

# Oportunidades de una Pedagogía Social contemporánea

---

## Opportunities for a contemporary Social Pedagogy

SEGUNDO MOYANO

*Universitat Oberta de Catalunya*

### **Resumen:**

A lo largo de los más de veinte años de andadura de los estudios universitarios de Educación Social, la pedagogía social ha estado presente, de una manera u otra, en los procesos de profesionalización de los educadores sociales, en su formación, en el pasaje de diplomatura a grado universitario con el consiguiente nuevo plan de estudios, en los avances en el terreno de la investigación; e incluso ha sido espectadora de las transformaciones en la orientación de las políticas sociales que dan cobertura a las prácticas de la educación social. El texto revisa algunas cuestiones acerca de las relaciones entre la pedagogía social y la educación social bajo la mirada de la contemporaneidad. Vínculos no exentos de recelos, incomprensiones mutuas y desencuentros habituales. Sin embargo, la mirada contemporánea estimula la controversia entre las luces y las sombras de esa relación, procurando en todo momento habilitar oportunidades y trazar posibilidades de un trabajo en común. Así, el texto no es más que una invitación a seguir interpelando acerca de aquello que nos incumbe, alrededor del trabajo realizado y del compromiso asumido. Un recorrido, pues, que incorpora aristas, matices e intersecciones con la fi-

### **Abstract:**

Over more than twenty years of activity of university Social Education, social pedagogy has been present, in one way or another, in the process of professionalization of social educators in their training, in the passage of diploma to college degree with the resulting new curriculum, on advances in the field of research, and has even been a spectator of the changes in the orientation of social policies that cover the practices of social education. The paper reviews some issues about the relationship between social pedagogy and social education under the gaze of the contemporary. Links not without misgivings, regular mutual misunderstandings and disagreements. However, the contemporary look stimulates the dispute between the lights and shadows of that relationship, trying at all times to enable tracing opportunities and possibilities for joint work. Thus, the text is simply an invitation to further questioning about what concerns us, about work and commitment. A tour thus incorporating edges, nuances and intersections in order to add responsibilities and address some impressions.

alidad de sumar responsabilidades y de abordar algunas impresiones.

**Palabras clave:**

Contemporaneidad, pedagogía social, educación social, oportunidad, política social.

**Key words:**

Contemporaneity, social pedagogy, social education, opportunity, social policy.

**Résumé :**

Depuis plus de vingt ans d'activité de l'université de l'éducation sociale, pédagogie sociale a été présente, d'une manière ou d'une autre, dans le processus de professionnalisation des éducateurs sociaux dans leur formation, dans le passage de diplôme d'études collégiales avec le nouveau programme qui en résulte, sur les avancées dans le domaine de la recherche, et a même été un spectateur des changements dans l'orientation des politiques sociales qui couvrent les pratiques de l'éducation sociale. Le document passe en revue certaines questions sur la relation entre la pédagogie sociale et l'éducation sociale sous le regard du contemporain. Liens non sans craintes, les malentendus et les désaccords mutuels réguliers. Cependant, l'aspect contemporain stimule le différend entre les lumières et les ombres de cette relation, essayant à tout moment pour activer le traçage des chances et des possibilités de travail en commun. Ainsi, le texte est tout simplement une invitation à d'autres questions sur ce qui nous concerne, sur le travail et l'engagement. Une visite incorporant ainsi les arêtes, les nuances et les intersections afin d'ajouter des responsabilités et répondre à certaines impressions.

**Mots clés :**

Contemporanéité, la pédagogie sociale, l'éducation sociale, l'opportunité, la politique sociale.

Fecha de recepción: 18-6-2013

Fecha de aceptación: 23-7-2013

## Un acto de contemporaneidad

Tal y como suele ocurrir habitualmente, el detonante que provoca un cruce de términos con sus correspondientes interrogantes es la palabra de otros. En este caso, palabras del filósofo Giorgio Agamben, quien a través del texto "¿Qué es lo contemporáneo?" (2011) apela a que dediquemos un cierto espacio y un tiempo a pensar respecto de "la oscuridad de la contemporaneidad" (op.cit.: 13). Así pues, ¿por qué hablar de la contemporaneidad? y ¿por qué trazar algunos ejes acerca de ella en un texto de y sobre pedagogía social?

