

Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia

José García Molina

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Este texto trata de dar cuenta del papel de las profesiones sociales en el Estado de Bienestar y, en particular, de la Educación Social en las sociedades de las incertidumbres y las marginaciones sutiles provocadoras de exclusiones de diferente índole. Se analiza a fondo el concepto de exclusión social, en la medida en que ésta viene asociada a la emergencia de la profesión, y se sugiere explorar en profundidad la práctica educativa como meta fundamental que nos permita el corpus teórico de la Pedagogía Social: estudio de su objeto, la práctica, que remite a tres dimensiones que fortalecen el discurso pedagógico, como son la ética, la política o metodología.

Palabras clave: Profesiones sociales, educación social, exclusión social, violencia, neoliberalismo, ciudadanía, lógica política, lógica de la responsabilidad, lógica práctica.

Abstract:

This text tries to realize of the paper(role) of the social professions in the welfare state and, especially, of the Social Education in the societies of the uncertainties and the subtle(fine) provocative marginalizations of exclusions of different nature. There is analyzed thoroughly the concept of social exclusion, in the measurement that ‘ this it(he,she) comes associated to the emergency of the profession, and it is suggested to explore in depth the educational practice as fundamental goal that allows us the theoretical corpus of the Social Pedagogy: study of his(its) object, the practice, which he(she) sends to three dimensions that strengthen the pedagogic speech, since they are the ethics, the politics or methodology.

Key words: Social professions, social education, social exclusion, violence, neoliberalism, citizenship, political logic, logic of the responsibility, logic practises

1. La emergencia de las profesiones sociales viene asociada a sus contextos

Como se ha teorizado, los Estados del Bienestar se bosquejan, en gran medida, en torno a las profesiones (Bertillon, 1990). Los sociólogos e historiadores de las profesiones han tratado de dar cuenta del papel o de las tareas asumidas por determinadas profesiones en los Estados democráticos y en las sociedades avanzadas, centrandose especialmente su atención en la medicina y el derecho, aunque en las últimas décadas el abanico de intereses investigadores de los estudiosos se haya abierto ampliamente a otras profesiones como ingenieros, militares, farmacéuticos, maestros... Aunque, curiosamente, una de las primeras aproximaciones que se conocen sobre las profesiones es el estudio de Greenwood (1957) sobre el Trabajo Social, las profesiones sociales en general no han sido apenas objeto de análisis de los interesados por las profesiones, con raras excepciones como la de la geografía francesa debido no tanto a los sociólogos de las profesiones como a los epistemólogos y analistas de los efectos de las prácticas profesionales (Blanchard- LaVille y Flabet, 1998, 2001; Chauvière y Tronche, 2002; Autés, 1999; Rouzel, 1997) preocupados por el papel y las consecuencias de las acciones producidas por los agentes sociales. Para explicar este fenómeno puede acudir a varias razones. Por ejemplo, al hecho de que estas profesiones (asistentes sociales, educadores especializados, animadores socioculturales, trabajadores de residencias, educadores de personas mayores...) no han sido consideradas generalmente verdaderas profesiones (por lo tanto, el

criterio que dirime “la existencia” de tales profesiones es el utilizado por el teórico de las profesiones, independientemente de que tales profesiones estén laborando en los entornos donde actúan) o, en el mejor de los casos, pensadas solo como profesiones menores (Glazer, 1974; Schön, 1992, 1998). No muy lejos de este argumento esgrimido por los especialistas se encuentra aquel otro que hace referencia a la escasa regulación y estructuración de estas profesiones, si se comparan con profesiones mucho más “definidas” y más “hechas” (Karsz, 2004) como son las profesiones clásicas e históricas –en lenguaje ortodoxo más “profesionalizadas”– cuyo campo de acción, cuyas respectivas jurisdicciones laborales (Abbott, 1988) es más reconocida por los diferentes actores sociales (Estado, Mercado, clientes, usuarios, instituciones y organizaciones públicas y privadas...). Y sin embargo..., un buen número de profesionales (en España, en Francia, en Holanda, en Gran Bretaña...) trabajan dando respuesta a diferentes problemas y necesidades sociales. Como afirma Zygmunt Barman (2001: 92):

Hoy en día raras veces se lee o se oye hablar acerca de los cientos o miles de seres humanos a quienes unos entregados trabajadores sociales han rescatado al borde de la desesperación o del derrumbamiento definitivos, ni de los millones a quienes las prestaciones sociales constituyeron la única diferencia entre la pobreza absoluta y una vida decorosa, ni de las decenas de millones que vieron que el saber que la ayuda vendría si hacía falta significaba que pudieran enfrentarse a los riesgos de la vida con el valor y la determinación sin los cuales es inimaginable una vida que salga adelante y mucho menos una vida digna.

¿Es esto un signo de confianza en los trabajadores sociales?; en el supuesto de

que esto fuera así, ¿conceden legitimidad a estas profesiones?; ¿va la confianza unida ineluctablemente a la legitimidad?; ¿significa esto que los usuarios acuden a ellos cuando los necesitan?. En España ¡no!. Nadie se levanta pidiendo un trabajador social, un educador social..., de la misma forma que lo hacen cuando necesitan un médico o un abogado. Es posible que gran parte de la ciudadanía ni siquiera llegue a tener conocimiento detenido de quienes son estos profesionales –posiblemente aquellos mismos que no lo necesitan, o los cuestionan porque llevan a cabo la materialización de algunas políticas del Estado de Bienestar cuestionadas por los (neo)liberales como un “despilfarro” difícil de tolerar– pero existen y actúan para otros muchos ciudadanos que han sido tipificados e identificados como excluidos, marginados, discapacitados físicos, psíquicos o culturales (tal y como el filósofo Manuel CRUZ denomina a los emigrantes: en 2004), carentes, desempleados, violentos, drogodependientes, analfabetos, fracasados escolares... No podemos saber si quienes han acudido a ellos están satisfechos por las prácticas desplegadas por los profesionales para responder a sus demandas, puesto que carecemos de trabajos empíricos y rigurosos que hayan pulsado la opinión de los usuarios sobre las consecuencias de sus actividades (las evaluaciones, como es sabido de las diferentes intervenciones realizadas por las Administraciones suelen dormir “el sueño de los anaqueles”). Si la confianza no puede confirmarse en esa dirección profesional-cliente, ¿puede hablarse de confianza por parte del Estado y las Administraciones hacia las profesiones sociales?; ¿están los Estados, al materializar gran parte de sus políticas con

la ayuda de las profesiones sociales, legitimando las actividades de los trabajadores de la acción social?; ¿tienen confianza en ellas porque las necesitan para cubrir las lagunas sociales que el propio Estado, y desde luego el Mercado, crea sin vías de solución definitiva?; ¿simplemente las utilizan?; más allá de la teoría, ¿en qué queda la confianza de los diversos actores sociales hacia las profesiones sociales?; e, incluso, entrando en dimensiones teóricas ¿de qué modo afecta esta situación a la sociología de las profesiones como discurso desde el que se intenta comprender las dinámicas profesionales?... Un hecho se ha ido haciendo visible socialmente: las profesiones sociales son profesiones emergentes. Construcciones históricas que están surgiendo al hilo de una serie de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales de las que, a veces, no es posible dar cuenta precisa debido al modo en que se presentan. Pero tal situación no invalida esta asociación, que une las profesiones sociales a su contexto económico, político y social. Como ejemplo de ello, en lo que sigue, vamos a desarrollar esta colaboración en torno a tres cuestiones que vienen profundamente articuladas, a nuestro juicio, explicando en buena medida, tanto las actividades de las profesiones sociales en general, más allá o más acá de las puntualizaciones necesarias que habría que llevar a cabo en estudios más detenidos y particulares, como la conducta de los profesionales en las instituciones donde actúan.

