador no sólo entre personas, sino con instituciones, con contenidos culturales, con lugares de valor social, con otros colectivos...

Compruébese esto mediante la aportación que hace el catálogo:

Es el campo de responsabilidad que atiende al conjunto de acciones desarrolladas para enriquecer los procesos educativos individuales o colectivos a partir de acompañamientos, orientaciones y derivaciones que propician nuevos encuentros con elementos culturales, con otras personas o grupos y con otros lugares. La intención es facilitar las relaciones interpersonales, minimizar las situaciones de conflicto y propiciar nuevos itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural (p. 41).

Al ampliar el concepto de mediación, y al querer incluirlo desde una perspectiva educativa, esta función

se convierte en un fundamento importante para habilitar herramientas metodológicas de trabajo con el sujeto. Hay un libro, coordinado por José García Molina y Rosa Marí Ytarte, producto de unas jornadas sobre *Pedagogía social y mediación educativa*, que hace una recopilación extraordinaria para posibilitar esta manera diferente de entender la mediación. Es un libro difícil de encontrar porque está agotado y circulan pocos ejemplares. Es por ello que transcribo una pequeña parte para ayudar a la comprensión de esta función:

En definitiva, las formas de trabajar educativamente la mediación se establecen como un juego de presencias y ausencias del educador, de encuentros y vacíos que el sujeto debe aceptar llenar de contenidos. En la mediación cobra relevancia el acompañamiento físico por los espacios del medio social, para salir a su encuentro, «descubrirlo», conocerlo y poder practicarlo. Pero, en mayor medida si cabe, la presencia y el vacío que alternan en todo acompañamiento simbólico, ese que escucha las preguntas del sujeto, sus dudas e incertidumbres, pero que lejos de resolverlas de inmediato pone canales, sabe esperar sin abandonarlo a su suerte, para que él mismo pueda dar con la respuesta de la que se hará cargo. Respuestas que conformarán la constitución de un sujeto social, el advenimiento de una nueva historia particular dentro de la historia colectiva. Respuestas que habilitarán para, algún día, ser él quien prosiga este incesante contrabando de memorias.

JOSÉ GARCÍA MOLINA: «Mediación educativa: entre el saber y la herramienta», en J. García Molina, R. Marí

Ytarte (2002) (coords.): *Pedagogía social y mediación educativa*. Toledo, APESCAM, p. 136.

Una última mención a esta magnífica definición de cómo poder entender la mediación desde una perspectiva pedagógica. Me refiero a las últimas palabras del texto referidas al *contrabando de memorias*. Este concepto, que el propio autor explica a lo largo del capítulo, pertenece a Jacques Hassoun, que tiene un libro que se titula precisamente *Los contrabandistas de la memoria* (Barcelona, Ediciones de la Flor, 1996). En él encontrará que Hassoun dice que todos somos pasadores de cultura de una historia singular ubicada en una historia colectiva y que, por tanto, somos depositarios de cultura, somos sus narradores, sus transmisores e incluso sus contrabandistas. Y dice contrabandistas porque en el acto de hacer nuestra la cultura y querer pasarla, también incluimos un acto de formarla, deformarla y transformarla.

Así pues, con esta apuesta educativa por la mediación social y cultural, se puede entender mejor cuáles son las competencias que se han asignado a esta función, ya que leerlas antes nos habría ubicado en esa concepción más habitual de la mediación, la de la resolución de conflictos:

- Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.
- Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos que hay que poner en relación.
- Dar a conocer los pasos o las herramientas de los procesos en la propia práctica.

- Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos

Esta función, que inaugura el bloque de las funciones compartidas y que, por tanto, no son exclusivas del educador social, incide en uno de los aspectos obligados si se quiere actuar en el campo social: la investigación, el análisis y la reflexión sobre lo que rodea las acciones sociales y educativas: las dinámicas institucionales, los análisis del contexto y del territorio, los marcos legislativos, las políticas sociales y educativas... Elementos imprescindibles de conocimiento y de investigación que nos autorizan, en definitiva, a poner en marcha proyectos y programas de acción socioeducativa.

En esta ocasión no mantendremos la separación que veníamos haciendo en los redactados de las funciones y las competencias asignadas. El motivo principal es que, en conjunto, aportan una visión más completa del entramado de la función:

Campo de responsabilidad que hace referencia a la investigación y al conocimiento de las dinámicas institucionales y los contextos sociales en sus dimensiones macro, meso y micro relacionados con el desarrollo de un sujeto de derecho (p. 41).

Son competencias asociadas a esta función:

- Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.
- Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.
- Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.
- Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuesta posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.).
- Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones de la educadora y el educador social.
- Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).
- Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.

Por tanto, la puesta en marcha de acciones vinculadas al conocimiento, el análisis y la investigación permite al educador social mantenerse alerta sobre la actualidad de las ofertas que realiza. En ocasiones podemos dar por supuesto cuestiones que cambian en el tiempo y el espacio a mucha más velocidad de la que creemos. Desconocer las dinámicas sociales, institucionales, educativas de un contexto determinado puede suponer, en muchos casos, dejarnos llevar por situaciones de urgencia e inmediatez, influyendo y provocando respuestas (acciones y tareas) que no se inscriben en el desarrollo de nuestras funciones.

Del mismo modo, desvincularse de la orientación y la legitimación que otorgan los marcos legislativos

respecto a nuestra tarea, implica abandonar la responsabilidad para con los sujetos con los que se trabaja. Es decir, los marcos políticos y administrativos posibilitan la cobertura necesaria para las tareas de orientación y asesoramiento, pero a la vez inscriben al individuo en la configuración de un sujeto de derecho, con todo lo que ello conlleva. En efecto, inscribir el trabajo del educador social en un contexto amplio de relaciones, propuestas, orientaciones y proyectos posibilita una incidencia más efectiva en los procesos particulares de cada sujeto.

Esta función, además, es la que visualiza de una manera más explícita la necesidad de un trabajo en red con otros profesionales y con otras instituciones. Las políticas, los marcos legislativos, los planes comunitarios o locales, los mismos, de forma más concreta, espacios de análisis de casos en los marcos institucionales... requieren de trabajos en común, en coordinación, de diferentes profesionales que garanticen la atención del sujeto.