La contemporaneidad, y siguiendo a Agamben, es "esa relación con el tiempo que se adhiere a éste a través de un desfase y un anacronismo" (op.cit.: 18). Esta definición ya plantea, en sí, una posición paradójica respecto de los tiempos de la pedagogía social en términos históricos. Es

decir, lo contemporáneo en tanto relativo al tiempo o época en que se vive, según Agamben, ha de poder incorporar también la consideración de desajustes, de simultaneidades temporales, de ciertas incongruencias en los escenarios históricos. Por lo tanto, referirse a la oscuridad de la contemporaneidad es apreciar que *“es contemporáneo aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que lo concierne y que no para de interpelarlo, algo que, más que cualquier otra luz, se le dirige directa y singularmente”* (op.cit.: 22). Por consiguiente, moverse en esa oscuridad señalada respecto de lo contemporáneo *“equivale a neutralizar la luz que proviene de la época para descubrir su tiniebla”* (ibídem). Una luz de época que, en muchos casos, invisibiliza, provoca destellos e, incluso, puede cegar. Desde esta perspectiva, la contemporaneidad nos incumbe y no cesa de requerirnos y exhortarnos a mantener una mirada atenta, por lo que el cruce propuesto con la pedagogía social supone atravesarla con esa mirada contemporánea, donde se involucra tanto la consideración de sus límites en tanto disciplina académica y de referencia para las prácticas de educación social, como la puntualización de sus posibilidades respecto de otros cruces con las actualidades, la política o la ética.

En este sentido es en el que se procura en el texto ese tiempo y ese espacio para habilitar ciertas oportunidades y alguna propuesta con respecto a la pedagogía social y a su articulación con las prácticas educativas en el campo social. Un intento, pues, de apertura de esas oportunidades en relación a algunas de las complejidades que atraviesan lo actual, y con la finalidad de situar posibles ejes de reflexión sobre los que llevar a cabo, precisamente, ese acto de contemporaneidad. Si bien es tarea ardua recoger todas aquellas cuestiones que aparecen como problematizadas en el acontecer de la pedagogía social en nuestro país, sí al menos intentar establecer algunos bloques que permitan, en otras ocasiones, seguir trabajando. Así, a lo largo del texto, y tras proponer un punto de partida acerca del significado de la oportunidad en tanto promoción de posibilidades, propongo algunas áreas de búsqueda: la exploración de concepciones y ampliaciones de la noción de educación desde la mirada de la pedagogía social; el requerimiento constante a establecer vinculaciones, conexiones, conversaciones con otras disciplinas manteniendo las posibilidades de creación de territorios comunes; la disposición a considerar bajo qué perspectivas se analiza la interpelación incesante del hecho educativo, en su sentido más amplio, con

las políticas sociales; y, también, la conformación de los escenarios que se abren en torno a las correlaciones surgidas entre la universidad y la profesión de educador social.

Insisto en la más que probable arbitrariedad de la elección de los temas. En ellos, posiblemente, concurren muchas causas. Entre ellas, las propias ocupaciones y preocupaciones, pero también las filias y las fobias, las detecciones de las luces y sombras de un recorrido particular. Sin embargo, con el propósito de albergar y habilitar aquellas preguntas que a uno le acompañan y que pretende compartir. El acto de contemporaneidad sugerido supone incorporar la oscuridad inseparable de las luces y destellos propios de la época respecto de la pedagogía social. Y no tan sólo como ejercicio esporádico que produzca, de nuevo, una explosión de luz, sino, más bien, como una manera de *“neutralizar las luces provenientes de la época para descubrir su tiniebla, su especial oscuridad, que no es, sin embargo, separable de esas luces”* (op.cit: 21).

### **Acerca de las oportunidades... o qué hacer delante del puerto**

La palabra *oportunidad* proviene del latín *opportunitas*, derivada a su vez de *op* (antes) y *portus* (puerto). Es decir, ante un puerto, delante de un puerto. Sin duda, no se escapa el ejercicio semántico que se produce y el juego metafórico del que es difícil escapar. Tras una travesía, arribar a puerto significa anclar la nave, esperar instrucciones del práctico y proceder al desembarco. En ocasiones, incluye nuevas decisiones, preparaciones para un posterior viaje, reparaciones si convienen e, incluso, establecer nuevos rumbos. Al llegar a puerto, emerge una nueva oportunidad, un nuevo viaje.

Aparcando la licencia literaria, me referiré a la oportunidad en tanto a su consideración etimológica y las sugerencias que se puedan derivar. Esto supone lanzar una hipótesis que oriente el recorrido y que, sin embargo, implica una *toma a cargo* (Karsz, 2007) de la coyuntura, de un tiempo y de un lugar que, a la vez, demanda una toma de posición. La oportunidad, entonces, opera en torno a la posibilidad, al requerimiento de diversidad de situaciones, de elementos a tener y *tomar en cuenta* (op.cit.) y a articular propuestas que permitan vislumbrar los propios puntos de apoyo o reconfiguraciones de lo trabajado en el campo de la pedagogía social. Por lo tanto, el eje sobre el que pivota el concepto de

oportunidad en este texto es el conformado por la relación de contrastes entre lo posible y lo imposible en pedagogía (en términos de posibilidad coyuntural y de articulación de claroscuros contemporáneos) y, por extensión, en la pedagogía social.