- Así, en primer lugar, nos gustaría dar una visión comprensiva de las lógicas a las que vienen unidas las profesiones sociales: lógicas sobre las que se han construido las condiciones de posibilidad tanto de los problemas a los que

tratan de enfrentarse las profesiones sociales –la mayoría de ellos, por no decir en su totalidad categorizados como resultado de la exclusión a la que se somete a determinados grupos y personas– como de las mismas profesiones que se supone emergen para erradicar la exclusión (sea económica, política, social, educativa...) sobrevenida. Este supuesto es aplastante pero difícil de ocultar: viene a diagnosticar que las profesiones sociales existen y se legitiman porque vienen (en el discurso) a solucionar o, cuanto menos, a dar respuestas a cuestiones relacionadas con la exclusión.

- En segundo lugar, conduciremos, algunas ideas sobre qué son estas profesiones sociales poniendo especial énfasis en la profesión del educador social, así denominada en España, de la misma manera que en Europa toma otros nombres como “paedagoger” (Dinamarca), “educateur spécialisé” (Francia), “sozialpädagoge” (Alemania), “educateur social” (Bélgica), “educatore professionale” (Italia), “Social pedagogue” (Holanda) o simplemente “educateur” como en Luxemburgo. La educación social, profesión tipificada como trabajo social, ha sido estudiada asociándola a la exclusión educativa que, desde luego, es siempre social (KARZS, 2004).
- En tercer lugar, y en último, nos centraremos en las diferentes dimensiones que convocan estas consideraciones sobre la exclusión y las profesiones sociales –en este caso la Educación Social– “destinadas” a erradicarla.

Casi es innecesario apuntar que estas cuestiones precisarían de un análisis pormenorizado que es imposible llevar

a cabo en tan pocas páginas, por lo que no cabe más que esbozar el espíritu que anima nuestro artículo. Por lo demás, se habrá dado cuenta el lector interesado que este espíritu demanda la pertinencia de un enfoque estructural –a no identificar con el estructuralismo aunque puedan compartir algunos supuestos teóricos– para tratar de comprender estas nuevas realidades que escapan a la lógica kantiana (la del yo trascendental capaz de explicarse, a través del mismo sujeto, su entorno) que se bastaba para dar cuenta de las diferentes dinámicas que acontecen en nuestro universo: el hombre ha puesto en marcha estructuras que hoy se ve incapacitado para dominar, más bien lo contrario (es dominado por ellas), dando lugar al llamado “vacío de Prometeo” tan bien explicado por Brofenbrenner (1994) en su discusión sobre un mundo tan descontrolado ecológicamente. Por lo demás, es evidente que esta lógica estructural explica el modo en que construimos nuestra aportación: *primero* damos cuenta de la exclusión y de las condiciones de posibilidad que la producen y la promueven; *posteriormente*, nos remitimos a las políticas sociales y a las actividades profesionales (la de los educadores sociales, como ejemplo) que se activan para responder a las nuevas dinámicas sociales, para *finalizar* con algunas propuestas/sugerencias relacionadas con las funciones y roles de los profesionales de la educación social y sus prácticas en las instituciones.

2. ¿A qué nos referimos los profesionales del discurso cuando hablamos de exclusión?

2.1. ¿Conocen los profesionales el modo de abordar la exclusión?

Ya Robert Castel (en Karsz, 2000) nos recordaba que la exclusión remite a un concepto tan omnipresente como vago y laxo. Cuando hablamos de exclusión es fácil encontrar un asentimiento común, pero este consenso inicial desaparece rápidamente cuando se trata de precisar de qué estamos hablando.

Exclusión es el nombre que damos a una multitud de situaciones completamente dispares donde la especificidad de cada una de ellas queda diluida. Dicho de otra manera, no se trata de una noción analítica que posibilite análisis más o menos penetrantes. Podríamos decir que las palabras eficaces son aquellas que duelen un poco, mientras que la exclusión es una noción completamente laxa (Castel, 2000: 55-56)

Aun con todo, más allá de los análisis científicos o disciplinares, lo que es evidente es que el concepto de exclusión nos sirve para identificar a alguien o “alguienes”, que son percibidos como “al margen”, o como el “mismo margen”, respecto a un centro o a un conjunto, que se vivencia como problemático -“patológico”, en el lenguaje de Canguilhem, (1972) respecto a un orden dado/ naturalizado lo “normal”- que lo es, justamente, al precio de no ser pensado ni definido de forma clara, precisa o definitiva. Precisamente por ello, sólo se puede comenzar a tratar la exclusión a partir de este punto, justo cuando “hablar de exclusión conduce a tratar por separado ciertas situaciones límite que solo adquieren sentido cuando se las inserta en determinados procesos” (Castel, 2000). Tales planteamientos nos permiten apuntar algunas sugerencias de cara a trabajar con el concepto.

Primera. La acción de excluir es más o menos intrínseca, aunque nos pa-

rezca duro asumirla, a la vida humana y social. La exclusión ha existido siempre; argumento que no justifica, por supuesto, su presencia. Simplemente da cuenta de ello. Las nuevas formas de exclusión social, que movilizan políticas y recursos profesionales siguen, no obstante, pareciéndonos tan “invisibles” como antes. No está en ningún lado definido y sin embargo sus efectos, los excluidos, aparecen en todos los lugares y espacios. Sólo la visibilidad intolerable del drama de los excluidos, su presencia un tanto amenazante, permite que entendamos la exclusión y se consolide como problemática. De ahí que nos parezca que haya que *hablar más de excluidos que de exclusión* (Sáez y Núñez, 2002).