Uno de los aspectos que esta función no explicita es la necesidad de socializar el conocimiento y la investigación realizada. Es decir, un trabajo teórico de transmisión de los hallazgos metodológicos, de las técnicas de análisis, los resultados de aplicaciones, de las diferentes formas de acercarnos a las dificultades y las problemáticas sociales. Esto, a su vez, también implica un trabajo de visibilización de las prácticas profesionales de los educadores sociales.

En efecto, a la importancia de la instauración de trabajos en red con otros dispositivos, entidades e instituciones sociales y educativas, también hay que añadir la producción teórica de los equipos educativos, los escri-

tos, las comunicaciones a congresos, la participación en grupos de investigación. Todo ello tiende a la socialización, la inscripción y la proyección de la profesión.

Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos

El propio recorrido histórico de la figura del educador social nos muestra cuál ha sido la relación de éste con la función de diseñar y evaluar programas y proyectos. No tanto, pero, en la implementación. Este último elemento ha sido el propio de la profesión, muy vinculado a la acción y a la atención directa. Es decir, una actividad profesional dirigida al hacer, con todas sus implicaciones. La mención de esta función abre las posibilidades de introducir la necesidad de que los educadores sociales también piensen en las propuestas. Más aún cuando la actualidad de los encargos y las demandas que se reciben incluyen cada vez más esta cuestión: diseñar y evaluar.

En esta ocasión, como comprobaréis en seguida, es más explícito y claro el enunciado de la función que no la explicación posterior e, incluso, aportan más elementos para la construcción de las acciones que emanan de la función las competencias que asignan. Veámoslo.

Campo de responsabilidad que hace referencia a acciones, actividades y tareas tanto a instituciones como programas, proyectos y actividades (p. 42).

Son competencias asociadas a esta función:

- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de

centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.

- Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.
- Capacidad de poner en marcha planes, programas y/o proyectos educativos y acciones docentes.
- Conocimiento de las diversas técnicas y métodos de evaluación.

Si bien el párrafo de explicación no logra su objetivo, al leer las capacidades y dominios del educador social, éstos se dan más cuenta de las acciones, actividades y tareas propias de la función. Por un lado, encontramos todo lo que tiene que ver con la documentación institucional y que organiza y planifica las prácticas. Son elementos más cercanos a la labor que viene realizando el educador social. Por otra parte, aparece la explicitación de la capacidad de este profesional también para iniciar propuestas de proyectos y programas vinculados a la educación social, incluyendo su posterior evaluación. Esto abre un abanico de posibilidades de trabajo particular y comunitario hacia el concepto de propuesta y no sólo de implementación de propuestas ya dadas. Es decir, nos obliga a pensar en la oferta en un sentido amplio, agregando ciertas dosis de proactividad hacia el trabajo a realizar.

Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos

La última de las funciones que sistematiza el Catálogo de funciones y competencias hace referencia a una posibilidad reconocida. Hasta ahora, algunos educadores

sociales ejercían esta función, la mayoría como resultado de muchos años de experiencia y de contar con otras titulaciones superiores a la diplomatura. A partir de ahora, la aparición del grado abre una puerta de igualación (administrativa, laboral, pero también de formación) con otras profesiones tradicionalmente vinculadas a la dirección y la coordinación. Hasta ahora, el actor era el educador social, ahora tiene que saber gestionar, dirigir, coordinar y organizar no sólo actividades sino también instituciones y recursos. El reto, por lo menos, es importante.

La relación directa con la anterior función es evidente. El plus que otorga es el reconocimiento profesional de nuevas posibilidades de trabajo del educador social, habilitando nuevos escenarios de desarrollo profesional. Ahora bien, esto obliga también a incorporar nuevas habilidades y capacidades que permitan realizar esta tarea con el nivel de garantía óptimo.

Del mismo modo que ha sucedido con la anterior función, el enunciado resulta más esclarecedor que la posterior designación del campo de responsabilidad al que pertenece, siendo más explícito el desarrollo de las competencias profesionales:

Campo de responsabilidad que comprende acciones y actividades relacionadas con una finalidad socioeducativa (p. 42).

Son competencias asociadas a esta función:

- Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos.

- Destreza en la gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos.
- Capacidad para la organización y la gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo.
- Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.
- Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Las acciones a llevar a cabo tienen que ver directamente con las propias de la dirección de instituciones, la gestión de equipos, las supervisiones del trabajo realizado, la implementación de herramientas de planificación y evaluación, las formas de coordinación interna y externa de los equipos educativos, las búsquedas de nuevos escenarios y posibilidades de trabajos educativos y sociales, las estrategias de difusión de proyectos y de búsqueda de recursos económicos... En definitiva, un nuevo marco de actividad con una gran proyección de futuro.

No queremos terminar este bloque referido a las funciones de los educadores sociales sin hacer mención de dos invitaciones a la reflexión respecto al Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social:

- La primera es hacer notar que en ningún momento a lo largo de la lectura del documento ni de las aportaciones hechas se ha hecho una referencia connotativa de la diferenciación de estas funciones en relación con los diferentes campos de acción social y educativa que conforman la educación

social. Es decir, este documento ha roto, parece que definitivamente, con la especialización de los educadores sociales en función del puesto de trabajo, de la problemática tratada, de la edad del sujeto, de la institución, etc. Esto significa un gran paso en el proceso de profesionalización de los educadores sociales, ya que más allá de las diferencias señaladas o de las especializaciones en los conocimientos, existe un marco común donde sentirse reflejado. Cada una de estas funciones necesita enfocarse de forma determinada en el territorio, la institución y el sujeto, pero el punto de partida es común. Identificarse, pues, con estas funciones, implica contribuir a la construcción de una identidad profesional, con los matices, las particularidades y los estilos diversos que toda profesión incluye, pero vinculante con unas funciones que le son propias.

- Y, por otra parte, dejar constancia de que este catálogo incluye carencias, desarrollos posteriores, reflexiones más precisas y profundas, de detalles y nuevas propuestas. Y eso nos obliga a seguir trabajando, a pensar en ello, a reflexionar, a contribuir con aportaciones y nuevas ideas. No obstante, como señalábamos, debemos poder tomarlo como punto de partida, como salida y no como llegada a la meta. En esta invitación se incluye a los profesionales en activo, a los colegios profesionales, a las universidades, a los investigadores y, con especial atención, a los estudiantes de educación social, en tanto educadores sociales del futuro.