El paisaje del siglo XXI, tantas veces referenciado en los últimos tiempos<sup>1</sup>, convoca sin duda a pensar a que lo que se presenta como actualidad es del orden de lo inexorable; entendiéndolo como aquello inevitable o que no se deja vencer con ruegos. Ante ello, en pedagogía, siempre ha habido un *no* rotundo para plantarse ante las profecías de fracaso (Frigerio, 2004). Y si nos detenemos un instante, surge un componente que no conviene pasar por alto: la sugestión, la evocación, de pensar que algo no es posible. Existe un libro, de la pedagoga Adriana Puiggrós, titulado *La tremenda sugestión de pensar que no es posible* (2010) que se enmarca en las relaciones entre política y educación. Sugestivo, pero tremendo, aposentarse en lo que no es posible. Aunque, también puede resultar del todo insatisfactorio establecerse en lo posible como sentido total de nuestra acción. Así pues, de lo que se trate en un inicio es de intentar no convertir lo imposible y lo posible (al menos en educación) del lado de un par de contrarios que impelen inexorablemente a tomar una posición única de partida.

Por lo tanto, para hacer frente a lo que se presenta como lo inexorable es necesario, tal y como señala Frigerio, un decir, un pensar y un hacer (2004: 16). Para que el señalamiento de lo imposible en educación no aparezca como un signifiante vaciado, conviene apostar más allá del enunciado, comprometiendo también un pensar y un hacer. Es decir, una ética y una acción. La importancia de nombrar, en un primer momento, lo imposible repercute en la posibilidad de hacer algo con eso imposible de cada disciplina. En este caso, con la pedagogía social.

---

1 Entre los autores que están describiendo desde diferentes perspectivas lo que acontece en el albor del XXI podemos destacar Zygmunt Bauman (2003, 2005, 2007, 2008); Robert Castel (2006, 2010); Slavoj Žižek (2007, 2009); Alain Touraine (2005) entre muchos otros.

## Escenarios contemporáneos de la Pedagogía Social y la Educación Social

Así pues, en tanto trabajo con las oportunidades de la conformación de un escenario contemporáneo, las relaciones entre pedagogía social y educación social ocupan un lugar destacado. Unas relaciones que acompañan el devenir de sus trayectorias recientes sin excesivos atisbos de cambios significativos y que, aún hoy, se dibujan en torno a un escenario de disputas, incomprensiones mutuas y soluciones temporales de compromiso coyuntural. En este sentido, parece ser fundamental considerar que algo de los aspectos conformadores del contrato fundacional de las relaciones entre la pedagogía social y la educación social sigue vigente.

Por todos es sabido que la irrupción de la diplomatura de Educación Social en su momento, supone la puesta en escena de acuerdos tácitos, algunos con el convencimiento de lo por construir, y otros provenientes de los recorridos históricos particulares de ambas prácticas. Esos acuerdos padecen transformaciones, redefiniciones y diversas adecuaciones a lo largo de todos estos años; sin embargo, *“las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes”* (Frigerio y otras, 2000: 18). Es decir, para entender la actualidad de esas relaciones en tanto escenarios contemporáneos hemos de poder revisar brevemente algunas de esas marcas. Obviamente, no se pretende un minucioso recorrido histórico. No es el objetivo de este trabajo. Sin embargo, sí al menos recoger algunos elementos que ayuden a definir los marcos referenciales en que se piensan esas relaciones.

Entre esos elementos, ocupan un espacio de transversalidad los lugares y los tiempos de encuentros y desencuentros entre la pedagogía social y la educación social. Existen encomiables aportaciones (Sáez y G. Molina, 2006; Núñez, 1999) que vehiculan una relación entre ellas en los mismos términos en los que nos referimos a la relación entre pedagogía y educación, es decir entre un campo de conocimiento y su objeto formal y material de estudio (según la concepción epistemológica clásica). Ahora bien, los recorridos de ambas están continuamente salpicados de incomprensiones, refutaciones y malentendidos. Intentar aventurar los motivos o las causas de esta situación es harto arriesgado, en tanto supone un terreno abonado en demasía a la especulación. Sin embargo, sí se constata que las relaciones de poder, ciertas posiciones

