
Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social

Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social

A lo largo de las siguientes páginas se argumenta la necesidad de analizar el uso que se hace de la expresión "acción educativa", con la intención de construir unos límites más o menos precisos que faciliten ver lo que se puede esperar de un servicio que se dedica a la educación. Para hacer este análisis, se describen 6 trampas que debe evitar un profesional y su equipo. Finalmente, se presentan 6 perspectivas a partir de las cuales se pueda conocer de forma detallada el potencial educativo de un servicio.

Limits and possibilities of pedagogical action in social education

In the following pages, a case is made for the need to analyse how the expression "educational action" is used. The aim of this argument is to construct some more or less precise limits that will make it easier to identify what we can expect of a service devoted to education. For the purposes of this analysis, we describe 6 traps that a professional and his or her team should avoid. Finally, we describe 6 perspectives from which a detailed knowledge can be gained of a service's educational potential.

Palabras clave

Conciencia, Efectos, Potencial educativo, Efectos, Red, Trayectoria

Key words

Awareness, Effects, Educational potential, Effects, Network, Trend

Autores: Jesús Vilar, Jordi Planella, M. del Mar Galceran

Artículo: Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social

Referencia: Educación Social, núm. 25 pp. 10-29

Dirección profesional: Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social (URL)
 Carolines, 10
 08012 Barcelona
 jvilar@peretarres.org
 jplanella@peretarres.org
 mgalceran@peretarres.org

Esta es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado o fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi, pueda ser obra de sí mismo.

Philippe Meirieu, Frankenstein educador, p. 70

Nosotros, personas de lo más corriente, teníamos una infinidad de defectos. Y, hablando en propiedad, no conocíamos nuestro oficio: nuestra jornada de trabajo estaba plagada de errores, de movimientos inseguros, de ideas confusas. Por delante, teníamos unas tinieblas infinitas donde se discernían difícilmente, a retazos, los contornos de nuestra futura vida pedagógica. Se podía decir todo lo que se quisiera sobre cada uno de nuestros pasos: hasta ese punto eran casuales. No existía nada que fuera indiscutible en nuestro trabajo. Pero cuando empezábamos a discutir, la cosa era peor: de nuestros debates, desconozco por qué causa, no nacía la verdad.

A. Semianovich Makárenko, El poema pedagógico, p. 85

Introducción

Si tuviésemos que señalar un hecho clave en la evolución histórica de las sociedades, seguramente convendría remarcar el momento en que se identifica la educación como un elemento central en el proceso de cambio de los sujetos y las comunidades. Se trata de un hecho destacable puesto que muestra la confianza en la capacidad de desarrollo de los sujetos, así como en el peso de la cultura para la construcción de nuevos significados compartidos. La esperanza en un Mundo Nuevo mediante la educación (expresión ampliamente utilizada por numerosos autores: Fromm, Block, Suchodolski, Freire, etc.) se podía convertir en realidad si se armonizaba de forma adecuada el derecho a la individualidad con las exigencias de la vida social. La dignidad humana, el respeto a los Derechos Humanos, la igualdad de oportunidades y el reforzamiento de las democracias serían el resultado “de aprender a vivir juntos” mediante un proceso educativo. De esta forma, la confianza en la educación no sería tan solo una propuesta que complementaba otros tipos de medidas (políticas, sociales, médicas, etc.), sino que replanteaba los fenómenos sociales desde una perspectiva centrada

en el crecimiento personal, donde la asistencia básica es necesaria pero no suficiente para asegurar una sociedad *civilizada*.

Más adelante, el siglo XX dará muchas evidencias de la fragilidad de la anterior afirmación: los campos de exterminio¹, la violación sistemática y calculada de los Derechos Fundamentales, la deshumanización de la vida urbana, el deterioro medioambiental y muchos otros ejemplos, dejarán un sabor amargo respecto a las potencialidades utópicas de la educación. Realmente, ¿se ha educado o tan solo se ha instruido o informado? De pronto, descubriremos que la educación tiene importantes limitaciones y esto nos llevará a revisar el uso que se ha hecho del concepto, la forma como se ha llenado de contenido, qué aspectos se han descuidado y cuáles cabe potenciar. En definitiva, se tomará conciencia de que la educación es necesaria pero no suficiente y que en la organización sistémica de la realidad, la educación tiene que estar presente y será útil si sabemos identificar sus posibilidades, pero también sus limitaciones.

Si trasladamos esta reflexión al terreno del trabajo con colectivos vulnerables o en situación de dificultad social, veremos que la educación se convirtió en una sólida alternativa a los tratamientos tradicionales como, por ejemplo, el control, la asistencia social o la terapia. El tronco central de la propuesta basada en la educación consiste en estimular las potencialidades del sujeto y en facilitar la apropiación de informaciones significativas para facilitar la incorporación social y la construcción de mundos sociales satisfactorios.

Ahora bien, como sabemos, la euforia inicial que despertó las posibilidades de la educación dejó paso a un cierto desencanto al no alcanzar las expectativas que en la misma se habían depositado. Resultó un descubrimiento doloroso ver que existen situaciones, problemáticas, contextos, donde la educación puede hacer algunas aportaciones pero que no es *el elemento definitivo* que se había deseado. Este descubrimiento ha llevado a muchos sectores a buscar respuestas en otras disciplinas no educativas. Seguramente, el error principal fue moverse en una opción del *todo o nada*, es decir, o la educación sirve para solucionar problemáticas en su totalidad o no es útil y se necesita buscar otras alternativas.