La función educativa del educador social

La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás.
HANNAH ARENDT (2003: 201)

El último apartado de este capítulo tiene el objetivo de reabrir y repensar algunas cuestiones en torno a la función educativa de los educadores y las educadoras sociales. Los recorridos históricos del lugar que en la actualidad ocupa el educador social en las prácticas de educación social han ido en correlación con las diferentes consideraciones que las políticas públicas han desarrollado respecto a las problemáticas sociales. Así, de la corrección, la asistencia, la protección (por ejemplo), han devenido funciones como la de vigilar, velar o educar. Sin duda, funciones diferentes emanadas de los encargos correspondientes a las coyunturas políticas y sociales de cada época.

Si bien dejamos un estudio histórico más en profundidad de esta figura en las instituciones de atención y educación social para otros trabajos, detendremos la mirada en el análisis del lugar que se abre con el inicio de las políticas sociales de finales del siglo xx y los retos a los que nos convoca este inicio del siglo xxi. No obstante, conviene seguir teniendo presente las marcas históricas que inciden en el lugar del educador. El propósito subyacente es calibrar ciertas configuraciones (perfiles, funciones y competencias) del profesional de la educación social que ocupa esta plaza; y de la serie de tareas, acciones, límites y alcances del trabajo que de ellas se derivan.

Distintas variables han ido conformando la implantación creciente de la figura profesional del educador social en el territorio. Entre ellas podemos destacar la promoción y ampliación de tareas específicas a desarrollar, el progresivo reconocimiento social y la reflexión en torno al campo de actuación, o la intensificación del estudio de las prácticas y los desarrollos teóricos y metodológicos de la educación social. Así pues, el panorama alrededor de este asentamiento del educador social ha ido demandando el acercamiento paulatino de las administraciones públicas, de los colegios y asociaciones profesionales y de las universidades a dar cuenta del trabajo de los profesionales de la educación social. Esto ha supuesto un considerable número de listas, cuadros y clasificaciones que han ido construyendo el lugar social y profesional del educador social pero, sobre todo, ha significado armar un complejo entramado de relaciones entre las funciones a llevar a cabo, los perfiles necesarios que las garanticen y el diseño de la formación que asegure lo anterior.

Como decíamos, todas estas aportaciones desde diferentes instancias han representado avances destacados en cuanto que han promovido la reflexión en torno al trabajo a que está convocado el educador social. Ahora bien, también es necesario señalar que tal abundancia ha subsumido la **función educativa** del educador social, y que en algunos aspectos ha supuesto su dilución. Cabe destacar, sin embargo, en el trabajo realizado por la Comisión de definición de educación social de ASEDES (del que hemos dado cuenta en el anterior apartado), la apuesta firme por la educación. Es decir, son las intenciones educativas las que originan e impulsan una consideración específica del educador social.

Asimismo, aunque desde otra perspectiva de trabajo, GRES²⁷ ha promovido la discusión acerca de las prácticas educativas, articuladas éstas con el encargo social y la posición profesional resultante de las lecturas de ese encargo. Así, la introducción de este análisis implica delimitar la función educativa y dotarla de significado en el magma de los encargos sociales.

Estas aportaciones, junto a otras, están suponiendo un giro en la construcción pedagógica del trabajo que despliega el agente de la educación social. El punto de partida común de estas concepciones se sostiene en torno a dos cuestiones:

– Por un lado, la función educativa en educación social se ha tenido que construir, no viene dada. Por lo tanto, conviene preguntarse si el ejercicio de esta función es reclamada o si, tan sólo, remite a una opción profesional, intelectual o ética.

– Por otro lado, esa construcción, ¿con base a qué se ha realizado? y, por supuesto, ¿cómo se plantea el mantenimiento de la función educativa?

Al hablar de la educación social como una profesión social y educativa, se está tendiendo a dar por supuesto que la propia denominación de educador ya confiere las características propias para ejercer la función educativa. Es decir, que con hacer y decir lo que se le supone a este

27. La propuesta de GRES (Grup de Recerca en Educació Social) se ha centrado en la creación e impulso de la TRES (Taula per a la Reflexió en Educació Social), que funciona hace ya 5 años, y en la que participan numerosos educadores sociales y estudiantes de educación social con el objetivo de analizar y profundizar alrededor de los retos, los desafíos y los escenarios de la profesión.

profesional ya emerge la intención, la acción y la responsabilidad educativa. Por lo tanto, la mirada ha estado casi siempre dirigida a ocupar un espacio social y profesional, pero no tanto un espacio pedagógico. En el campo profesional de la educación social, en muchas ocasiones, hablamos de las dificultades sociales pero pocas de las dificultades educativas. Y de la misma manera, habría que poder diferenciar entre las dificultades que existen en la actualidad para ejercer la función educativa (en todo el campo educativo) y los problemas endémicos al ejercicio de la función educativa en el campo de la educación social (por la propia historia del campo y por la construcción profesional).

Lejos de sopesar la idoneidad de la capacitación aptitudinal y actitudinal de los educadores sociales con relación al desarrollo de su trabajo, deberíamos preguntarnos por el lugar que se forma (con sus límites y sus alcances) a partir de la profesionalización del educador social y, más allá, de qué dotamos a esta figura para que se aleje (ahora definitivamente) de las funciones tutelares y represoras de antaño. Parece que frente a la figura asilar de las políticas de encierro o la cuidadora de las políticas asistenciales, el lugar que las políticas de protección social han ideado y conformado para la figura profesional que recibe el encargo social es la de un educador-modelo. *El saber ser, saber estar y saber hacer* (implementado a partir de las propuestas del Informe Delors [1996] de la UNESCO) borra una dimensión facultativa de aquel que pretende ejercer la función que aparece como diferenciadora del resto de profesionales del campo social: la función educativa. La dimensión que se borra tras la dilución que se produce al establecer perfiles de carácter personal es una dimensión

clásica, y puede que por ello abandonada: la dimensión del saber. No podemos por menos que recuperar las palabras del maestro Lorenzo Luzuriaga, que retornan al aparecer la figura del educador: «[...] el educador necesita una preparación especial para su profesión; esta preparación es doble: de cultura general y de técnica pedagógica» (1966: 129). Esta propuesta se dirige a señalar los ejes fundamentales de la formación del educador, y esta doble preparación necesita de una constante renovación del vínculo del educador con su disciplina y con la cultura en un sentido amplio. Nuestra hipótesis es que para esa renovación se precisa mantener cierta disposición al saber.