Segunda. Ante esta situación, las preguntas son inevitables para el teórico social pero también para los profesionales de la intervención: ¿qué o quiénes son los excluidos?; ¿excluidos de dónde?; ¿por qué?; ¿por quién o quiénes?; ¿qué los caracteriza?; ¿qué los diferencia de quién o frente a quién?... Para poder pensar sobre ello, hay que llevar la reflexión más lejos, porque sólo así los profesionales podrán diseñar y construir sus prácticas para trabajar con los excluidos: *¿cómo han llegado a ser excluidos los excluidos?* Esta cuestión se ha pensado desde dos posiciones distintas.

a) Pensar que los excluidos lo SON en sí mismos. Posición esencializadora, ahistórica, asocial. Los excluidos lo son porque hay “algo” en ellos que los hace diferentes, los caracteriza y permite agruparlos como tales en función de cualquier rasgo físico, psíquico o cultural. El ámbito de la discapacidad, aunque no es el único, es un ejemplo es-

pecialmente evidente. Aunque ningún autista o síndrome de dawn se parezcan demasiado a otro, ostentan “un estigma” que los identifica y naturaliza su condición (Goffman, 1993). Bajo esta premisa, la etiqueta que se les pone a estas personas (como emigrantes, delincuentes, un buen número de personas mayores, drogodependientes...) conduce a prácticas de clasificación y categorización en función de si los excluidos responden a determinados “perfiles” (construcciones, al fin y al cabo): de este modo, el hecho de que presenten “características especiales”, tenga “dificultades de adaptación al entorno” social o institucional, o sean altamente inadaptados..., todo ello pone a los excluidos en la larga carrera de la exclusión. El análisis de las modalidades históricas de exclusión, en el pasado muy duras (erradicación/exterminio; confinamiento/relegación...) y algunas hoy persistentes (guerras étnicas, por ejemplo), son más suavizadas actualmente (hospitalización, internamiento, encierro...).

- b) Pensar que los excluidos lo son DE (algún lugar o ámbito de la esfera social) o POR otros. El primer caso, como en el anterior, ha dado pie a que políticos y profesionales crean que el “tratamiento” a los excluidos puede hacerse directamente, obviando que toda exclusión es estructural. De cualquier modo, en el segundo caso, los excluidos por otros, remiten, a nuestro parecer, a un concepto menos difuso: *el de marginación*. Alguien ejerce una acción de marginación sobre otro (grupos o personas concretas) en una lucha por ganar espacios de poder, de influencia o de beneficio. Sea como

fuese, la exclusión es más visible en este punto: alguien es excluido del mercado de trabajo, de un grupo político, de una asociación cultural, de una dinámica familiar o del sistema escolar, por ejemplo, debido a una *multiplicidad de situaciones y causas*, algunas relacionadas, muchas de ellas cruzadas y entrecruzadas, en todos los casos convergentes. Estas situaciones y causas podrían recrearse, aunque de hecho caminan necesariamente juntas, en *dos tipos de escenario*. Los escenarios cuyas lógicas y cambios producen itinerarios o trayectorias sociales, laborales, escolares... excluyentes, por un lado. Por otro, las situaciones particulares que afectan al sujeto, al individuo, a la persona, en donde aparece como poco útil, grato o deseable para ocupar un lugar incluyente y promocional: situación que se agudiza cuando éste, el sujeto, al entrar en la red de cierta maquinaria que codifica la realidad (lo que llamaba Foucault la biopolítica o las políticas de identificación) acaba quedando fuera de ella. Es este el momento en el que los profesionales no pueden olvidar que trabajan con particularidades más que con categorías, ni tampoco dejar de comprender que trabajar con estas particularidades remite a un lenguaje en el que las prácticas de los profesionales de la acción social tiende más a (re) incorporar que a insertar o reinsertar a quienes han sido excluidos (Sáez y Núñez, 2002).

Planteadas así las cosas, las profesiones sociales, y en nuestro caso la educación social, tiene otros cometidos, convoca a otras funciones o tareas diferentes a las asignadas por prescripción

institucional o vocación académica: la educación, en cualquiera de sus dimensiones, se encuentra siempre inmersa en estas situaciones formuladas, actuando entre los intersticios de las lógicas sociales e institucionales excluyentes y las particularidades de los sujetos con los que trabaja. No hay aquí paradoja, sí que mucha complejidad. Pero si hay algo a lo que se enfrentan los educadores, es a toda una serie de problemas que pueden calificarse con diferentes adjetivos pero ninguno de ellos con el de “simples” o “lineales” (Sáez, 2003 b).

2.2. Lo que los profesionales de la intervención deben saber: que la exclusión es, pues, estructural

¿Qué significa esto? Contra toda visión simplista e ingenua, la visión estructural apela a una mirada más amplia y profunda (Escudero, 2004) que permita un entendimiento más comprensivo del fenómeno (visión no totalizadora ni definitiva puesto que la exclusión y sus efectos son dinámicos y cambiantes), en donde lo político, lo económico y lo cultural se articulan y se relacionan para explicar que la exclusión va asociada a situaciones en las que determinadas personas o grupos no pueden o tienen limitado su acceso a determinados bienes y servicios básicos -y la educación es una necesidad/ bien básico como afirma Marta Nussbaum (1998) o Len Doyal (1998)- sin los que es imposible llevar una vida digna, como corresponde a un Estado de Derecho, Social de Derecho, Democrático, con fuerte acento redistributivo. Es este tipo de Estado el que hace de la Justicia, más que de la satisfacción del bienestar, los fundamentos de su existencia y legitimidad. Es este Estado el que

mejor puede combatir o contrarrestar los procesos de exclusión –al contrario que los Estados liberales que los impulsan y los multiplican (Beck, 1998; Petrella, 2002; George, 2003)– en las sociedades de la globalización y mundialización.

Ya en su tiempo afirmaba Levi-Strauss, en su *Tristes Tópicos*, que “toda sociedad alberga un residuo de iniquidad en cierto modo irreductible”. Por muy terrible que parezca, aquella frase sobre la que tanto se ha debatido, resumía algunas verdades que no pueden olvidarse, por muy *humanistas* que sean nuestras intenciones.

- 1^a. Es inevitable que en toda sociedad haya un *sector de excluidos*.
- 2^a. De ello se deriva, a modo de consecuencia lógica, que en toda sociedad existen *dispositivos de exclusión*.
- 3^a. Si nos atenemos al espíritu del estructuralista, se puede ir más lejos: en el fondo, *toda sociedad se construye sobre estos juegos de inclusión- exclusión*: algo queda dentro y algo fuera.
- 4^a. La línea de argumentación straussiana se refuerza, aún más si cabe, con las aportaciones de aquellos otros estructuralistas en el lenguaje. Si somos seres de/en el lenguaje (ya estaba en Heidegger), ineluctablemente convocados a trabajar con conceptos y categorías que definen y ordenan el mundo, acabamos de darle sentido a las cosas a costa de otras. “¡Esto es eso porque no es aquello!”. Aquellas teorías lingüísticas, todavía imperantes, que combatieron el esencialismo reinante en el lenguaje, pusieron de manifiesto, con naturalidad, dos hechos irrefutables.

El primero, que los términos no significan nada en sí mismos, sino que cobran significados en su oposición a otros términos en cadenas significantes.

El segundo que, como la diferencia está en la misma base del lenguaje, también lo está en la vida social humana.