elitistas, los diferentes modelos teóricos, los trayectos de las prácticas profesionales o las sempiternas y consabidas relaciones entre teoría y práctica, son disparaderos de caminos paralelos sin excesivos ánimos de cruzarse. A título de ejemplo, sirva fijar nuestra mirada en el número escaso de educadores sociales que asisten a las convocatorias provenientes de la pedagogía social (seminarios, congresos,...); o, del mismo modo, observar la cantidad exigua de profesores e investigadores universitarios en los congresos de educación social. Sin duda que hay honrosas excepciones, tanto en un lugar como en otro, sin embargo resulta, si cabe, más preocupante la colaboración entre universidad y profesión (como cabezas visibles de la pedagogía social y la educación social, respectivamente) más allá de momentos y temas puntuales como los *prácticums* o las investigaciones que requieren entrevistas a educadores sociales en activo para recabar información. Esta última cuestión, por su trascendencia y por su carácter definitorio en esas relaciones, merece ser considerado un marco referencial por sí solo.

Así, la actualidad de la conexión entre universidad y profesión, en tanto garante del “trabajo teórico” la primera y exponente primordial de la “práctica”, la segunda, supone un lastre para avanzar en un terreno de nuevas oportunidades. El encuentro formal en el ámbito universitario entre pedagogía social y educación social se produce en 1991, tras la ya archiconocida puesta en marcha de la diplomatura (y posterior grado universitario) en Educación Social. Se produce, entonces y previamente, un encuentro de dos recorridos con numerosas tradiciones; lo que produce, en términos históricos, un momento de negociación implícita y de asunción de roles novedosos respecto de las nuevas configuraciones y requerimientos. Los desafíos, en ese momento, se abordan desde una perspectiva inaugural y, por consiguiente, con el talante que conllevan los momentos ilusionantes de la construcción. Uno de los momentos cruciales previos a la puesta en marcha de la diplomatura es el que hace referencia a la decisión de a qué se va a llamar educación social y, por lo tanto, qué estará bajo el paraguas de la titulación universitaria. En ello se juega algo del futuro de la profesión pero, también, algo del reparto en el seno mismo de la institución universitaria y de las facultades de pedagogía del momento. Una situación en la que se está definiendo el lugar de la pedagogía social (en tanto asignatura) en los *currícula*, así como el de las didácticas, las ubicaciones de las psicologías o la inclusión de materias clásicas a las que añadir “...de la educación social”. Todo esto



supone, por supuesto, una elección y, como tal, dejar de lado algunas propuestas que provenían de algunas de las escuelas de formación de educadores sociales<sup>2</sup> y que contaban con un recorrido y comprobada solvencia en la formación.

Todo este conglomerado fundacional acaba, progresivamente, deviniendo en la solidificación y petrificación de los lugares por donde discurre la progresiva profesionalización de los educadores sociales. Por un lado, una universidad férrea que se erige en avalista de la pureza conceptual y de construcción teórica de la educación social, así como en el único lugar de producción de conocimiento en torno a ella; pero, paralelamente, y de un modo parecido, la profesión (enmarcada ya en el creciente asociacionismo y colegiación) se enroca en desmarcarse de las posibles (y siempre discutibles) aportaciones de la pedagogía social o, dicho de otra manera, emergiendo como lugar único de producción de saber en torno a las prácticas de la educación social.

En esta lógica de encuentros/desencuentros se ubica un aspecto que, si bien se va tan sólo a apuntar, alimenta de manera considerable ese emplazamiento simbólico de los lugares de la teoría y la práctica. En un reciente texto de G. Molina (2012) se apunta una interesante manera de operar un cierto giro en la concepción epistemológica y ética de la investigación en el campo que nos ocupa. Y que, además, infiere oportunidades de vehicular modos de colaboración supeditados a los intereses propios tanto de la pedagogía social como de la educación social. La propuesta, e insisto en el carácter de plataforma para seguir pensando, sugiere una investigación *en* las prácticas y no *sobre* las prácticas. Un matiz semántico que viene a estimular la apertura de una mirada *desencajante* de clichés muy asentados en los escenarios contemporáneos a los que estamos haciendo referencia, respecto de la construcción y la aportación a las prácticas de la educación social en nuestro país. Sobre todo, por el camino que se abre respecto a la docencia y la formación, y que el texto citado aborda de forma exhaustiva. Tras esta trama, el interrogante que se abre se relaciona de forma directa con el papel de la pedagogía social en la formación de educadores sociales, su lugar en los planes de estudio y la capacidad de aquella de asumir un rol pivotante acerca de las posibilidades de trabajo educativo en el campo social, de su competencia en establecer un marco lo suficientemente rígido para

---

2 Nos referimos, por ejemplo, a la Escuela de Formación de Educadores Especializados Flor de Maig, de Barcelona.



ir habilitando ciertos límites en el desarrollo de las prácticas de educación social, aunque, de la misma manera también asumiendo la pericia de articularlos con las posibilidades que los tiempos actuales ponen de manifiesto.