Si pensamos, entonces, el agente de la educación como un «pasador de cultura» (Meirieu, 1998: 134), podemos considerar el lugar del educador respecto a:

- **El saber de la función a ejercer.** Es decir, un saber ligado al corpus teórico de la pedagogía (social) como disciplina que fundamenta la función educativa. En este sentido seguimos reivindicando una pedagogía sólida, en tanto promueva y proponga elementos de sujeción para las prácticas educativas y referencias para el ejercicio de la función educativa. Una pedagogía, pues, que haga frente al vaciamiento del discurso pedagógico y al creciente fortalecimiento de la idea de ciencias de la educación (que asigna a la pedagogía un carácter meramente técnico —técnicas exploratorias, de diagnóstico, observacionales y de confección de protocolos de aplicación—). Ante estas apreciaciones cabe introducir la reflexión pedagógica en términos de lo que Durkheim (1992) apuntó como

«hacer pedagogía», para así fundamentar y conocer la tarea de «pasar» a la que hacíamos referencia.

- **El saber sobre la materia a transmitir: la cultura.** ¿Cómo causar el interés en la cultura sin estar causado por la misma?, o enunciado de otra manera: cuán difícil se torna transmitir interés por la literatura y la lectura a un sujeto si el agente de la educación raramente se acerca a un libro. Esto exige una disposición de enlace, de vínculo, de lazo con las manifestaciones culturales de lo humano. Renovar el interés de las nuevas generaciones por las producciones culturales humanas supone al educador la resignificación de sus propias adquisiciones. Aquí cobra cuerpo el ejercicio de «pasar cultura».

Pero estas dos premisas (que se han de revisar en cada sociedad y momento histórico), han de ponerse en relación con cierta disposición al *no saber*. Esto es, habilitar un lugar a la *docta ignorantia*²⁸, donde a partir precisamente de ese *no saber* puede llegar a tener lugar una postura abierta al conocimiento, dispuesta a con-

28. Esta expresión está recogida del Diccionario de filosofía de J. Ferrater Mora (1994), pp. 927-928, tomo I. Tal como se señala, es una expresión conocida especialmente a través de la interpretación de Nicolás de Cusa, que escribió sobre el tema su más famoso libro, *De docta ignorantia* [1440] (2003: 41), en el que escribe: «[...] ciertamente, puesto que el apetito en nosotros no es vano, deseamos saber que nosotros ignoramos. Y si logramos alcanzar esto en su plenitud, habremos de acceder a la docta ignorancia. Pues nada podrá más perfectamente acaecerle al hombre que esté sumamente interesado en la doctrina, que se descubra doctísimo en la misma ignorancia que le es propia. Y uno será tanto más docto, cuanto se sepa a sí mismo más ignorante».

sentir y a aceptar que existe una cuota de *no saber* acerca de los contenidos a transmitir y, sobre todo, acerca del sujeto. Una postura, ésta, en clara oposición a la presentación del educador como un modelo a seguir, que lo sabe «todo» acerca de «todo», incluido sobre lo que le pasa al sujeto. La *docta ignorantia* nos obliga, precisamente, a un duro trabajo de actualización, de formación y de estudio. Así, este requerimiento apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta.

Retomemos, brevemente, esa imagen tan actual del «educador-modelo». Hannah Arendt (2003: 291) da cuenta no del lugar del educador como «modelo», sino como «pasador» de «el mundo», en su carácter complejo e incluso contradictorio: «La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: “Éste es nuestro mundo”».

Tras estas reflexiones en torno al lugar del educador social, éste se configura no en base a un perfil caracterial, sino a una encrucijada que remite a considerar esta figura como un representante de lo social que debe atender las particularidades del sujeto. Un lugar, entonces, complejo, sometido a las presiones de los encargos sociales, la propia disposición del educador y la dimensión subjetiva de los sujetos que atiende. Es en este lugar de cruce donde emerge y donde podemos dar

cuenta de la función educativa del educador social, en tanto el ejercicio de ésta supone un elemento distintivo frente a otras profesiones del campo social.

No se nos escapa la doble dimensión (de atención y de educación) del encargo social que recibe el educador social. Ciertamente, al cargo de éste se encuentran los cuidados y las atenciones que requieren los sujetos atendidos. La hipótesis que venimos desarrollando y manteniendo es que la convivencia de ambas funciones (la cuidadora y la educativa) no ha de suponer el menoscabo de ninguna de ellas. Y, por las aproximaciones realizadas al campo de estudio, el diagnóstico actual apunta a cierto vaciamiento de la función educativa que también influencia de manera directa en la función asistencial.

Es por ello que la propuesta en cuanto al ejercicio de la función educativa como eje del trabajo del educador social puede fundamentarse en los siguientes aspectos:

a) **Responsabilidad** frente al ejercicio de la profesión educativa. La responsabilidad alude a la obligación de responder de los actos, a hacerse cargo, en este caso, del ejercicio profesional de la función educativa. Ésta se encuentra en un proceso constante de construcción, por lo que la responsabilidad a la que aludimos se refiere a cierto *estado de alerta* permanente respecto a los presupuestos pedagógicos que sostienen la acción educativa, ya que «el acto tiene consecuencias y de ellas el profesional es responsable» (Tizio, 2003: 180). La propia interrogación acerca del lugar que se ocupa, la disponibilidad a suponer un sujeto y la asunción de la posi-

ción profesional²⁹ como parte integrante de la acción devienen claves para fundamentar la responsabilidad educativa que sustenta el trabajo del educador social.

b) **Autoridad** del educador. Si bien el concepto de autoridad remite a muchos campos epistemológicos y son muchos los autores que profundizan en torno a ella, el sentido que aquí le otorgamos proviene de los trabajos de Bochenski (1989) y de Bernfeld (2005), al referirse a la *autoridad epistemológica* y a la *autoridad técnica*, respectivamente. Ambas nos remiten a la necesidad de dotar la función del educador de conocimientos y saberes pedagógicos y culturales. De esa dotación depende, en gran medida, el interés del sujeto por aprender. Y, sin duda, en este aspecto juega un papel importante la posición a la que aludíamos, en tanto es «la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos» (Arendt, 2003: 279). Una disposición que sitúa a esa autoridad educativa en la asimetría necesaria para que se produzca el acto educativo.