Ésta es la primera exclusión, el primer juego dentro-fuera, inscrito en la naturaleza simbólica de los seres humanos: si yo soy esto no soy aquello; si estoy aquí no estoy allí. La naturaleza de este tipo de exclusión no es esencialmente problemática ya que de hecho constituye la base sobre la que se construye la vida social. Hay una exclusión por reconocimiento de la diferencia que nos mueve y obliga a comunicarnos, a hablar, a pactar, a convivir... En este sentido, *política y exclusión son inseparables*. De la misma forma, y por ello mismo, las profesiones sociales están inscritas en la lógica de la política y alrededor de ella emergen. Cuando retomamos la clásica definición de H. Arendt (1996) al considerar la política como el arte que “trata de estar juntos y por ello atañe a todos a lo largo de toda la vida”, es imposible no pensar en las profesiones sociales, en el Estado de Bienestar, como articuladoras y mediadoras entre las necesidades de la ciudadanía que espera dar cumplimiento a sus derechos que los incluye o integra en su medio social, cultural y económico y las respuestas que como tales profesionales pueden dar para incorporar las personas a sus contextos (Bertillon, 1990). Si las políticas sociales son los recursos que aportan los Estados sociales a la profesionalización de los profesionales (Burrage y Torthendall, 1990), presentándose como las estrategias que deben solucionar “los

conflictos que se derivan de la vida en común”, en las que las situaciones de exclusión son constantes y permanentes, la conclusión es evidente: si las políticas sociales van orientadas, en su mayoría, a la satisfacción y cumplimiento de los derechos (recordemos los sucesivos Planes de inclusión social diseñados y propuestos por los diferentes Ministerios relacionados con la Acción Social) ciudadanos, resulta que la profesionalización de las profesiones y los profesionales van unidas a las políticas que “combaten” la exclusión: estas profesiones encuentran su jurisdicción laboral en el abordaje de situaciones excluyentes. Gran paradoja: tales profesiones sociales no existirían sin aquello que quieren o pretenden erradicar. Necesitan de la exclusión para existir. Y es que los profesionales ordenan y categorizan el mundo social. Ello supone la puesta en marcha de discursos (en el sentido foucaultiano) que crean, por un lado, presuntos objetos/sujetos de *intervención* (recortándolos, atribuyéndoles valoraciones relacionados con el fuera o dentro, al margen...que raramente se encuentra en lo plural de la realidad) y, por otro, *las tecnologías para* el tratamiento que se supone necesarias para abordar los problemas que van asociados a la exclusión de los excluidos y, así, dejen de serlo (Sáez, 2004).

Ahondar en estas consideraciones supone no sólo acudir a la sociología de las profesiones en busca de apoyo empírico sino también dirigir la reflexión de los profesionales (de los que nos dedicamos a la formación y la de aquellos que formamos, un día profesionales de la intervención) desde una *ontología del presente* (que diría Foucault), preocupada por la finalidad de nuestros discursos más que

por la objetividad científica de nuestros campos de conocimiento y de nuestras disciplinas. Desde este enfoque surgen *algunas preguntas fundamentales*:

1. ¿Quiénes somos nosotros, los que formamos a los profesionales y construimos los discursos sobre las políticas sociales, la exclusión y las profesiones que van a abordarla?
2. ¿Quiénes son ellos, los profesionales de la acción social?; ¿cómo se perciben?; ¿cómo se autorepresentan los educadores sociales en el espacio social?; ¿qué valores y finalidades se atribuyen?; ¿de qué manera piensan la exclusión y el tratamiento de los excluidos?
3. ¿Qué es la exclusión y por qué nos preocupa, así como ocupa a los profesionales de la educación social?
4. ¿Cuáles son las condiciones de emergencia y posibilidad por las que algunas personas, grupos y poblaciones son considerados/estigmatizados o etiquetados como excluidos? Entramos en el mundo en que vivimos/ necesario conocer el escenario social en el que han emergido las profesiones sociales.
5. Cada vez que el proceso de categorización y atribución se pone en marcha para representarnos la “diferencialidad” de los excluidos, ¿qué dispositivos colaterales van apareciendo en la vida social para tratar esas situaciones? Esta cuestión remite tanto a las políticas sociales como a las prácticas educativas profesionalizadas de los educadores sociales.
6. Quizás la más, provocadora: como profesionales de lo social y educativo ¿pueden hacer algo los educadores sociales para romper estas lógicas de lo político, lo económico, lo social, lo

cultural y educativo –que conforman el escenario social– tan asociadas a la exclusión (estructural) y a sus efectos (los excluidos), que demandan la intervención de los profesionales (Sáez, 2004).

Preguntas demasiado complejas como para encontrar soluciones rápidas y firmes. Algunas respuestas hemos adelantado. Nosotros, que formamos a los profesionales y ponemos nombre a las cosas o confirmamos a quienes se las ponen, nos encontramos con esa contradicción de la que hablaba Savater en *El valor de educar* (2000): es imposible, como ciudadanos, no verlo todo muy negro y, al mismo tiempo, como educadores y formadores, tratar de ser optimistas. Tal y como lo planteamos en nuestro primer punto, a estas tareas nos entregamos en los próximos apartados.

3. Condiciones de posibilidad y emergencia de los actuales procesos de exclusión social

Si en nuestro segundo punto abordamos la exclusión como eje referencial que explica el surgimiento de algunas profesiones sociales vamos, de modo sintético, a introducirnos en los escenarios desde los que pensar la educación social, como una profesión y una práctica social y educativa que emerge asociada a la exclusión. No sería demasiado riguroso, para empezar, pasar por alto la indudable relevancia que los cambios tecnológicos (Castells, 1996,1998) han tenido en el nuevo orden de las cosas. El *informacionismo* se ha convertido en el cimiento material de la nueva sociedad y tanto la generación de riqueza como el ejercicio del poder o la creación de códigos cul-

turales han pasado a depender, en gran medida, de la capacidad tecnológica de las sociedades y las personas.

No obstante, y estando presente en la base de toda nuestra propuesta, nos preocupa, hoy, abarcar otras cuestiones. A saber: dar cuenta del eufemismo de una ideología neoliberal que campa a sus anchas, ubicada en una provechosa ambigüedad que le permite mandar sin explicitar nunca del todo sus “verdaderas metas” y mantener ocultas finalidades que podrían ser escandalosas para la masa, tanto para los trabajadores como para las poblaciones prescindibles, con las que, a pesar de todo, “hay que contar si se pretende crecer”.

Es, pues, necesario hacer, al menos, unas pocas referencias/caracterizaciones de este escenario global en el que nos hayamos inmersos. Merece la pena seguir, en este punto, los análisis de Petrella (2000), para quien el actual proceso de mundialización se sostiene sobre lógicas violentas: llega a mantener que la historia de los últimos treinta años, vista desde esta perspectiva global, puede resumirse como *la historia de la mundialización de la violencia*.