Hoy sabemos que el tratamiento de situaciones complejas requiere respuestas complejas (no necesariamente *complicadas*) que integren y relacionen los saberes de las distintas disciplinas. Si antes el protagonismo estaba en cada una de estas disciplinas, ahora sabemos que tiene que desplazarse a la situación que se tiene que tratar. Puesto que todavía confiamos en la capacidad transformadora de la educación (desde un *optimismo realista*, no iluso), nos

El tratamiento de situaciones complejas requiere respuestas complejas (no necesariamente complicadas)



proponemos reflexionar sobre las posibilidades de la disciplina en la complejidad del mundo actual. Sobre todo, pondremos el énfasis en la necesidad de identificar los límites y posibilidades de la disciplina y, al mismo tiempo, en la necesidad de superar el debate *educación sí, educación no* para ver qué parte de la educación es posible en cada contexto educativo.

Partiremos de la idea que la utilización cada vez más frecuente de expresiones como “acción educativa”, “modelo educativo” o similares, no ha sido acompañada de una delimitación precisa de los conceptos. La amplitud que se les otorga e, incluso, su polisemia, conduce a confusiones y errores, puesto que detrás de los mismos significantes se están utilizando significados distintos que, incluso, pueden llegar a vaciarlos de contenido. En definitiva, argumentaremos que la inconcreción en el uso de los conceptos puede llegar a ser tan perjudicial como su ausencia.

Esta inconcreción es especialmente perjudicial para los profesionales ya que puede llevar a crearse expectativas poco adecuadas sobre sus posibilidades reales de éxito, lo que frecuentemente se traduce en decepción y desánimo, y a veces en cerrazón y negación de las limitaciones, lo que es perjudicial tanto para el destinatario del servicio como para el mismo profesional. Desde nuestro punto de vista, creemos oportuno que los equipos se pregunten de vez en cuando *a qué se están refiriendo cuando se habla de educación, y cuáles son las posibilidades pero también las limitaciones de la acción educativa en sus contextos profesionales.*

Creemos oportuno que los equipos se pregunten de vez en cuando *a qué se están refiriendo cuando se habla de educación*

Por todas estas razones, en las líneas que vienen a continuación apuntaremos algunos *equivocos* fundamentales en la percepción y planteamiento de las propuestas educativas, que pueden ser generadoras de notables dificultades, así como de un importante grado de angustia entre los profesionales. Para acabar, indicaremos las variables que desde nuestro punto de vista ayudan a determinar cuál es el potencial educativo real de un recurso concreto.

Algunas confusiones iniciales

Las dudas en la elección de un patrón de referencia

La primera trampa que debe superar un equipo cuando inicia una *empresa educativa* es la de clarificar qué significado se da a la idea de educación. Si se da una ojeada histórica a los ideales educativos, encontraremos infinidad de significaciones. Básicamente, éstas se pueden agrupar en dos grandes familias: las que ponen el énfasis en *un proceso de cambio* y las que destacan sobre todo *un resultado final*.

En el primer caso, el progreso educativo se mide identificando los cambios que se han producido en un sujeto o grupo comparándolo con él mismo, en un momento anterior. En este caso, hablaríamos de progreso en *términos absolutos*.

En el segundo caso, el progreso educativo se mide identificando los cambios que se han producido en un sujeto o grupo comparándolo con un patrón externo que sirve de punto de referencia. En este caso, hablaríamos de progreso en *términos relativos*.

Como se puede ver, si el desarrollo se mide en términos absolutos, entonces podemos ser triunfalistas y decir que la educación es un instrumento fundamental porque siempre hay cambio y progreso. Ahora bien, si el progreso educativo se mide a partir de la comparación con un referente externo, entonces la cosa se complica ya que perfectamente nos encontraremos situaciones en que el progreso en términos absolutos es alto, pero es insuficiente de cara a la obtención de los mínimos que determina este patrón externo. ¿Podemos hablar de éxito en este segundo caso? La distinción es importante, porque optar por una posición u otra determinará las aspiraciones educativas del recurso, las atribuciones que se dan a la tarea y la manera como ésta se organiza.

Desde nuestro punto de vista, el patrón externo de referencia tiene que ser la incorporación social, esto es, la obtención de los mínimos sociales y culturales que capacitan a la persona para relacionarse de manera positiva y autónoma con el resto de miembros que le sirven de referencia y con los que interactúa, construyendo una estructura social.

La educación social debe superar la dicotomía entre el sujeto y la colectividad; no debe olvidar que la educación tiene que centrarse en “la relación del sujeto con el mundo” (Meirieu (1996; 70) donde la medida del progreso individual



es fundamental, pero siempre en relación con un resultado final, esto es, el establecimiento de relaciones satisfactorias con el mundo social (es decir, no problematizada y basada en criterios de respeto y de autonomía). No olvidemos que la máxima aspiración educativa tiene que ser, “hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo” y “movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él” (Meirieu, 1996; 84).

Insistiremos en la idea de que cuando nos hacemos la pregunta sobre la utilidad y la bondad de las propuestas educativas en el tratamiento de las problemáticas sociales, es imprescindible indicar el elemento externo respecto al cual se miden los efectos, porque sólo podremos saber el auténtico potencial de estas propuestas a partir de la comparación con el patrón de referencia. La correcta interrelación del desarrollo individual con este elemento externo nos permitirá tener la medida real del éxito o, nos permitirá ver de forma más realista el punto máximo alcanzado dentro de una trayectoria amplia en que cada recurso educativo ocupa un tramo de este trayecto hacia la incorporación y la autonomía.