Esto supone abordar de manera inequívoca el lugar contemporáneo de la educación social, sustentado en algunas “[...] *confusiones terminológicas e ideológicas en las que se enzarza actualmente lo pedagógico como discurso*”, lo que llega a provocar que acaso “[...] *resulte más fructífero interrogar las prácticas que se proponen*”. (Garcés, 2013: 85). En esta dirección, asuntos como la sectorización de las prácticas, la relación con las políticas educativas y sociales o los acercamientos a otros campos de conocimiento permiten establecer herramientas conceptuales y construcciones superadoras de formas únicas de leer el espacio social y educativo de las prácticas de educación social.

En otros momentos (2009, 2012) he referido la cuestión de la sectorización de las prácticas de educación social como una marca histórica de la profesión de educador social, admitiendo que su propia configuración histórica había alimentado un recorrido fundamentado en la especialización por ámbitos. A su vez, contrastando con colegas y con los propios profesionales, he podido observar cambios en los discursos respecto de la necesidad de ubicar al educador social en relación a su polivalencia en contextos diversos de acción social y educativa. Ahora bien, ¿qué elementos aparecen en este dibujo que parecen solidificar una educación social (y una pedagogía social) sectorizada? Uno de ellos, e indudablemente definitorio, es el pacto que inaugura la diplomatura universitaria de educación social. Más de veinte años después el compromiso concertado, lejos de procurar un lugar común con amplitud suficiente, y paradójicamente, ha supuesto, si cabe, un aumento de búsqueda de identidades particulares: el educador de calle, el animador sociocultural, el educador ambiental, el educador familiar,... Unas ocupaciones más que otras se sienten vinculadas a eso que hemos venido a denominar *educador social*, e incluso la suma de prácticas novedosas o en busca de ubicación conceptual ha supuesto, en ocasiones, apertura de líneas tangenciales pero procurando su propio recorrido. Otras, sin más, han seguido su camino. ¿Qué parte de responsabilidad tiene la pedagogía social, en términos de seducción teórica, en este terreno? ¿hemos confundido el trabajo para ampliar la noción de educación con el de abarcar todos los territorios y los encargos posibles en el campo

social?; ¿hemos abandonado el interés por seguir sustentado procesos de construcción del campo de conocimiento en aras de justificar ciertas prácticas con nulo o escaso valor pedagógico? Son cuestiones a seguir pensando y discutiendo, ante todo por la carga de inexorabilidad que parece evitar sacudidas necesarias y encarar así los efectos de la ampliación del campo y la dotación de instrumentos conceptuales, de lectura y de exploración de las prácticas sociales y educativas.

En estrecha vinculación con estos interrogantes planteados, se ubica la relación con las políticas sociales. Tanto las demandas actuales respecto de las prácticas socioeducativas, como los encargos sociales que las sustentan, se encuentran en trámites de desborde. Las políticas sociales de los años 80 y 90 del siglo XX habían intentado profundizar en la ubicación de una doble dimensión de su encargo. Esto había significado ampliar la concepción de atención social, e incluir el aspecto educativo en la consideración de la dificultad social. Quizá la coyuntura actual, enfundada en situaciones sociales en ocasiones de extrema dificultad, ha supuesto un viraje de ese encargo, vivificándolo en torno a la consideración de la urgencia, de la necesidad social y de la cobertura oportuna. De ahí, acaso, que haya ido emergiendo una cierta desorientación de las prácticas de educación social, en términos de reubicar lo educativo de sus propuestas. A esta cuestión, además, conviene añadir algunas propuestas escoradas a planteamientos psicologicistas o psiquiatrizados que esconden (o tan sólo aparcan) una incapacidad de asumir una reinención y actualización de aportaciones al trabajo educativo en el campo social.

Aquí, sin duda, la pedagogía social se ha ubicado alrededor de una particular anuencia con la desorientación propia de la época. Anuencia, o en ocasiones, docilidad respecto de multitud de propuestas inclinadas hacia concepciones poco críticas con la situación política y social de la actualidad. Es decir, periclitando el análisis crítico de las políticas sociales en las que las prácticas de la educación social se inscriben. Esto significa, pues, acometer el riesgo de articular, en determinadas circunstancias, emplazamientos teóricos de corto recorrido e impulsados por los propios vaivenes de una política social con intereses en revestir de educativo aquello que no lo es.