3.1. La violencia en la economía

Quisiera que alguien fuera capaz de explicarme cómo es posible que un mayor desarrollo tecnológico, un mayor crecimiento económico, genere en términos absolutos una mayor pobreza. Si todos resultamos perdedores, lo lógico hubiera sido mantenernos como estábamos. El problema que se nos trata cuidadosamente de ocultar, es que no todos son perdedores. Dentro de esa inmensa mayoría, cada vez más extensa, de perdedores hay algunos ganadores. Unos ganadores que nunca fueron tan pocos ni al mismo tiempo ganaron tanto como lo están haciendo en estos momentos. Son las grandes empresas

transnacionales, el capital financiero y especulativo; en definitiva, los nuevos señores del mundo (Jauregui, 1997: 15).

La liberalización de los movimientos de capital, el mercado de divisas, la privatización, la productividad y la competencia han convertido la actividad económica en una actividad de depredación y guerra. La actividad financiera ya no sirve para vincular el ahorro a la inversión, sino que se desarrolla por sí misma bajo la forma del mercado de divisas, en el que uno compra dinero (moneda) para producir dinero. Economía de innovación y competitividad que genera cierre de empresas, regulaciones de expedientes, traslados de empresas a lugares con los costes más bajos posibles por el simple hecho de no alcanzar las cotas de beneficio esperado. Esta situación contribuye al crecimiento del desempleo y al afianzamiento de una sensación de inseguridad permanente, elementos ambos que socavan profundamente las bases de nuestro frágil Estado de Bienestar. El resultado es que “nunca en la historia había habido un capital más rápido, más capaz de multiplicarse, más abstracto y más invasivo de las economías nacionales. Un capital que, debido a sus imprecisas conexiones con la industria y otras formas de riqueza productiva, parece un caballo sin jinete estructural aparente” (Appadurai, 2003: 69). La sociedad dual es la consecuencia lógica del neoliberalismo: ricos cada vez más ricos, pobres cada vez más pobres. Los excluidos son cada vez más numerosos y difícil lo tienen los Estados sociales para lograr que esta situación remita: las políticas y las actividades profesionales auspiciadas por los Estados no resuelven, a gusto de gran parte de la ciudadanía, problemas tan graves, de los

que derivan otros problemas no menos preocupantes.

3.2. La violencia en la política

Mientras el pensamiento neoliberal reconoce como propios y únicos los valores del consumo, la inversión, la velocidad, la tecnología, etc., –valores en los que todos estamos atrapados– consigue, a la vez, legitimar la necesidad de poderes financieros de gran envergadura o la concentración de empresas para multiplicar el beneficio. Afirman, ante esta situación, que ningún ministro de economía ni ningún gobernador de un banco central llegan a asumir tanta influencia y responsabilidad como estas firmas/empresas tan poderosas. Les cuesta muy poco asentir que el poder de estos hombres y estas empresas es tan grande que trasciende el control de los gobiernos desenvolviéndose en el ciberespacio de las finanzas (Halimi, 1997). Saben que, aunque no sea reconocido por sus gobernantes, los Estados no pueden hacer gran cosa e incluso no van a negar que cualquier movimiento brutal de estas firmas gigantes, de estos emperadores de la especulación, puede ocasionar la desestabilización económica de cualquier país.

La pérdida de peso específico de la política a favor de la economía de libre mercado es evidente y es difícil obviar, a estas alturas, que la realidad del poder mundial escapa ampliamente a los Estados a favor de estos poderes que trascienden las estructuras estatales y políticas. En otras palabras, la hegemonía de lo económico ha provocado que “las reglas del juego, las reglas de la economía, las reglas de las finanzas, las reglas del comercio, las reglas de las

relaciones entre países, se establezcan por los mismos actores, no ya por los Estados” (Sáez, 1998).

Esta situación lleva asociada otras no menos problemáticas como la corrupción y la deslocalización del poder político formal, el debilitamiento (y casi la marginalidad) de las formas de lucha sindical, de solidaridad, de asociación cívica y ciudadana, y del Estado de Bienestar que arroja a millones de personas a verdaderas situaciones de vulnerabilidad, indefensión y riesgo. Es en esta sociedad del riesgo (Beck, 1998) donde han desaparecido las formas clásicas de conducta en la estructura social y económica. El problema se presenta cuando, ante las modificaciones en las condiciones económicas y la situación de desempleo masivo, trabajo informal, etc. no se encuentra la posibilidad de generar un nuevo vínculo de clase entre los individuos que padecen situaciones similares. Todas estas situaciones, que empezaron a gestarse en los albores del capitalismo moderno (Bauman, 2003) y que, en palabras de Marx y Engels, lograron “fundir todos los sólidos”, siguen generando inseguridades y cuestionamientos en la biografía de cada individuo, cambios profundos en la manera de percibirse a sí mismo y a los demás, a la comunidad o la sociedad, así como en las formas que toman las relaciones de pareja, laborales y sociales.

En definitiva, el pensamiento neoliberal negará sus pecados capitales y aducirá que la pobreza, la marginación, la exclusión o la criminalidad son sólo disfunciones de unos individuos (cada vez en mayor número) incapaces de adaptarse a la marcha del mundo (Sáez, 1998). En *Le*

Monde, un comisario europeo aseguraba que “la mejor protección social individual es la de ser el mejor”. El gran problema, como es obvio concluir, es que no todo el mundo –de hecho sólo uno– puede ser el mejor. Esta máxima fatal nos lleva a temer que, de seguir las cosas por estos derroteros y de momento no apreciamos significativas señales de cambio, una gran mayoría puede quedarse sin una protección social en el futuro inmediato.

3.3. La violencia en lo cultural

Una de las estrategias clave del espíritu neoliberal es la “inoculación” del virus del escepticismo en lo que se refiere al estado social de las cosas: “no hay nada que hacer”, “las cuentas están hechas”, “el sistema es el sistema”, etc. Esta actitud pasiva refuerza la veracidad y la oportunidad del mensaje neoliberal que ha tenido en este rechazo de la ideología, y en la consecuente pérdida de los motores de lucha política, sindical y vecinal, uno de sus motores más cualificados (Anderson, 1996).

La transformación que nos empuja hacia un individualismo resignado y narcisista a la vez se ve facilitada por la implantación masiva de la innovación tecnológica y de la publicidad en los medios de comunicación de masas, cuyo imaginario y nuevo catecismo impone máximas como: “sé tu mismo”, “tienes derecho a todo”, “no hay límites, todo es posible”, “si tienes un sueño puedes alcanzarlo”, “lo ves, lo quieres, lo tienes...” (comprando y pagando, claro está). La función de la publicidad es la de satisfacer todos nuestros sueños y deseos, la de hacernos creer que tenemos acceso a todo y “volver posible lo imposible”, inmersa de lleno en esta *cultura de la virtualidad*

real (Castell, 1996), en la que la existencia material de la gente se desenvuelve en un escenario de imágenes virtuales, en un mundo de representación en el que los símbolos se convierten en nuestra realidad más palpable. La publicidad y su mensaje de que en todos habita un posible “king of the world” logra mantenernos encantados en la virtualidad de símbolos que no significan nada (marcas comerciales, logotipos, imágenes corporativas, videoclips, gestos, etc.) pero que evocan fuertes sentimientos primarios de filiación y adhesión y que, especialmente en lo referente a los más jóvenes, ofrecen “identidades a la carta” según los estilos o movimientos de moda. Todo a cambio de vivirlo pero no pensarlo. Porque, sobre todo, los medias y la publicidad, pero también las escuelas, centros y universidades nos (man)tienen desactivados de la vida política, del ejercicio básico de la democracia y de la crítica social (Sáez, 2004).