c) **Intencionalidad** educativa con relación a la promoción social y cultural de los sujetos. Por último, señalar que tras la responsabilidad y la autoridad hemos

29. El concepto de *posición profesional* lo tomamos de los trabajos de Tizio (2003: 178 y ss.), quien señala que tras la posición no tan sólo se inscribe la ubicación del agente, sus presupuestos y sus actos, sino que un aspecto fundamental de la posición radica en que ésta configura también los actos. Es decir, que la posición «[...] hace referencia a un lugar en un discurso y al Otro al que se dirige» (*op. cit.*: 179), contemplando que «hay algo de la posición que escapa al sujeto mismo». Esto supone, en términos de responsabilidad, la importancia de estar advertido acerca del lugar que ocupa el agente de la educación respecto de los efectos educativos que comporta el ejercicio de la función.

de situar la intencionalidad subyacente en todo acto educativo. García Molina (2003: 121) destaca que «la tarea del educador remite principalmente a transmitir un mundo (sus pautas culturales y sociales) [...]». En ello, irremediablemente, se significa el interés por educar, «el deseo de educar». En el caso de la educación social, el carácter intencional hace posible dar un lugar a la educación, provee a las instituciones de contenido cultural y las dispone a asumir retos nuevos respecto a la atención de los sujetos.

La función educativa, pues, remite a campos de responsabilidad basados en el saber pedagógico y cultural y con la intencionalidad de promover efectos educativos en los sujetos. Por lo tanto, y bajo estas claves, la puesta en marcha de la función educativa solicita un marco construido en torno a:

- **Leer** las coordenadas del encargo social, para poder diferenciar, a la vez que articular, cuidados y educación.
- **Habilitar** las condiciones necesarias para dar lugar a la emergencia del sujeto de la educación en instituciones proclives a parapetarse en prioridades y urgencias. Habilitar las condiciones supone instaurar nuevos tiempos en los recorridos de los sujetos por las instituciones, enlazándolos y modulándolos con los tiempos del agente y los tiempos institucionales y sociales. En definitiva, establecer las coordenadas de tiempos y espacios que permitan las prácticas educativas.
- **Organizar y disponer** los elementos necesarios en las instituciones para desplegar las acciones educativas.

- **Enseñar** —o *dar* (García Molina, 2003); o *pasar* (Meirieu, 1998); o *instruir* (Herbart, 1983)—; porque un educador «[...] es alguien que tiene algo para enseñar, pero además, lo enseña» (Antelo, 1999: 17). Una convocatoria a saber y a querer que el otro sepa; a pasar lo dado; a asumir la responsabilidad educativa (y adulta) que emplaza a entender que aquel que aprende necesita de otro que enseñe, también en el campo de la educación social.
- **Apostar**, es decir, tomar riesgo, arriesgarse a educar. La educación social ha ocupado lugares secundarios, alejada de las demandas políticas de la protección social, ahogada en la corrección o en la asistencia, reconvertida en simple habilidad o en manual de estilo vital. La apuesta pedagógica es arriesgarse a que la educación haga acto de presencia, a no plantear la retirada ante el empuje del control y la represión. Compleja tarea, sin duda. Pero si no hay riesgo a tomar, se pierde la posibilidad de que se introduzcan vetas educativas en instituciones que, por tradición y por constitución, no han albergado deseo de educar.
- **Confiar** en que la apuesta se encuadra en la promesa educativa, esperar y trabajar para la disponibilidad del sujeto a adquirir aquello que, en definitiva, le pertenece.

En estos elementos puede fundamentarse el trabajo del educador social, un trabajo atravesado también por los horarios, los sueldos, las dificultades, los límites, los tiempos y las supervivencias. No obstante, si existe intención educativa, responsabilidad para el ejercicio de

la función educativa y autoridad técnica que lo permita, estamos hablando de que eso se inscriba en un proyecto educativo, un eje que permita acortar las diferencias entre **aquello que se hace y aquello que se dice que se hace**.

Para finalizar, tan sólo indicar que uno de los compromisos actuales de la educación social es ofrecer un lugar a la función educativa, ya que sólo así pasarán los tiempos del simple acompañamiento presencial de los sujetos, del darles el afecto del que (se está convencido) carecen, o del atender tan sólo problemáticas sociales que terminan configurando el horizonte de los sujetos atendidos.

EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Posiblemente, estemos ante una de las cuestiones centrales en pedagogía: discernir el sujeto de las prácticas educativas. ¿De qué sujeto hablamos?; cuando hablamos de sujeto, ¿a qué nos estamos refiriendo?; ¿da igual sujeto que individuo, persona o niño? La cuestión del sujeto plantea, ante todo, una posición ética y epistemológica al respecto.

Sin duda conviene señalar que el sujeto que plantea un modelo educativo es el sujeto de la educación. Salvando lo que a simple vista puede parecer una obviedad, nos detendremos sucintamente en esta consideración que valoramos como crucial para desarrollar el propósito de construir un lugar para el sujeto de la educación en las prácticas de educación social.

Retomemos aquí a Kant ([1788] 1990), autor que, a nuestro entender, plantó las bases para poder abordar la cuestión del sujeto en la educación. Kant distingue los órdenes moral y cognoscitivo en el individuo; el primero para referirse al ámbito de la voluntad («interioridad» del sujeto) y como tal inaccesible al conocimiento y a la coacción (entendiendo aquí coacción en el sentido hegeliano del ejercicio de una violencia pedagógica simbólica), y el segundo perteneciente al ámbito de la exterioridad de las acciones, y por lo tanto relacionado con los límites de la realidad. En este sentido, Núñez (1990) incluye lo social

en el orden cognoscitivo, lo que le permite abordar el lugar de la educación como construcción de la socialidad (*op. cit.*: 83). Así, mientras la educación pertenece al ámbito de lo fenoménico, la libertad de elección y el posicionamiento del sujeto frente a la coacción de lo social pertenecen al ámbito moral.