Frecuentemente, los profesionales caen en la trampa de perder de vista el marco externo que sirve de referencia y tan solo valorar el progreso respecto a uno mismo. Puede ser un mecanismo para dar sentido a su trabajo; ahora bien, hay que ser conscientes de las falsas expectativas que se pueden estar creando en el sujeto que se educa cuando lo que se está proponiendo no conduce hacia la dirección adecuada. También hay que ser consciente del fraude que puede suponer tener personas *en movimiento*, pero en dirección a un espacio inútil, como si se tratase de una vía muerta que no lleva a ninguna parte: es un engaño que organizar pretendidas actividades educativas que “...en nombre del respeto a la diferencia, aparcan a los sujetos en territorios fuera de las espacialidades que hoy cuentan, a sabiendas de lo imposible de su retorno”.(Núñez, 1999; 25).

Así pues, una primera actividad urgente consiste en ver la forma como los distintos recursos educativos acercan o alejan a la persona que se educa de la incorporación social y hasta qué punto los cambios que el sujeto experimenta lo conducen en la dirección adecuada.

El error con los sinónimos

Alrededor del concepto *educación* giran toda una serie de palabras que en muchos casos se quieren presentar como si fuesen sinónimos, cuando claramente no lo son. Si antes hemos visto que era preciso clarificar qué significado se le

Hay que ser consciente del fraude que puede suponer tener personas *en movimiento*, pero en dirección a un espacio inútil

da al concepto *educación*, la segunda trampa que cabe resolver es el de la utilización adecuada de los conceptos (sobre todo por lo que implican de exactitud y conciencia respecto a sus posibilidades). ¿Educación es sinónimo de aprendizaje?, ¿de instrucción?, ¿de adiestramiento?, ¿de formación?, ¿de incorporación? ¿Se trata de conceptos antagónicos o complementarios? ¿Se pueden poner en un mismo rango o existen jerarquías entre ellos? Es frecuente que de forma coloquial *todo quiere decir lo mismo*; ahora bien, sabemos que cada uno de estos conceptos tiene connotaciones diferentes, que van desde el desarrollo del sujeto con conciencia de este progreso, hasta la más pura dominación, pasando por el entrenamiento en habilidades descontextualizadas o la adquisición de patrones de conducta basados en la repetición. Obviamente, no se pueden poner todos en un mismo nivel; hay que tener claro cuáles de estos elementos están totalmente al margen de lo que calificaríamos como un proceso educativo; también se tendrá que ver cuáles de estas acciones son mecanismos o estrategias necesarias dentro del proceso educativo pero no suficientes, porque son pasos dentro de este proceso pero no son el proceso en sí mismo. Finalmente, hay que ver cuáles de estas estrategias alejan de la finalidad prevista. En sentido estricto, hay que ser riguroso y aceptar que hay recursos que adiestran, condicionan, entrenan, pero no educan; son espacios donde la persona “aprende mucho pero, *nadie*, propiamente hablando, *se ocupa de su educación*” (Meirieu, 1998; 60).

De todas formas, tenemos que insistir que probablemente algunas de estas otras acciones sean necesarias en el conjunto del proceso educativo de la persona. Por ejemplo, puede ser necesario un tratamiento basado en el control heterónomo con personas que están en un momento de total ausencia de autocontrol. Ahora bien, hay que tener claro que el control heterónomo en sentido estricto no es una actividad educativa, pese a que sea fundamental para que se pueda iniciar un proceso de toma de conciencia y de autonomía personal que quizás se realizará en un servicio y un contexto diferente. Así pues, como en el punto anterior, es necesario que el equipo tenga claro cuál es exactamente la aportación que su recurso hace a este proceso global y, al mismo tiempo, no quiera hacer pasar su actividad por lo que no es.

La tercera trampa que hay que tratar es la de la confusión entre la *buena voluntad* y la *intencionalidad educativa*

De las buenas intenciones a los resultados efectivos

La tercera trampa que hay que tratar es la de la confusión entre la *buena voluntad* y la *intencionalidad educativa*. Toda acción educativa quiere generar unos cambios, unas transformaciones. Promover cambios desde la educación es tener la *intención de educar*, mientras que trabajar de forma consciente para



asegurar los cambios concretos que se espera obtener es ejercer una *intencionalidad educativa*. Mientras que la primera queda dentro del terreno de las actitudes, la segunda configura el terreno de los resultados y de los efectos previstos (Trilla, 1986). Como se puede ver, se hace imprescindible distinguir *las buenas intenciones* de una acción (que no tiene porque ser educativa) de *la intencionalidad de la acción educativa*.

Es obvio, pero hay que insistir en la idea de que *la buena voluntad* no garantiza la efectividad en los resultados. Las actuaciones educativas se tienen que plantear no tan solo desde el terreno de las actitudes y la voluntad personal, sino desde los efectos reales que se alcanzan, a través de un proceso riguroso de diseño y de control de los resultados que se espera obtener. Con frecuencia se plantea como una actitud (lo hago con voluntad educativa) pero se desvincula del efecto real que se alcanza, como si las actuaciones que se han desarrollado no tuviesen nada que ver con este resultado. En algunos sectores, los educadores sociales se conforman en hacerse presentes en espacios de acogida de sujetos en situación de vulnerabilidad, pero sin provocar cambios y transformaciones reales en los sujetos, resultando *las vías muertas* que indicábamos el punto anterior. ¿Qué pasa, sino, en algunos servicios para personas con discapacidad? ¿Qué cambios provocamos en sus vidas?

Otro caso notable puede ser el de los recursos que históricamente se han dedicado a la *reeducación*, los que, pese a lo que digan las leyes actuales, han sido con demasiada frecuencia espacios que en vez de facilitar las incorporaciones sociales han promovido el castigo, el aislamiento, la represión, el adiestramiento, la dominación, el condicionamiento... esto sí, siempre con *voluntad educadora*"².

Sin llegar a los extremos del ejemplo anterior, uno de los mayores riesgos en el mundo de la educación social es que la ausencia de propuestas auténticamente educativas (que realmente se orienten hacia la capacitación de la persona para una vida social autónoma) o la inexistencia de resultados realmente favorables en el camino hacia la incorporación social sean substituidos por el discurso de la buena voluntad.