En definitiva, consideraciones que producen que, en estas primeras décadas del siglo XXI, estemos asistiendo a una suerte de retroceso en la concepción de política social que se venía gestando, concretándolo

en posiciones de retorno decimonónico en relación a cuestiones como el tratamiento de ciertas poblaciones como peligrosas, la necesidad de contención (física y psicológica), la medicalización, las posiciones neohigienistas (Núñez, 2010) en aras de la prevención social.

En otro orden de reflexión en torno a la configuración de algunos de los escenarios contemporáneos en los que la pedagogía social pueda sentirse concernida, se sitúa la relación de ésta con otros campos de conocimiento. Existen, entonces, lugares discursivos diferentes dispuestos para la conversación, en condiciones de expresar la posibilidad de establecer conexiones respecto de aquello que se va señalando como límite propio de cada disciplina. Ahora bien, también en estos lugares de relación pueden existir peligros. Por ejemplo, la supeditación de unos discursos a otros o la suma de disciplinas con la pretensión de que así se da cuenta de un mayor abanico de saber. En ocasiones hablamos de territorios comunes, de fronteras muy establecidas, de fronteras difuminadas, e incluso de borramiento de los bordes. Sin embargo, hablamos de discursos diferentes, de titulaciones formativas diferentes, de ejercicios profesionales diferentes, de prácticas diferentes. Es decir, territorios diferentes con bordes que diferencian, pero también bordes que ponen en contacto (Frigerio, 2003).

Este borde, entendiéndolo como lo que marca una distinción entre espacios de contenidos distintos, ¿se está configurando como espacio? o ¿no está configurado como tal, pero quiere serlo? Posiblemente, no se trate ni de establecer fronteras infranqueables ni contornos difusos, sino de habilitar espacios comunes para ejercer las funciones profesionales en las diferentes prácticas. Es decir, venimos de recorrer un largo trayecto pensando en cómo habilitar las instituciones de educación social en las que se desempeña una acción social y educativa para albergar y acoger a los sujetos que se atienden. Y entre éstos, a los sujetos que vienen a menudo catalogados como “fuera de...”. Sin embargo, qué lugar habilitamos para ejercer las funciones propias de la educación social en tanto profesión, cuando observamos que muchos profesionales se encuentran “fuera de...”, deslocalizados, desorientados en las prácticas actuales. Sobre todo, me refiero a lugares para preguntarse acerca del “no sé qué hacer”, y para erradicar algo del común “esto es imposible”.

En este sentido, François Dubet (2006) sitúa a las profesiones que trabajan con los otros en relación a la construcción de una filiación simbólica. Evidentemente, desde lugares diferenciados y en torno a cues-

tiones distintas. Pero en ambos contornos se traza algo de un trabajo en relación a *lo diferente* (en tanto a que cada acto se plantea como único), en relación a *la diferencia* (como elemento inevitablemente humano) y en relación *al diferente* (en tanto un trabajo con el sujeto).

Acerca de esta cuestión, la educación siempre ha tenido un problema alrededor de acoger ese otro diferente, cómo hacer lugar a la diferencia, cómo contemplar lo diferente como inherente a la práctica educativa. La aparición de lo diferente en escena comporta la consideración inicial de un par nosotros-ellos, en que el diferente, lo diferente, la diferencia se contempla en formato de clasificación, rasgos, atributos o características que separan ese par. Es decir, como si el punto de partida fuera que no todos son diferentes, sino que hay unos que son iguales a nosotros, y otros que son diferentes a nosotros (Skliar, 2007). Y parece que con eso hay que lidiar. De hecho, todos estamos en esa serie de lidiar continuamente con esos significantes que vienen a rellenar, a ocupar ese espacio del borde, eso que incomoda pero que parece necesitar de un decir y acompañarlo de un pensar y un hacer. En muchas ocasiones la mezcla de esos tres elementos viene ya dada, por lo que convendría re-pensar y re-hacer al respecto de esos significantes que señalan el borde, o que vienen a nombrar lo diferente: me refiero a la anormalidad, las necesidades educativas especiales, la diversidad, o en relación al hacer, la adaptación, la integración o, recientemente, la inclusión.

Sin duda, todos acogemos más o menos estos conceptos e intentamos hacer con ellos. Unos para situarlos en el centro de sus prácticas, otros para intercambiarlos por aquellos ya obsoletos, otros para criticarlos. Todos, en definitiva, para lidiar con ellos. Vemos las dificultades, palpamos algunas incoherencias, pero pese a todo esto, volvemos sobre ellos. Son difíciles de descartar: ¿por qué?, ¿qué vienen a sostener?, ¿vienen a llenar, a ocupar el vacío que provoca el trabajo, la relación con el otro?