Esto, lejos de suponer una traba epistemológica para la educación, permite trazar dos puntos de partida fundamentales con relación al trabajo educativo:

- En primer lugar, la acción educativa es posible si consideramos esa doble dimensión kantiana del sujeto (moral y social). Si la educación es una actividad social encargada de transmitir saberes y recursos sociales, ésta se centrará en la dimensión social del sujeto, desviando la mirada del sujeto moral, en tanto inaccesible e incoaccionable.
- En segundo lugar, contemplar la dimensión inaccesible del sujeto evita confusiones entre educación y moralización, y pone en primer plano la necesidad de que las acciones educativas contemplen la elección individual del sujeto. Así, en este planteamiento educativo se ponen en juego las responsabilidades, la del agente (en tanto agente transmisor) pero, también, la del sujeto (poniendo en juego la elección).

Esta división del sujeto otorga una dimensión diferente al papel de la educación, en tanto señala una dirección de las acciones educativas que marca en el horizonte la socialización del sujeto, el establecimiento de pautas culturales que le permitan una circulación fluida por

redes sociales amplias y, por supuesto, le aleja de una concepción educativa como «acción de insistencia sobre el sujeto para que éste cambie» (Núñez, 1988: 39), fundada en una suerte de asimilación y dilución de la doble dimensión kantiana.

Al abordar la cuestión del sujeto no podemos dejar de referirnos, de manera ineludible, a la necesidad de hablar de sujeto en educación (social). Tal vez los puntos de partida señalados bastarían para considerar la cuestión en la construcción de un modelo de trabajo educativo. La consideración del sujeto en educación nos distancia, en un primer momento, de posiciones actuales que focalizan el trabajo educativo a partir de una «sectorización social», y recupera, en un segundo momento, la posibilidad de construir otros lugares a diferencia de la asignación social que, por diferentes motivos, lo supeditan a recorrer un trayecto ya diseñado desde las lógicas de control poblacional. En esa otra lógica (la pedagógica), el sujeto es una construcción simbólica resultado de «operaciones de atribución, palabra y acto» (García Molina, 2002: 199).

Vista la necesidad de incorporar la cuestión del sujeto en educación, conviene en este momento introducirnos en la consideración del sujeto *de* la educación. Para ello, recuperamos la definición que Violeta Núñez aporta y que sirve de guía para profundizar en las reflexiones posteriores. Como decíamos, Núñez define al sujeto de la educación como «aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada» (1999: 46). Posteriormente, García Molina concreta esa disposición a constituirse como sujeto de la educación en tanto

«exista una oferta de contenidos, alguien que la sostenga y alguien dispuesto al trabajo de apropiárselos» (2003: 116) además de «espacios y tiempos más o menos estables» (*ibidem*). Ambas aportaciones establecen las coordenadas en las que nos basamos para introducir la cuestión de sujeto de la educación:

- El sujeto de la educación como sujeto social.
- La disposición del sujeto de la educación a la adquisición.
- La existencia de unos contenidos culturales a transmitir.
- El sostenimiento del agente de la educación de la oferta educativa.
- Un marco (tiempo-espacio) en que las acciones educativas se lleven a cabo.

Si tenemos en cuenta que la categoría «sujeto social» (en contraste a la de «sujeto moral») supone una construcción del sujeto «como efecto de lugar» (Miller, 1987)³⁰, el estudio de la acción política desplegada en la atención y el cuidado de las poblaciones desprotegidas hace emerger la idea de sujeto subyacente.

Muchas de las actuales medidas de protección social giran alrededor de la idea de desamparo social³¹, donde

30. Esta emergencia del sujeto como efecto del lugar sostiene la referencia a considerar que las propiedades atribuidas no son inherentes al sujeto, sino que pertenecen al lugar que éste ocupa (Miller, 1987).

31. Debemos este concepto a los trabajos de Susana Brignoni respecto al trabajo de soporte técnico a instituciones de educación social que se realiza desde la Fundació 9 Barris. La autora plantea las diferencias entre desamparo social y desamparo subjetivo, situando el primero en el lugar de la respuesta social a una situación evidente de dejación de las funciones de cuidado y atención respecto de un sujeto. En cambio, el

tras las miradas técnicas se suceden una serie de medidas judiciales y sociales que decretan el desamparo social y la asunción de la guarda o tutela por parte del Estado. El significante *protección* viene aquí a asumir esas funciones «dejadas caer» y establece (y ofrece) un lugar social en que la protección del sujeto *desprotegido* se produzca. Así, ¿cuál es la configuración actual de ese lugar?; es decir, ¿cómo se forma lo que podríamos denominar como el lugar del *sujeto de la protección*?

Si nos atenemos a lo ya dicho acerca del encargo social, esa configuración se realiza en torno a la atención y la educación del que viene a ocupar ese lugar. Sin embargo, conviene apuntar la necesidad de contrastar, con base en el ordenamiento jurídico, cómo se entienden ambas consideraciones. Sin entrar de nuevo en ellas nos detendremos brevemente en la oferta de un lugar que se atisba escorado en disposiciones relacionadas con la reeducación, la confusión permanente entre prevención y educación y señalamientos constantes a la necesidad de medidas educativas correctoras. Todas estas cuestiones, ciertamente, nos aportan elementos de definición del lugar ofertado para la protección social, proporcionando (a su vez) una imagen de los sujetos desprotegidos basada en la carencia, el conflicto y la inadaptación.

Por lo tanto, el lugar «sujeto de la protección» parece estar constituido por una amalgama de un «sujeto de la corrección» y de un «sujeto de la asistencia», reservando a la educación un papel preventivo respecto a lo que se

desamparo subjetivo alude a un «momento estructural en la constitución del sujeto [...]» como «condición para que un vínculo pueda constituirse» (2007: 3).

considera un camino (destino) ineluctable: la drogadicción, la delincuencia, la no disposición al trabajo. Esta suerte de retorno de la asistencia social y de la corrección (con fórmulas actuales referidas a la prevención social y la contención física y emocional) impide, o al menos soslaya, la posibilidad de que emerja en las instituciones de educación social un sujeto de la educación, es decir, dispuesto a apropiarse de los contenidos valiosos de la cultura, que le promocióne a *otro lugar* de la vida social. Por supuesto, esta apuesta educativa requiere de una redefinición de la oferta social respecto a la protección, donde la educación entendida como oportunidad social ocupe un lugar apropiado en los marcos institucionales. Por consiguiente, los siguientes párrafos intentan anudar esta posibilidad y proporcionar algunos elementos para la emergencia del «sujeto de la educación» en las prácticas de educación social.