Es comprensible que en el desarrollo de la acción educativa puedan aparecer dificultades y limitaciones que condicionan los *efectos previstos* y que sea necesario hacer una revisión de los objetivos previstos, pero no es tolerable la ausencia de autocritica entre los profesionales frente a una hipotética permanente falta de buenos resultados. Como diría Dewey (1997; 163), "aun cuando se produzca un fracaso, nos inclinamos a echar la culpa a la mala suerte y a la hostilidad de las circunstancias y no a la insuficiencia e incorrección de

nuestros datos y pensamientos” o, como diría Makarenko (1985; 626), hay que trabajar “con mayor responsabilidad y mayor ciencia, y no al estilo del simple e ignorante curanderismo”.

Ahora bien, también es cierto que trabajar con *buena intención* y a la vez con *intencionalidad educativa*, no garantiza necesariamente que se produzcan todos los éxitos que satisfarían a los profesionales. En definitiva, hay que actuar con cautela, sin olvidar precisamente “la insostenible ligereza de la pedagogía” (Meirieu, 1998; 93). El próximo punto lo dedicaremos a esta cuestión.

El olvido de las limitaciones de los contextos o no tener en cuenta los recursos

La cuarta trampa en que puede caer un equipo educativo es la confianza excesiva en el rigor de la planificación. En estos casos, el éxito de la educación se basaría en la idea de que una buena planificación garantiza el control total sobre las variables que confluyen en el proceso educativo. Ciertamente, una parte importante del éxito se basa en tener un buen diseño, pero sería un error imperdonable olvidar que existen infinidad de limitaciones y condicionantes que no se pueden controlar –“la planificación reduce el azar pero no lo elimina” (Ander-Egg, 1991; 18)–, ya sea por el conjunto de características internas del equipo que desarrolla la tarea (estabilidad del equipo, experiencia, cohesión...) como por las condiciones externas al recurso (tipos de encargo, medios de que se dispone, posición del servicio dentro de la red, etc.).

Así pues, en el inicio de cualquier acción educativa es fundamental que nos preguntemos: ¿Dónde estamos? ¿De qué disponemos? ¿Con qué y quién podemos contar realmente? ¿Qué nos permite hacer los recursos reales? Es imprescindible un conocimiento profundo de la realidad personal del otro y del contexto, familiar, social, institucional... que lo rodea, así como del mismo contexto profesional desde donde se ejerce el acto educativo, para planificar rigurosamente qué acciones reales podemos emprender y qué oportunidades y recursos podemos explotar y optimizar mejor.

La ingenuidad, la inconciencia o la ignorancia de estos elementos imposibilitan medir los límites reales de nuestras acciones. Este hecho puede provocar la creación de falsas expectativas a los educandos y, al mismo tiempo, ser una enorme fuente de sufrimiento, frustración y estrés en el equipo profesional porque se estaría enfrentando a un *encargo imposible*³ sin conciencia de la imposibilidad de tener un mínimo éxito (Vilar, 2001; 12). A la vez, en el



momento que se toma conciencia del fracaso, aumenta el desánimo, la desconfianza en el potencial del equipo, lo que hace perder oportunidades de cambio y transformación.

Pongamos ejemplos. En instituciones educativas autoritarias, no democráticas y fundamentadas en modelos de control o contención, puede resultar una ingenuidad querer implementar un programa de Participación democrática en los educantes. Con ello no queremos decir que en estas instituciones no se pueda trabajar la participación de los sujetos y crear micro ámbitos o espacios para la participación. Pero en todo caso se tendrá que delimitar muy bien en qué y cómo pueden participar y en qué y de qué forma no lo pueden hacer bajo ningún concepto.

Otro caso: aplicar un programa de competencias en una institución cerrada puede dar unas altas cuotas de éxito dentro de la institución, pero en ningún caso se puede asegurar la generalización de aquellos aprendizajes fuera del contexto institucional porque el proceso de aprendizaje se ha producido con unas variables que no tienen ningún parecido con las variables que se encontrarán en un contexto social abierto.

De la omnipotencia a la red

La quinta trampa en las actuaciones socioeducativas consiste en no entender la profundidad de lo que realmente significa pertenecer a una red. Existe una marcada tendencia a trabajar desde los recursos de forma aislada, como si en este recurso tuviese que pasar *todo*: se compensará el pasado, se estimulará el presente y se consolidará el futuro. Se trata de una mirada de *puertas a dentro*, donde cada institución quiere representar la *totalidad* del trabajo educativo. Es como si los diferentes servicios tuvieran que utilizar su turno, su *única* oportunidad, para demostrar a los demás su valor.

Esta situación es potencialmente muy grave para los profesionales porque parece que su tarea es realmente útil cuando se *resuelve* la situación en su totalidad. Ahora bien, todo el mundo sabe que la idea de éxito y fracaso en estos tipos de profesiones no se puede considerar en términos absolutos, sólo mirando el propio recurso, sino que se tiene que ver en relación con una trayectoria. Si esto no se comprende y se tiene una vivencia de fracaso o de *poco éxito*, puede ocurrir que el profesional deje de encontrar el sentido de su tarea y aumenten los niveles de desánimo.

Más que “*en red*”
se trabaja “*en árbol*”

En este sentido, más que “*en red*” se trabaja “*en árbol*” porque los diferentes recursos educativos se estructuran en un complejo entramado donde cada una de las *ramas* tiene en su terminación un servicio. El problema principal es que cada uno de estos servicios están comunicados entre ellos, de manera que para hacer un cambio o gozar de lo que ofrece cualquiera de los demás elementos, hay que iniciar un complejo camino de retorno a algún *tronco común* desde donde se pueda ir nuevamente hacia un terminal. Aparentemente, existe una amplia disponibilidad de propuestas pero a la hora de la verdad, resultan itinerarios incompatibles, sin puentes entre ellos donde la persona que se educa puede acabar *confinada* si no ha hecho la selección correcta. En estos casos, la misma organización de los recursos dificulta altamente la complementariedad de los servicios, la elaboración de un proyecto común donde se complementan esfuerzos.