Quizá uno de los pensadores/agitadores que ha puesto más el dedo en la llaga respecto a esta nueva situación de ejercicio de violencia cultural, en forma de vaciamiento y desafiliación a los productos culturales de valor, es J. C. Michea (2002): “La ignorancia no es una disfunción del sistema sino lo que lo sostiene”. La educación, y los educadores, encuentran buenos motivos para ponerse a pensar en ello.

A modo de resumen sobre el escenario y sus caracterizaciones: la nueva época nos acerca, decididamente, al viejo sueño desdoblado del capitalismo que aspiraba a la libertad individual de los hombres, a la vez que los entiende “*como átomos sociales, en constante*

movimiento e impulsados por una única consideración: la de su interés bien entendido” (Michea, 2002: 21). Éstas son las nuevas formas utilizadas para lograr que nos percibamos y actuemos como átomos que circulan impulsados por una eufórica, pero vacua, idea de libertad (que nos atribuye la calidad de agentes/actores activos en los procesos de la vida diaria, en su dirección y en sus transformaciones), pero que a la vez están atrapados en una red de itinerarios, más o menos previstos, por las lógicas del neoliberalismo económico y social.

4. Las propuestas ante los procesos de exclusión social y cultural: políticas sociales, profesiones sociales y educativas

España es un Estado Social y de Derecho, pasos previos para poder hablar de Estado del Bienestar, lo que supone ciertas garantías acerca de (López Hidalgo, 1992):

1. La ley otorga al Estado el derecho de intervenir directamente en el control de las condiciones sociales de su país, con el fin de contribuir a su mejora desarrollo y progreso.
2. El Estado asume la responsabilidad de garantizar para todo ciudadano el cumplimiento de algunos derechos sociales, sobre todo aquéllos más fundamentales: los que configuran las condiciones para una vida digna. Aquí intervienen, entre otras profesiones, las sociales (Bertilson, 1990).
3. Caso de no ser así, el Estado sería el propio infractor ya que burlaría los

derechos constitucionales de los ciudadanos.

Bajo estos significantes, independientemente de si se considera que en nuestro país no se ha dado del todo un Estado de Bienestar real, podría ubicarse la aparición y consolidación de las políticas sociales que tienen como misión asegurar unos mínimos básicos de protección social a todos sus ciudadanos. El sector público debe estar presente con fuerza en él ya que no sólo actúa como regulador de las fuerzas económicas –hecho que molestará a la lógica económica del pensamiento neoliberal– sino también como prestador de importantes servicios a la población. Éste es el gran rasgo que caracteriza a los Estados de Bienestar: función prestadora de servicios a través de la política social. Subirats y Gomá (2000: 117) nos adentran directamente en una definición.

El Estado de Bienestar implica el desplazamiento de ciertas áreas del conflicto social a la esfera de la acción pública. Es un espacio institucional público donde, por medio de un abanico de políticas sociales, se dirimen intereses y se resuelven necesidades colectivas. En sentido estricto, el campo de las políticas sociales se extiende, por un lado, a las intervenciones públicas sobre el plano laboral, es decir, sobre las pautas de inserción y exclusión de las personas en los mercados de trabajo; y por otro lado, sobre el conflicto distributivo, es decir, sobre las tensiones por la asignación de todo tipo de valores, recursos y oportunidades entre grupos y colectivos sociales (...). En síntesis, las políticas de bienestar se conforman como un espacio de gestión colectiva de los múltiples ejes de desigualdad –de clase, de ciudadanía, de género, etc– que surcan las múltiples esferas –pública, mercantil, asociativa, familiar– que presentan las sociedades avanzadas de principios del siglo XXI.

Las políticas sociales son el instrumento, o en principio así se plantearon

por los gobiernos proclives al Estado de Bienestar, que permite concretar el cuadro de derechos sociales que se reconocen como los más básicos y fundamentales para que la ciudadanía pueda llevar una vida digna. Esta vida digna se concreta en el acceso a las rentas necesarias, al menos las mínimas, conseguidas bien a través del mercado (mediante el trabajo remunerado o el rendimiento de bienes propios), bien al margen del mercado (mediante pensiones, subsidios otorgados por las Administraciones Públicas, según las diferentes circunstancias personales: retiro, enfermedad, invalidez, desempleo, exclusión...) cuando no existe otra posibilidad y las personas reclaman sus derechos a cubrir las necesidades básicas.

La Política Social puede definirse como un conjunto de acciones que, como parte de las Políticas Públicas, tiene el propósito de mejorar la calidad de vida mediante la prestación de una serie de servicios sociales que procuran atender a las necesidades básicas de todos los ciudadanos, asegurando unos niveles mínimos de renta, alimentación, salud, educación y vivienda. Así mismo, tiende a disminuir las desigualdades sociales y a atender a los colectivos que, por razones de edad o impedimentos físicos o psíquicos, no pueden generar recursos por medio de su trabajo (Ander-Egg, 1988: 35).

En nuestro país las POLÍTICAS SOCIALES vinculadas a la idea de Estado de Bienestar se han traducido en temas como alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y servicios sociales, seguros en caso de desempleo, invalidez, viudedad, vejez... Es decir, toda una política orientada a la seguridad con tintes asistenciales. *Hoy en día, tras las críticas a esta concepción del Estado de Bienestar ocupado en cuestiones eminentemente economicistas, hay que situar las líneas de necesidades de*

primera generación junto con el acceso a ciertos bienes fundamentales, en la demanda y construcción de un Estado Social de Derecho que es lo mismo que decir Estado de Justicia.