Si retomamos la articulación entre límite y posibilidad, donde ésta última puede aparecer como desconocida, como territorio a explorar tras la cerca del límite, emerge la necesidad de, por una parte, revitalizar las propuestas educativas de la pedagogía social y, por otra, establecer la asociación con otras agencias sociales, culturales, artísticas, educativas, tecnológicas,... que provoquen ampliaciones epistemológicas de los discursos que sostienen las prácticas socioeducativas, así como otras formas de caracterizar e implementar proyectos y acciones sociales y educativas.

### **Dislocar la Pedagogía Social<sup>3</sup>**

El ejercicio de mirada contemporánea que nos proporciona Agamben incluye, a mi parecer, un ejercicio de dislocamiento de la pedagogía social, en tanto acto de sacar algo de su lugar habitual, de desplazar para incorporar la imagen de la oscuridad contemporánea que mitigue la sensación de destello luminoso. No obstante, y aunque pueda parecer paradójico, dislocar ampara la posibilidad de la oportunidad. Es desde ese lugar en el que se procura la incumbencia y la interpelación con la que iniciábamos este trayecto.

Así, el acto de dislocar se plantea más en términos de interés que de necesidad. Esto es, habilitar la oportunidad de pensar y hacer con otra modalidad de pedagogía social abierta a las interlocuciones y a las conversaciones. Es posible que tan sólo sea un proceso de reconfiguración, habrá que seguir indagando; sin embargo, la propia trama histórica y disciplinar (Jódar y Gómez, 2005) de la pedagogía social precisa contemplar alternativas.

En el tradicional escenario de encuentros y desencuentros de la pedagogía social y la educación social que hemos brevemente trazado, se ha indicado la instalación cuasi pétrea de los espacios teóricos y prácticos en formato de analogía. Es decir, un lugar para cada cosa, y cada cosa en su lugar. El proceso de dislocación fuerza a considerar otras opciones, como oportunidad de que los próximos encuentros y desencuentros discurran por nuevos vericuetos. Sin duda, la producción de saber en torno a las prácticas sociales y educativas convoca a replanteamientos alrededor tanto de las disponibilidades, como de los lugares y las posiciones que la sustentan. Es decir, una pedagogía social con intención de tender puentes de vinculación con las prácticas más allá de ser un reflejo o de erigirse en portavoz. En ello se compromete la visión de tendencias investigadoras en el campo alejadas de las redes productivas habituales. O lo que viene a ser lo mismo, operaciones de apertura colaborativa entre universidad y profesión. En este tema se han producido pequeños avances en los que profesionales de la educación social y personal docente e investigador de la universidad han aunado esfuerzos en aras de emprender proyectos conjuntos. A título ejemplo, el recorrido iniciado que fructificó con la presentación en Toledo en el año 2007 de los Documen-

---

3 Debo esta expresión, y de ahí la tomo en consideración, al texto de Jódar y Gómez (2005: 26 y ss.)

tos profesionalizadores. Del mismo modo, señalar que este tipo de colaboraciones no se ha visto reflejado en una pretensión de continuidad. Incluso es evidente que tanto diversos sectores de la propia profesión como de la universidad, no se han visto reflejados o siguen desconociendo el contenido de las funciones y las competencias del educador social o la propuesta de una definición profesional de la educación social. Sorprende, al menos, que lo que ha significado un elemento crucial en la construcción de identidad profesional no continúe profundizando en la misma línea de colaboración y trabajo conjunto. Sin duda, me alejaré de una visión ingenua para subrayar la confrontación de intereses en la instauración de márgenes o fronteras claras, e incluso la parcelación de roles y de categorías establecidas.

Inserta en la misma serie, aunque con un significado diferente, emerge la consideración de de continuar hablando de pedagogía social y de educación social como si fueran lo mismo. Es decir, una confusión que lejos de aproximar posiciones, repercute en la ampliación del desencuentro. La confluencia, la aproximación, el trabajo conjunto, no significa indefectiblemente la dilución en un conglomerado que tan sólo beneficia a la ausencia de conflicto. Éste ha de asomar como generador, como motor de controversia y, por lo tanto, como alimentador del pensar y el reflexionar. Si la decisión ha sido profesionalizar una ocupación, teorizarla, construirla, flaco favor si llamamos a cosas diferentes de la misma manera. Aunque pueda parecer un contrasentido, aquello que separa proporciona elementos de unión. Lo contrario, alimenta consideraciones inclinadas a supeditaciones epistemológicas o conceptuales<sup>4</sup>. En este sentido, lo mismo no es lo común. Es decir, para iniciar y procurar trabajos en común, se hace necesario establecer la diferencia, hacer y pensar con ella. De otra manera la dilución se torna imposibilitadora.