Contrariamente a esto, un auténtico trabajo en red implica mirar los servicios como puertas que se abren al mundo, con multiplicidad de puntos de encuentro, puntos de retorno y de espacios de complementariedad. Esto implica incorporar en el discurso profesional y en la actitud con que se mira la realidad la predisposición a construir conjuntamente. De esta forma, el recurso deja de ser la totalidad y resulta una aportación especializada que se negocia con las demás aportaciones, dentro de un proyecto común que da respuesta a la totalidad de las necesidades que se le plantean a la persona que goza del servicio.

Esta propuesta requiere previamente identificar cuál es la utilidad real de cada uno de los servicios, conocer cuáles son los requisitos para que este servicio rinda todo su potencial; en definitiva, implica saber qué lugar exacto se ocupa dentro de la red, cuáles son los recursos que hay que trabajar antes, cuáles son los que hay que trabajar después y cuáles son los que trabajan de forma simultánea.

Como se puede ver, también es fundamental recuperar la idea de *trayectoria*: cada recurso hace una aportación dentro de un itinerario largo y complejo. Puede darse el caso de que, en función del punto que se ocupa en la red, las aportaciones sean asistenciales, terapéuticas o de control. Ahora bien, como hemos dicho anteriormente, este trabajo toma su sentido no tanto por lo que se hace de puertas adentro, como por lo que aporta a una trayectoria amplia donde cada servicio es indispensable dentro de la totalidad del proceso del sujeto que tiene que incorporarse con éxito. Es decir: lo que se está haciendo es posible por los trabajos que alguno que otro ha hecho anteriormente y tiene sentido porque, al mismo tiempo, se convierte en la base para un trabajo simultáneo o posterior. Como diría Meirieu (2001; 61), “Esperamos ser



capaces, al final del camino, cuando llegue la inevitable separación, de reconocer que, a falta de *serlo todo* o de *no ser nada*s, hemos sido, simplemente, en la historia del otro, *algo*.

Finalmente, el trabajo en red requiere rigor y exactitud en las aportaciones. Convendrá, pues, construir mecanismos narrativos rigurosos, de forma que las informaciones que se traspasan entre servicios sean plenamente útiles y se evite caer en un *diagnóstico permanente* o en la repetición de acciones que, o ya han demostrado que no eran de utilidad o, si han sido útiles, no sería necesario repetir.

Entraríamos en un terreno complejo que ahora no podemos tratar, pero que es de vital importancia: cuáles son los mecanismos de recogida de información que se utilizan, cómo son los instrumentos de seguimiento y regulación de la tarea que se realiza; en definitiva, cuál es el rigor y la exactitud de las actuaciones que se desarrollan y de la información que se traspasa para que realmente se garantice que todos les sirve contribuyen a construir una trayectoria positiva.

En educación social, a veces se confunde lo que es deseable con lo que es posible y nos equivocamos si tan solo nos fijamos en lo primero y no en lo segundo. En este sentido, los proyectos de intervención social no son aquello que dicen que hacen sino lo que realmente hacen. ¿Y qué hacen? Lo que queda (el efecto que producen) después de relacionar los recursos personales y materiales, la imaginación de los profesionales y la complejidad del problema. Nada más. El resto, solamente son palabras. Por esto es injusto y terriblemente irresponsable disimular la mediocridad de las intervenciones justificándose con la complejidad de los casos que se tratan.

En educación social, a veces se confunde lo que es deseable con lo que es posible

De lo que sería deseable a lo que es posible (o las oscilaciones entre la veneración y la coacción)

La sexta trampa en que puede caer un equipo educativo es una equivocada percepción de las posibilidades de desarrollo de la persona que se educa. Se parte de la idea de que si se confía plenamente en el educando, éste siempre evolucionará positivamente hasta los objetivos que se han fijado en la planificación.

Ciertamente, la actitud inicial de incidir educativamente en el otro, de posibilitarle los medios para su crecimiento, la preocupación para desvelar

todas sus potencialidades, son el elemento clave para la *motivación* en el acto educativo: “Conozco al niño o al adulto al que tiene que educar sólo en la medida en que decido hacerlo evolucionar o inmovilizarlo en el ser que es, en la medida en que le tomo como sujeto de una educación posible o en que le encierro en una naturaleza que le condeno a reproducir” (Meirieu, 2001; 37).

Sin motivación, sin ilusión, sin implicación y sin *la confianza* plena en las posibilidades del otro no se pueden iniciar procesos educativos: “hay que presuponer las virtudes para que lleguen a existir. Las buenas cualidades que deseáramos en ellos y esperamos de ellos hay que fantasearlas, presuponerlas, atribuírselas y gratificárselas para que lleguen a existir” (Martínez Reguera, 1996; 138).

Ahora bien, esta motivación no garantiza que el acto educativo se produzca (es una condición necesaria pero no suficiente) y es necesario ser conscientes que existen elementos no controlables que también determinarán el progreso educativo. Si no se contempla seriamente la posibilidad de que existen limitaciones, pasa que “la convicción del progreso posible del otro y de la parte que se puede aportar se desboca peligrosamente” (Meirieu, 2001; 43).