De esta manera, la satisfacción de los derechos básicos es una responsabilidad ética y social de justicia que el Estado debe promover, mientras el bienestar es un estado subjetivo que sólo cada ciudadano puede satisfacer de acuerdo con sus deseos y posibilidades de conseguirlos. Quizá vale la pena reconceptualizar y promover este *cambio de un Estado de Bienestar a un Estado de Justicia Social que responda a la idea de la redistribución, la equidad y la justicia social como criterios rectores de las políticas que el Estado, los sectores sociales y sus profesionales lleven a cabo.* ¿Qué es lo que supone este hecho? Que, contra quienes tratan de banalizar o soslayar, con falso humanismo, la gravedad de los excluidos, es necesario reclamar un *tratamiento político de la exclusión social, que requeriría:*

1. Pensar nuevas maneras de replantear las relaciones entre la política y la economía en la que la primera no se subordine a la segunda, tal y como está ocurriendo—se ha visto en los apartados dedicados al Estado de Bienestar y a las políticas sociales—en los gobiernos actuales.
2. Si la exclusión es el resultado o efecto de los modelos hegemónicos neoliberales de acumulación capitalista es evidente que la lógica de mercado se impone sobre otras lógicas, y no sólo se impone sino que las impregna hasta el punto de que se “mercantiliza” la política, la educación, la cultura, la sexualidad...(Sáez, 1998). En esta

situación, parece una ingenuidad tratar de actuar directamente sobre los excluidos (los efectos de la propuesta neoliberal), cuando lo más pertinente es que el proceso para abordar la exclusión reclame una política global que redefina las relaciones entre la política y la economía desde un enfoque más redistributivo y justo. O con otras palabras, la exclusión social demanda la intervención de un Estado de Justicia Social.

Es en este sentido, en el que las profesiones sociales y educativas pueden colaborar con la política: no ya con un cariz asistencial, recuperador o compensador, sino como *profesiones al servicio de las necesidades básicas* (la propia educación lo es) y del derecho de los ciudadanos al acceso a los bienes culturales de valor social que les permitan promocionar cultural y socialmente. De ahí que no haya que confundir, ni mucho menos intentar cambiar, a mayor precisión, las desigualdades sociales con desigualdades educativas. Por muchas competencias y capacitación que la educación social pueda conseguir respecto a las personas con las que trabaja, el escenario del neoliberalismo sigue imponiendo unas reglas de juego en las que ella, una vez tocada por las categorizaciones de la exclusión, posiblemente no pueda volver a jugar o lo haga en clara situación de desventaja.

De acuerdo con los planteamientos iniciales, y a diferencia de lo acostumbrado (comenzar por la pregunta que da título al apartado siguiente), toda vez que ha quedado formulado el escenario donde se crean y se generan las condiciones de posibilidad de la exclusión social así como de las profesiones orientadas a combatirla, nos adentramos a continuación en la otra

estrategia o recurso/instrumento/dispositivo que tienen los Estados, además de las políticas sociales, para poder materializarlas, tal y como son las actividades de los profesionales, en nuestro caso, de la educación social.

5. ¿Quiénes son los educadores sociales?

En el amplio mundo de las profesiones sociales, los educadores profesionales (nuestro educador social en España) ocupan ya un puesto de relieve ya sea desde el punto de vista del significado social como desde el empleo. La complejidad de los problemas sobre los que el educador debe intervenir y la articulación de las redes que implementan las intervenciones subrayan la importancia de una profesión que sabe operar a través de una proyección educativa potente, coherente con las posibilidades y necesidades educativas de las personas. (P. Brunori, 2001: 7)

5.1. A propósito de las profesiones sociales

La falta de una historia y sociología de las profesiones en las facultades e instituciones superiores de investigación y docencia en España, junto a otros campos de conocimiento como la sociología de las ocupaciones y de las organizaciones, sigue obstaculizando la construcción de imágenes sólidas y creíbles acerca de qué son las profesiones en la actualidad, qué rasgos las caracterizan, cómo se profesionalizan, qué variables entran en juego en el proceso de profesionalización que cada ocupación recorre aspirando a convertirse en profesiones, cuáles son sus metas fijas y cuáles las que varían según contextos, situaciones, personas... La crisis que, en general, están sufriendo las profesiones, más allá o más acá de las peculiaridades y contingencias que diferenciadamente pre-

senten en este o aquel país, no está siendo obstáculo para que el profesionalismo siga siendo una lógica preponderante, junto a la consumista (libre mercado) y burocrática (funcionaria/administrativa) (Freidson, 2001), capaz de explicar no sólo los movimientos de mercado y la dinámica laboral sino también, y en no poca medida, la fenomenología social.

Las profesiones sociales y educativas también juegan en este escenario. Antes de la Segunda Guerra Mundial, las profesiones sociales apenas eran consideradas en la historia y sociología de las profesiones y sólo excepcionalmente se encuentra algún trabajo preocupado por justificar su presencia y emergencia en los escenarios sociales: sobre todo, de los psicólogos y trabajadores sociales (Nerot, 1974; Reisman, 1976). De ahí que la mayoría de las clasificaciones realizadas por los teóricos de las profesiones se hagan sobre criterios en los que el adjetivo social apenas ha tenido algún peso. En las últimas aportaciones de la sociología de las profesiones ya aparecen, aunque no despiertan en el sociólogo el mismo interés, junto a las profesiones de la salud, las de la ley, las de la comunicación y las de la información, las técnicas..., las profesiones sociales. Hoy día, estén más o menos profesionalizadas, sean más o menos reconocidas por la ciudadanía, no puede cuestionarse la emergencia de las profesiones sociales y su existencia a partir, más visiblemente, de los años cuarenta (aunque se encuentran precedentes desde finales del XIX y primeros del XX) en la Europa del Bienestar y en la América democrática, tratando de dar respuesta a las necesidades de grupos y personas que demandan satisfacerlas de

acuerdo a los derechos prometidos por los Estados sociales y democráticos.

Con los términos **profesiones sociales**, aludimos a un campo multiprofesional que está vertebrado en torno a la acción social, tiene en común el servicio a las personas y se despliega en diversos perfiles: el asistente social, el trabajador social, el educador social, el psicólogo social, el pedagogo social... (García Roca, 2000: 313)

Profesiones todas ellas que están haciendo su travesía particular en los nuevos escenarios sociales tratando de navegar mientras revisan y renuevan, construyen, deconstruyen y reconstruyen, más a nivel teórico que práctico, es verdad, sus discursos, sus códigos de conducta, el modo de diseñar y recrear sus intervenciones, su ética y su versión particular de los procesos que las legitiman y las profesionalizan o desprofesionalizan. En esta colaboración vamos a detenernos más puntualmente en una de las profesiones sociales que en los últimos años, en nuestra geografía, está siendo objeto de atención por los diversos actores (Universidad, Asociaciones Profesionales, Administraciones...) que están interviniendo en su proceso de profesionalización: los educadores sociales (Sáez, 2003).

5.2. La educación social y los educadores sociales

La educación social es, pues, una profesión social y educativa. Creemos que sería una redundancia innecesaria, dado el contexto en el que nos encontramos, insistir en el concepto de profesión cuando hablamos de educación social. Sí es conveniente y necesario, a nuestro entender, que nos adentremos en los otros dos significantes: social y educativa. La propuesta a desarrollar trata de sostener

estas acepciones sobre ciertos pilares y los abordaremos bajo los *siguientes ejes*:

- La educación social *como profesión social* remite preferentemente a una situación de derecho democrático y a ciertas aspiraciones de justicia social.
- La educación social *como profesión educativa* se sostiene sobre acciones mediadoras y de transmisión cultural en las que la praxis se articula necesariamente alrededor de principios y criterios políticos y fundamentalmente éticos. Ello no quiere, en ningún caso, negar la relevancia de las cuestiones o conocimientos técnicos de los que esta profesión dispone, pero en cualquier caso creemos que no debe ser el elemento a privilegiar, ni en lo referente al propio ejercicio de la tarea educativa ni en lo referente a la socialización y profesionalización del colectivo.