Así pues, ante cierta imagen del sujeto, alejada de los trazos que Hannah Arendt (2003) y Philippe Meirieu (1998) han descrito acerca del «sujeto en el mundo», el reto de las prácticas de educación social es ofertar un lugar «otro» que haga posible su ocupación por parte de los sujetos a los que atienden. Es decir, se pueden orientar sus (pre)ocupaciones a ofrecer lugares pensados desde la educación que puedan ser ocupados por el sujeto.

Previamente a significar esa propuesta de *lugar a ocupar*, cabe situar algunas cuestiones de partida:

- ¿Es posible, pues, hablar de sujeto de la educación en las prácticas de educación social?
- ¿Cómo construir el lugar de sujeto de la educación en las prácticas de educación social?

Por lo que se refiere a la primera de las cuestiones, reafirmar la posibilidad de que en instituciones creadas en su momento no para educar, sino para ejercer modalidades de control social sobre las poblaciones desatendidas, el mandato social actual requiere de la presencia educativa. Y para ello se torna imprescindible armar la construcción de ese lugar. De la misma manera, hablar de sujeto de la educación en las prácticas de educación social solicita su articulación con el resto de los elementos propuestos como integrantes de un modelo de educación social (vid. págs. 31, 32 y 33). Así, sus posibilidades de construcción se entienden si participan agentes dispuestos a tal construcción, contenidos culturales y sociales valiosos que promuevan al sujeto y unas metodologías de trabajo educativo que garanticen la transmisión educativa. Esto, por supuesto, enmarcado en instituciones que incorporen la educación de los sujetos entre sus funciones.

Respecto a la segunda de las cuestiones planteadas, consideramos que las prácticas de educación social están en condiciones de poner en marcha la arquitectura necesaria para construir un lugar y poder ofrecerlo. En esta línea, entonces, se requeriría:

– Un modelo educativo que articule las exigencias sociales del mundo actual con los intereses particulares del sujeto, con la finalidad de posibilitar lazos sociales consistentes que permitan al sujeto amplios recorridos por lo social. En palabras de Meirieu (1998: 81) «hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo».

– La consideración inicial de que el sujeto es un enigma para el agente de la educación. Esto supone la contemplación de la dimensión subjetiva, tener en cuen-

ta la opacidad del sujeto (incluso para él mismo) en una suerte de actualización del orden moral kantiano y alejarse de la mitificación a la que asistimos en torno a la idea de un *sujeto transparente* del cual todo sabemos, incluso lo que necesita.

– Partir de que el trabajo educativo se lleva a cabo con los sujetos, no con las problemáticas sociales con las que vienen definidos.

– Que la oferta de trabajo educativo suponga la puesta de marcha de acciones educativas que contemplen las particularidades del sujeto expresadas por sus deseos, sus impulsos, sus capacidades y sus propios intereses.

– Que la disposición del sujeto a ser educado contempla el trabajo para su consentimiento. Sin embargo, la hipótesis que lanzamos se refiere a que para que se produzca consentimiento del sujeto se ha de producir el consentimiento del agente, es decir, el educador ha de consentir a educar, ha de autorizarse a ejercer la función educativa.

Estas premisas caracterizan el lugar ofertado, si bien establecen los recorridos diversos que cada sujeto realizará en el tránsito por la institución.

Veamos un ejemplo, con relación a una de las prácticas de educación social en el campo de la protección a la infancia. En una reciente publicación, un grupo de educadores sociales señala dos tiempos en la consideración y construcción del sujeto de la educación en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE)³²: hablan de un

32. Equipo Norai (2007): *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona, Gedisa.

primer momento, «del caso al niño», que hace posible un segundo momento que denominan «del niño al sujeto de la educación». Este relato supone un recorrido posibilitador de la emergencia del sujeto de la educación en un CRAE. Ambos tiempos articulan, a la vez que propician, las consideraciones que señalábamos como exigencias sociales del momento histórico y los intereses particulares del sujeto. Es decir, facilitar respuestas pedagógicas frente a la encrucijada (paradójica en muchas ocasiones) entre los tiempos subjetivos y los tiempos sociales (entre ellos los institucionales). La mirada que nos aporta facilita la incorporación, por un lado, del sujeto a la institución que lo acoge y, por otro, contribuye a iniciar la propuesta educativa.

«Del caso al niño», así, supone sobrepasar la idea de niño que recorre los circuitos de la protección explicado por otros [«el niño como propuesta» (*op. cit.*: 41)], produciéndose un tiempo de espera para la presentación del niño (más allá de los informes que lo acompañan). Se introduce, pues, el vector del enigma y habilita un lugar diferente que se separa del estigma (Goffman, 1993). Aquel que llega a la institución llega como un caso. No obstante, es necesario efectuar una apertura institucional que facilite la posibilidad de que algo de la dimensión subjetiva se haga presente. Es decir, no planteamos obviar la información, sino considerar que esa información no explica al sujeto, sino un cúmulo de situaciones sociales, subjetivadas por los ojos técnicos del que decreta el ingreso del caso en una institución de protección. Proponemos que la mirada institucional se desvíe del informe hacia la sorpresa que nos aguarda: a que el sujeto que se presenta no responde de manera unívoca a lo que

se dice de él en los informes escolares, médicos, sociales y/o psicológicos. Esta manera de *mirar* produce efectos de realidad en la inscripción del sujeto en la institución.

De hecho, contemplar al niño más allá de lo que lo explica, remite a establecer un tiempo de espera, un tiempo activo en el que pasan cosas, en que el sujeto se presenta y la institución acogedora procura dar un lugar. Podríamos definir este tiempo como un *tiempo de desnaturalización* del discurso social que acompaña el recorrer de estas infancias, donde la mirada y también la palabra sean vehículos de ofrecimiento de la posibilidad de la educación, de ruptura con lo que *a priori* se define como inevitable.