En estos casos, si el agente educativo no tiene conciencia de que el educando tiene un espacio propio de decisión y que, al mismo tiempo, tiene otras vivencias distintas a aquellas que se le proponen desde un contexto educativo, se puede *enfermar de educabilidad* (Meirieu, 2001; 43), es decir, se puede caer en una especie de omnipotencia del agente educativo sobre la persona que se educa y, al mismo tiempo, en una exigencia permanente de resultados basados en esta confianza *total* en el potencial del educando.

Si los resultados no llegan, puede pasar que el profesional se decepcione con el educando, le retraiga la falta de resultados, le abandone (Meirieu, 1996, 2001).

Conviene estar alerta en estas situaciones: es injusto y terriblemente irresponsable justificar los fracasos de los diseños con la complejidad de los casos que se tratan. Desde nuestro punto de vista, insistiremos en la idea de que no fracasan las personas, sino los proyectos (que no han medido bien sus posibilidades).

Como se puede ver, la situación es difícil porque hay que encontrar un espacio de equilibrio entre la confianza en la persona que se educa y las limitaciones del proceso. Pero pese a la ubicación de una acción entre dos posibilidades reales de entenderla, debe de existir, necesariamente, la posibilidad de ir más allá de lo que en nuestros prejuicios profesionales nos parece categorizado como *imposible*. Tampoco se trata de escribir en el dintel de las puertas de las

Hay que encontrar un espacio de equilibrio entre la confianza en la persona que se educa y las limitaciones del proceso



instituciones, tal y como los griegos habían hecho en templo de Delfos, que “Todo es posible”, entre otros motivos porque no todo es posible. Una alternativa que se nos presenta es la de *Siempre existe un posible* (en el sentido de posibilidad o de oportunidad).

Trabajar educativamente entre lo deseable y lo posible nos conduce a hacer referencia a la *dignidad del riesgo*. Entre lo deseable y lo posible encontramos una tenue franja, que con frecuencia se desdibuja en exceso, y que es justamente el espacio posible para las intervenciones y los acompañamientos sociales. Y es en este sentido que Reich nos recuerda que tenemos que acompañar a la persona hasta donde ella quiere... pero también un poco más. Porque si tan solo nos quedamos en las posibilidades reales del *aquí y ahora*, donde el otro es lo que categóricamente nos ha venido dado por los diagnósticos de otros profesionales (enfermos mentales, discapacitados, niños en riesgo, adolescentes conflictivos, inmigrantes, delincuentes, toxicómanos, viejos, etc.).

Perspectivas de análisis respecto a las posibilidades educativas de los contextos y los espacios

A partir de los elementos que hemos analizado anteriormente, presentaremos de forma sistematizada los aspectos que desde nuestro punto de vista determinan el potencial educativo de un recurso. La combinación de todos ellos tienen que permitir tener una idea clara de las posibilidades educativas de la tarea que se desarrolla. Al mismo tiempo, ha de dar pistas respecto de cuáles son los requisitos previos para sacar el máximo rendimiento del recurso en cuestión y, finalmente, ha de indicar cuál es el lugar que éste ocupa en una red configurada por múltiples servicios, así como el momento en que puede ser de mayor utilidad dentro de la trayectoria de una persona o grupo que busca la incorporación social. Estos aspectos los presentaremos desde cinco perspectivas complementarias que, en realidad, están en una permanente interacción entre ellas.

La perspectiva contextual

En esta perspectiva, nos referiremos a la necesidad de identificar el lugar que ocupa un servicio en el entramado de la red de la que forma parte. Como ya hemos insistido anteriormente, cada recurso sirve para trabajar unos aspectos dentro de la trayectoria de una persona que se educa. A veces, puede parecer que el tipo de encargo o el trabajo concreto que se hace es *poco*, en relación con lo que parecería más *profundo* o más motivador desde una perspectiva educativa. Para hallar el sentido de la tarea que se realiza y proponer objetivos necesarios pero posibles, es indispensable recordar cuál es el lugar que se ocupa en la red y cuál es la aportación que se hace en la trayectoria que se está trazando con el concurso de aquel recurso. Es decir, hay que saber ver qué es necesario que aporte el recurso en el momento concreto que está viviendo la persona con quien se trabaja, de manera que todo lo que se haga sea la base para un nuevo impulso. Simultáneamente, el recurso debe poder situarse dentro de la red y de la trayectoria educativa en relación con lo que realmente puede aportar. Por ejemplo, no se pueden plantear los mismos objetivos, ni tienen que estar organizados de la misma forma, un recurso cerrado de asistencia obligatoria para jóvenes infractores que un recurso abierto de asistencia voluntaria en el medio comunitario.

La perspectiva formal

En esta primera perspectiva, se trata de tener muy presente las características del recurso respecto a la duración de las acciones que hace con los sujetos, la amplitud o volumen de población que puede abarcar y, finalmente, el grado de formalidad o nivel de sistematización y pormenorización respecto a los contenidos de aprendizaje (Pujol, Riberas, Vilar, 2003)⁴.

Los diferentes recursos tienen que ser conscientes de la forma como pueden trabajar determinados temas e, incluso, si son los más adecuados para trabajarlos

La combinación de estas tres variables determina el tipo de objetivos y propuestas educativas que se pueden hacer en un recurso. Por ejemplo, si se quiere trabajar la aceptación de la diferencia, no es lo mismo organizar la “fiesta de la diversidad” (que sería de corta duración, alcance macrosocial y baja formalidad), la convivencia en un CRAE (larga duración, alcance microsocioal, media formalidad) o un curso de sensibilización en un barrio (corta duración, alcance microsocioal, alta formalidad). En cada uno de estos casos, la forma de trabajar y el nivel de autoexigencia respecto a los resultados finales es claramente distinto. Los diferentes recursos tienen que ser conscientes de la forma como pueden trabajar determinados temas e, incluso, si son los más adecuados para trabajarlos o conviene que los deleguen a otros servicios de la red.