Respecto del lugar de la pedagogía social en la universidad, resta pendiente un trabajo de estudio en profundidad de los planes docentes de la pedagogía social como asignatura en los grados de Educación

4 Un ejemplo de esta cuestión se encuentra en la definición de educación social como “[...] una teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” aparecida en Usurriaga, J.: “Presentación al Marco Conceptual de las Funciones y Competencias del Educador Social/a Social”, en RES revista de Educación Social. EDUSO. Julio 2011 nº 13. pág.5. Disponible en: [http://www.eduso.net/res/pdf/13/mar\\_conc\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/mar_conc_res_13.pdf)  
El texto muestra cómo se puede definir la educación social sin que aparezca ninguna referencia pedagógica o educativa.

Social (entre otras titulaciones en las que se imparte como Trabajo Social o Pedagogía) de las universidades españolas. El motivo radica en la necesidad de conocer las diferentes orientaciones, modelos y matices que convergen en la formación pedagógica de los futuros educadores sociales. Sin duda, las diferentes escuelas teóricas están presentes en esos planes docentes, pero más allá de esa consideración, me refiero a la trama disciplinar y el enfoque hacia el objeto de estudio. Esto no significa homogeneizar contenidos o implantar una suerte de pensamiento único al respecto, sino más bien explorar las consideraciones históricas, disciplinares, prácticas y metodológicas que están fundamentando una parte importante de la formación de futuros profesionales de la educación social. De la misma manera, sondear el lugar de la Pedagogía Social en tanto elemento definitorio de los planes de estudio universitario, preguntar y preguntarse en torno al valor que los estudiantes otorgan a la asignatura, e incluso indagar del por qué en algunos planes de estudios desaparece la asignatura y se sustituye por otras. Como reflejaba al inicio, conviene que los profesores de Pedagogía Social abordemos la cuestión con la finalidad de, por qué no, dislocar también nuestras certezas respecto de los contenidos y objetivos propuestos.

Por último, algunos breves apuntes acerca de la posición respecto de las políticas sociales que sustentan las prácticas de educación social, y a las que a su estudio (tanto de unas como otras) está convocada la pedagogía social. La deriva contemporánea de la atención social a la dificultad, a las situaciones de pobreza, al lugar de lo educativo, a la desigualdad social o a la ciudadanía, entre otros muchos aspectos, reclama una posición ética y política que interpele de manera directa las consecuencias sociales y educativas de tal deriva. En este marco, la pedagogía social no puede mantenerse al margen, no puede tampoco circunscribirse al análisis de los efectos de las políticas, sino también asumir parte de la responsabilidad (en tanto capacidad de respuesta) y no sucumbir en el catastrofismo de la inexorabilidad. La oportunidad voltea alrededor del análisis y la propuesta, del pensar y el hacer, de procurar marcos estables o inestables en torno a dislocaciones de los discursos hegemónicos y predominantes.

Retomo, al acabar, las palabras de Agamben para incidir en el significado de la posición controvertida de la contemporaneidad. Un lugar complejo que articula los tiempos presentes vinculados al anacronismo y al desfase de los ojos del pasado. Así, “[...] *ser contemporáneos es,*



*ante todo, una cuestión de coraje: porque significa ser capaces, no sólo de mantener la mirada fija en la oscuridad de la época, sino también de percibir en esa oscuridad una luz que, dirigida hacia nosotros, se nos aleja infinitamente. Es decir, una vez más: ser puntuales en una cita a la que sólo es posible faltar”* (2011: 22). En ese escenario habrá que manejarse.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Barcelona, Anagrama.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Frigerio, G. y otras (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- Frigerio, G. (2003). “Hacer del borde el comienzo de un espacio” en VV.AA.: *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires, Noveduc-Fundación cem.
- Frigerio, G. (2004). “Educar: La oportunidad de deshacer profecías de fracaso” en Birgin, A.; Antelo, E.; Laguzzi, G; Sticotti, D.: *Contra lo inexorable*. Buenos Aires, Libros del Zorzal – CePa
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona, Editorial UOC. Colección Laboratorio de Educación Social.
- Jódar, F.; Gómez, L. (2005). “Una epistemología de la pluralidad. Sobre la alteridad y su exploración”, en Serra, S. (coord.). *La pedagogía y los imperativos de época*. Buenos Aires, Noveduc.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona, Gedisa.
- Moyano, S. (2009). “Educación Social y ejercicio profesional” en VV.AA. *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: ADESU-MEC.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona, Editorial UOC. Colección Laboratorio de Educación Social.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- Núñez, V. (2010) (coord.). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona, Editorial UOC.
- Sáez, J.; García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid, Alianza Editorial.
- Sklíar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Noveduc.