El segundo tiempo a establecer en el trabajo educativo, para así posibilitar la emergencia del sujeto de la educación, supone que la institución cuente con el ofrecimiento de ese «otro» lugar. Es decir, que contemple un lugar que el sujeto quiera ocupar para apropiarse de lo que le pertenece, el patrimonio social y cultural, y que pueda así funcionar la posibilidad de un vínculo con lo social. «Del niño al sujeto de la educación» establece los tiempos necesarios (en muchas ocasiones superpuestos y discontinuos) para trabajar respecto a posibilitar la emergencia de los intereses del niño, a escuchar más allá de las palabras y a suscitar el deseo de aprender.

La oferta educativa, en este caso que nos sirvió de ejemplo, remite a un lugar diferenciado, particular e intencionado, más allá de lo que se define como «necesidad»; que suponga un trabajo de apropiación del sujeto. Este trabajo, por supuesto, supone una responsabilidad y ésta, a su vez, demanda otra: la del educador y el ejercicio de su función.

BIBLIOGRAFÍA

- AICHHORN, A. [1925] (1956): *Juventud descarriada*. Madrid: H.F. Martínez de Murguía. Edición actualizada con prólogo de Hebe Tizio (2005): *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. (1992) (comp.): *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid: Endimiión.
- ANTELO, E. (1999): *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.
- ARENDT, H. (2003): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ASEDES (ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCADORES SOCIALES) (2007): *Catálogo de funciones y competencias del educador social*.
- BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BERNFELD, S. (2005): *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- BERNSTEIN, B.: «Una crítica de la “educación compensatoria”», en Wright Mills *et al.* (1986): *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- — (2003): *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- BRIGNONI, S. (1998): «Algunas reflexiones sobre la protección a la infancia». *Revista L'interrogant*, n.º 1, Barcelona.
- — (2007): *Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto*. FLACSO, clase del posgrado «Psicoanálisis y educación», www.flacso.org
- CARIDE, J.A. (1998): «Educación social, ciudadanía y pobreza: o la construcción de una sociedad activa, no discriminatoria». En: *Políticas sociales y educación social*. Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Universidad de Granada.
- — (2002): «Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 9, pp. 91-125.
- DELORS, J. [presidente de la Comisión] (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DURKHEIM, E. (1992): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- EQUIPO NORAI (2007): *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa. Colección Pedagogía Social.TXT.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. et al. (2000): *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- FRYD, P. (2011) (coord.): *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC.

- GARCÍA MOLINA, J. (2002): *La protección de menores. Nuevas aportaciones a la construcción de un modelo educativo en el ámbito de los Centros Residenciales de Acción Educativa*. Tesis doctoral presentada en la Universitat de Barcelona.
- — (2003): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GOFFMAN, E. (1993): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERBART, J. (1983): *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.
- JULIÀ, A. (1998): «El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales», en I Congreso Estatal del Educador Social. FEAPES.
- KANT, I. (1990): *Crítica de la razón práctica*. México: Porrúa.
- — (1993): *Teoría y práctica*. Madrid: Tecnos.
- LUZURIAGA, L. (1966): *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- MARCH, M. (1998): «Réplica a la ponencia “El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales”», en I Congreso Estatal del Educador Social. FEAPES.
- MEIRIEU, Ph. (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MILLER, J.-A. (1987): «Acción de la estructura», en *Matemas I*, Buenos Aires: Manantial.
- MONTAGUT, T. (1997): *Servicios sociales y educación social*, en Petrus, A. (coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- — (2000): *Política social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.

- MOYANO, S.; PLANELLA, J. (2011) (coord.): *Voces de la educación social*. Barcelona: Editorial UOC.
- NASSIF, R. (1980): *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- NÚÑEZ, V. (1988): «Las pedagogías asistenciales y comunitarias en la Europa contemporánea». *Poder y Control*, n.º 1. Revista hispano-latinoamericana de disciplinas sobre el control social.
- — (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- — (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- — (2003): «El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos», en García Molina, J. (coord.): *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.
- — (2005): «Participación y educación social». Actas del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Educación social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos. Montevideo.
- — (2010) (coord.): *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC
- —; PLANAS, T. (1997): «La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica», en Petrus, A. (coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.) (1999): *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel Educación.
- PANCHÓN, C. (1998): *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- PARCERISA, A. (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.

- PERDOMO, J.G. (1986): «Asistencia social y beneficencia: evolución, situación actual y perspectivas», en VV.AA.: *Cuatro siglos de acción social en España*. Madrid: Siglo XXI.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003): *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (1989): *Formación, perfil profesional y campos de trabajo del educador social*, en I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia. Madrid, 20-23 de noviembre.
- — (1993): «Educación social y perfil del educador social», en Sáez Carreras, J. (coord.): *El educador social*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- — (1994): «Educación social y pedagogía social», en Muñoz Sedano, A.: *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- — (1997) (coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- QUINTANA, J.M. (1994): *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- RIERA, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau llibres.
- ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. (2000): *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- ROSANVALLON, P. (1995): *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- SÁEZ CARRERAS, J. (1994) (coord.): *El educador social*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- — (1996): «La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias», en López Herrerías, J.A. (coord.): *El educador social: líneas*

- de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor.
- — (1998a): «Formación y profesionalización de los educadores sociales: descripción de una experiencia», en I Congreso Estatal del Educador Social. FEAPES.
 - — (1998b): «El educador social: formación y profesión», en Escarbajal, A.: *La educación social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
 - — (2003): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
 - —; CAMPILLO, M.; BAS, E. (2004): «El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 11, pp. 165-211.
 - —; GARCÍA MOLINA, J. (2004): «El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades». *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 11, pp. 135-163.
 - —; GARCÍA MOLINA, J. (2006): *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
 - —; GARCÍA MOLINA, J. (2007): *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
 - —; GARCÍA MOLINA, J. (2011) (coords.): *Metáforas del educador*. Valencia: La Nau Llibres.
 - SARRAMONA, J.; ÚCAR, X. (1988): «Àrees d'intervenció en educació social». *Educar*, n.º 9, pp. 27-35. Barcelona.

- TIZIO, H. (2003) (coord.): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- TRILLA, J. (coord.) (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- UBIETO, J.R. (2009): *El trabajo en red. Usos posibles en educación, salud mental y servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- —(2012): *La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.