La perspectiva estructural

En esta perspectiva, se trata de tomar conciencia de los recursos de que se dispone en un servicio (humanos y materiales, externos e internos) y hacer propuestas educativas que sean realistas respecto a lo que se puede trabajar realmente con aquellos recursos. pese a ser obvio, insistiremos en la idea de que *no se puede hacer cualquier cosa a cualquier precio* y que con *unos determinados recursos solamente se pueden hacer unas determinadas actuaciones*. La obtención de determinados objetivos y el uso de determinadas metodologías de trabajo no son posibles por debajo de un umbral *crítico* a partir del cual se entra en el terreno de la devaluación de las propuestas. Esto no obsta para que se pueda ser *flexible y eficiente*, pero conviene tener claro cuál es el momento a partir del cual ya se está haciendo *otra cosa* distinta a lo que se había diseñado inicialmente (por ejemplo, no se le puede pedir a un educador-a de prisiones que desarrolle la función tutorial desde una perspectiva educativa si se le adjudican 80 casos).

No se puede hacer cualquier cosa a cualquier precio

Un ejemplo claro lo podemos encontrar en la aplicación de la Ley Penal Juvenil 5/2000. Esta ley contempla un tipo de trabajo de carácter educativo, pero es suficientemente conocido que la inexistencia de los recursos necesarios pone a los profesionales en una difícil situación entre lo que tendrían que hacer y lo que realmente pueden hacer (que es distinto de lo que en teoría presupone la ley)⁵. Un segundo ejemplo: se le pide que desarrolle las funciones del educador social en una prisión, entre las que se destaca el seguimiento tutorial y le adjudican 70 casos. Como se puede ver, lo que se podrá hacer distará mucho de lo que realmente sería una función tutorial.

La perspectiva psicológica

Esta perspectiva hace referencia al análisis de las potencialidades del sujeto que se educa y al establecimiento de propuestas realistas porque esta persona pueda tener éxitos. Como decíamos antes, pese a que se confíe plenamente en la capacidad de progreso del sujeto, las posibilidades de hacer avances educativos (no solamente en términos absolutos, desde él mismo, sino en términos relativos, respecto a un patrón externo) están determinadas entre otras, por algunos aspectos de su psicoestructura y de su momento vital. En relación con este momento vital y personal, las acciones sociales pueden tener, como mínimo, tres grandes orientaciones posibles:

- Una orientación *compensatoria* que tiene por objetivo neutralizar los efectos inhibidores de la privación social o de una dificultad evolutiva, respecto a habilidades que se tendrían que tener pero no se tienen o de aprendizajes que sería necesario haber alcanzado.
- Una orientación *estimuladora* que tiene por objetivo posibilitar la aparición de habilidades, capacidades y aprendizajes que la presión ambiental probablemente impedirá que lleguen a aparecer.
- Una orientación *rehabilitadora* que tiene por objetivo recuperar habilidades, capacidades y aprendizajes que ya se habían alcanzado pero que están temporalmente o definitivamente perdidas.

Estas orientaciones se dan siempre en todas las acciones, solamente que en cada caso puede predominar una por encima de las demás. Los equipos tienen que tener claro que el potencial educativo de su servicio, así como la orientación predominante, está determinada por las características de la persona que atienden y que no siempre existe demasiado margen de maniobra para construir acciones desde otra orientación. Por ejemplo, no tiene el mismo potencial educativo trabajar con niños en un CRAE, trabajar con adultos que están en una clara situación de precariedad social o trabajar con personas mayores que tienen Alzheimer; mientras que en el primer caso predominará una perspectiva estimuladora, por encima de las otras dos, en el segundo caso predominará una perspectiva compensatoria y en el tercero una perspectiva rehabilitadora.

La perspectiva sociológica

Esta perspectiva hace referencia a la identificación de la función social explícita o implícita que se otorga a un servicio. Entramos en un terreno delicado porque no necesariamente todo aquello que se dice explícitamente coincide con lo que implícitamente se piensa. Esto es especialmente relevante desde la perspectiva de la educación porque, como ya hemos visto, para que existan unas actuaciones auténticamente educativas es necesario que se den unas condiciones que lo posibiliten. A veces, las condiciones son materiales; otras veces, las condiciones son simbólicas y es en este terreno simbólico donde se construyen las atribuciones de los servicios.

Un ejemplo: en la ley penal Juvenil 5/2000 que antes hemos indicado, se define que su función es sancionadora-educativa. Así, de entrada, no parece que exista ningún problema, pero si se analiza con más detalle, se puede ver que,



a partir de un cierto momento, estos dos conceptos son incompatibles; se darán casos graves ante los que se tendrá que optar: o se sanciona o se trabaja para la incorporación social (teniendo en cuenta que no hay ninguna sanción que repare el mal hecho). Si las administraciones hacen una elección explícita, no habrá problemas para los profesionales, pero si la elección es implícita, entonces se puede entrar en un terreno difícil donde los profesionales tendrán que ser conscientes de que, una cosa es lo que ellos piensan que es su función y otra cosa es lo que se espera del servicio donde desarrollan su tarea. Con frecuencia, esta información no aparecerá de forma explícita (en algunos momentos, incluso, convendrá desconfiar de lo que es explícito) y se tendrá que buscar *entre líneas*. En este trabajo de identificación de la función social del servicio se puede llegar a descubrir que *las instituciones sirven para lo que fueron creadas y no tanto por lo que se dice que sirven en un discurso actualizado*⁶.

Esta situación crea muchos problemas en los equipos porque permanentemente estarán evaluados por aquello que se espera de ellos de forma implícita y no tanto por lo que se les pide de forma explícita.

La perspectiva valorativa

Finalmente, existe un último elemento fundamental que determina las posibilidades educativas. La perspectiva valorativa hace referencia a la necesidad de tomar conciencia respecto a la tendencia ideológica de la institución y/o administración que crea un determinado servicio.

Toda acción educativa está orientada por valores (dimensión axiológica), de manera que lo que se hace en nombre de la educación está determinado por la interpretación de la realidad que se está construyendo desde alguna perspectiva ideológica.

Conceptos como autonomía y participación, por ejemplo, serán interpretados de forma muy diferente si se plantea desde una mirada conservadora que si se hace desde una mirada crítica.

En este punto, es fundamental clarificar qué significado se da a determinados conceptos y conocer el espíritu que está detrás de una ley, una red, una institución o un recurso, porque cada uno de los posibles significados obran o inhiben posibilidades educativas.

Conclusión

Los equipos deben ser conscientes de que la calidad de su vida profesional pasa por la clarificación del potencial de que disponen en el momento de hacer una acción educativa

A partir de todo lo que hemos expuesto hasta aquí, insistiremos en la idea de que los equipos deben ser conscientes de que la calidad de su vida profesional pasa por la clarificación del potencial de que disponen en el momento de hacer una acción educativa. Si conocen bien estos límites, también podrán ser más rigurosos y esto permitirá obtener mejores resultados, lo que será satisfactorio tanto para los profesionales como para los destinatarios de los servicios.

Jesús Vilar
 Jordi Planella
 Profesores de las EUTSES (FPT-URL)
 M. del Mar Galceran
 Directora de las EUTSES (FPT-URL)

- 1 Los campos de exterminio y la perversión pedagógica de los ideales educativos pasados en exceso por el tamiz de la política, harán que la *Bildung* pase a ser concebida como *Bindung*.
- 2 En estas situaciones podemos encontrarlos con eufemismos como “control educativo” para denominar las inmovilizaciones y el encierro en habitaciones de aislamiento; también es frecuente llamar “respuesta educativa” a una sanción pura y dura. No discutimos que se tenga que controlar o se tenga que sancionar, pero rechazamos que se haga un uso tendencioso de los conceptos que esconden cuáles son realmente las intervenciones educativas que se están realizando.
- 3 Jean-François Gómez ha trabajado con profundidad la temática de los encargos posibles y de aquello que ya de entrada tiene sabor de imposibilidad. En *L'éducateur dans les murs. Témoignage d'un métier impossible* hace referencia a partir de su experiencia como educador en un internado para niños ubicado en un castillo, estéticamente maravilloso, pero comunitariamente grotesco. A pesar de la narración de su experiencia, seguramente tenemos que pensar que la educación social se mueve, inevitablemente, entre la horquilla de los deseos y las posibilidades.
- 4 La duración hace referencia al tiempo real de acción con las personas que están en un proceso educativo y hablaremos de corto, medio y largo plazo. El alcance del recurso o la amplitud del contexto de trabajo hace referencia a la cantidad de población a la que se desea llegar o que se verá afectada por el proyecto. En este sentido, hablaremos de un alcance macrosocial, mesosocial y microsocioal. Finalmente, el grado de formalidad hace referencia a la especificidad con la que es necesario diseñar el proceso de aprendizaje para que el proyecto pueda responder a los objetivos que se hayan propuesto; hablaremos de formalidad baja, media y alta.
- 5 Estas situaciones generan círculos viciosos de difícil solución. En el caso de la misma ley, vemos que, para que se puedan aplicar medidas educativas alternativas al internamiento es preciso que las infracciones sean leves; si no hay equipos trabajando en el territorio haciendo detecciones y prevención, entonces estos casos no se detectan y salen a la luz cuando son graves de manera que tan solo se pueden aplicar medidas de internamiento. Por otra parte, las distintas modificaciones que se han realizado en esta ley han sido para aumentar su vertiente sancionadora en vez de optimizar las posibilidades educativas.



- 6 Si usted es el director o directora de una institución de protección o reforma de menores, nadie le pedirá explicaciones por los posibles fracasos de los niños o adolescentes en su proceso de incorporación social; ni tan solo le pedirán explicaciones por el rigor de lo que se ha planificado e implementado en su recurso. Ahora bien, si un día, una partida de yogures está en mal estado y todo el grupo sufre una gastroenteritis, habrá que responder a muchas preguntas y será necesario que demuestre la calidad y la excelencia de su servicio. Lo mismo ocurrirá si un día de fiesta se le escapa un grupo de chicos y tienen algún conflicto en el barrio. En el primer caso, se estará pidiendo la función benéfico-asistencial; en el segundo, la función de control.

Bibliografía

- Ander-Egg, E.** (1991), *Introducción a la planificación*. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid.
- Deligny, F.** (1979), "L'enfant combé", *Nouvelle Revue de psychanalyse*, 19, 259-265.
- Dewey, J.** (1997), *Democracia y educación*. Morata. Madrid.
- Fustier, P.** (1999), *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Dunod. París.
- Makarenko, A.S.** (1985), *El poema pedagógico*. Akal. Madrid.
- Martínez R., E.** (1996), *Cachorros de nadie*. Popular. Madrid.
- Meirieu, P.** (1998), *Frankenstein Educador*. Laertes. Barcelona.
- Meirieu, P.** (2001), *La opción de educar*. Barcelona. Octaedro.
- Núñez, V.** (1999), *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana. Buenos Aires.
- Pujol, P.; Riberas, G.; Vilar J.** (2003), *Disseny de les intervencions socioeducatives*. Claret. Barcelona.
- Trilla, J.** (1986), *La educación informal*. PPU. Barcelona.
- Vilar, J.** (2001), "L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials". En *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, nº 17. (pp. 10-27).