Y, como habíamos avanzado, quizá valga la pena, otra vez, tomar posiciones desde la salida. Por ello, he aquí la siguiente definición, parcial y fragmentaria como cualquier otra, pero que ofrece una doble virtualidad que explicaremos a continuación.

La Educación Social es un 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 el ámbito de competencia del educador social y que posibilitan:

- la incorporación de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales, tanto en lo concerniente al desarrollo de la sociabilidad como a las posibilidades de 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 (ASEDES, 2003).

La primera virtualidad es que creemos que, desde el propio texto, se avanzan los contenidos y los objetivos que persigue dicha definición; esto es, enmarcada dentro de la *lógica de las profesiones sociales* (que ponen su saber y su hacer al servicio de los derechos y las necesidades de la ciudadanía) y educativas (en tanto realizan acciones de transmisión cultural y de mediación social, cultural y, por lo tanto, educativa), que generan efectos en las dimensiones personales y sociales de los individuos y los grupos. Es, pues, una profesión de carácter pedagógico, articulada en torno a acciones de *transmisión* (de contenidos conceptuales, habilidades técnicas, formas de trato social) y *mediación* (con la cultura, el entorno social y los demás sujetos), que los *agentes* de la educación (los educadores sociales) realizan con individuos o grupos (sujetos de la educación) en un marco institucional sancionado para tal fin: acciones que son *generadoras* de nuevas plataformas sociales y culturales que posibilitan la *incorporación* de los sujetos de la educación a la diversidad de redes sociales por las que puedan *transitar* auspiciando su *promoción cultural y social* (como apertura a nuevas adquisiciones culturales que amplíen o mejoren las perspectivas laborales, de ocio, de participación y relación social etc. (García Molina, 2003).

La segunda virtualidad es mucho más específica, menos general, pero no por ello deja de tener su relevancia, al

menos a nuestro juicio. Y es que es una definición consensuada por las asociaciones profesionales de los educadores sociales. La primera definición, la nuestra, responde a criterios relacionados con los autores que intervienen en el desarrollo profesional de los educadores sociales: como profesionales orientados al conocimiento, por adoptar la clasificación de Foucault entre teóricos/académicos y prácticos, tratamos de dar una visión comprensiva en la que aparezcan los diferentes actores que facilitan la existencia de la profesión y su promoción. La segunda, la de los educadores sociales, se centra tanto en el tipo de acción que se le supone específica a la profesión como en la finalidad (supuesta) que ha de lograrse tras sus efectos en los receptores (Sáez, 2003).

5.3. La educación social como profesión social y educativa al servicio de los derechos de la ciudadanía

La educación social, en tanto profesión social y educativa, se sostiene, al menos en el escenario de un Estado Democrático de Derecho que presuma de serlo, en principios y criterios de derechos sociales y justicia social. Algunos autores relevantes en el campo de la pedagogía social española se vienen ocupando, desde hace años, de esta cuestión. Especialmente intensa se ha hecho, en el último lustro, esta demanda y reivindicación de la educación social entendida, y practicada como un derecho de la ciudadanía y como un modo de intentar paliar o minimizar algunas de las injusticias sociales que el nuevo orden socioeconómico impone y a las que, de alguna manera, se cree poder dar solución a través de programas, proyectos

o actividades educativas. Petrus (1997), Núñez (1999, 2002), Caride (2002), Sáez (1995, 2003 a y b), etc. han insistido con frecuencia en este argumento. Desde diversos puntos de vista se reconoce la educación, y no sólo la que se recibe en el marco escolar, como un derecho fundamental que debe posibilitar tanto la participación ciudadana en la vida política, económica y cultural, como el tratamiento educativo de los efectos, en forma de vulnerabilidad, desigualdad, exclusión, marginación e inadaptación social, que el neoliberalismo económico y social produce. Caride (2002: 107) piensa que “será fundamental que la Educación Social articule sus propuestas en torno a dos procesos, que deben ser considerados como indisociables y como punto de partida y de llegada: la construcción comunitaria y la participación democrática”. Toda una declaración de principios tendente a ampliar las miras de una educación social que trabaja, antes que con usuarios, con ciudadanos de derechos, y de hecho.

A este respecto cabe la matización: sería una ingenuidad pretender que la educación pueda por sí sola, dar respuesta concluyente a estos problemas. Si el escenario es poliédrico, el abordaje de la exclusión social “tiene que ser integral en su definición y horizontal o transversal” en sus procesos de gestión. Requiere acción colectiva, es decir, políticas públicas y participación ciudadana, si no quiere perpetuarse el parche y el devaneo superficial. Es decir, tanto en su dimensión territorial como en el colectivo identificado como excluido, no es posible combatir la exclusión social si no:

- se crea una plataforma para lograr la inclusión o la incorporación permanente de los ciudadanos,
- se fomenta el empleo cualificado entre personas y grupos que no lo tienen,
- se auspician buenos dispositivos para conseguir calidad de vida, entre ellos el acceso a una vivienda digna y “pagable”,
- se facilita un acceso a las tecnologías de la información y la comunicación capaz de romper la brecha digital,
- y se hace de la educación una palanca básica, una brújula desde la que orientarse para evitar la exclusión social así como para auspiciar la inserción social, cultural y laboral. Desde este punto de vista, la educación puede ser un instrumento excelente para movilizar y comprometer.

Todo esto puede quedarse en palabras vacías y en mera retórica. Por ello, es preciso pensar que la educación debe contribuir a este proceso con planteamientos menos retóricos e idealistas, con propuestas más prudentes y modestas pero más seguras y válidas. Así los ciudadanos, y sobre todo las personas y grupos en situación de vulnerabilidad, pueden encontrar en la educación social y en sus profesionales... UNA RESPUESTA a diversas preguntas relacionadas con el riesgo social, pero también con las dudas, las incertidumbre y la inquietud personal.

Según lo dicho, adivinamos que el discurso educativo tiene que ser potencialmente utópico, del mismo modo que sabemos que estamos más cerca de la ética, que nos urge a la transformación de “las realidades deficientes”, al decir de Maxine Greene, que de una sociología conformadora que se limita a decirnos

que la realidad es la que es y hay que aceptarla tal cual. Convocar a la utopía no significa abocar en un idealismo vacío de contenido que se embadurna de retóricas y de buenas intenciones. Pero tampoco se debe olvidar que, tras las buenas intenciones, tras este engalanado y retórico *discurso del debe* (la política debe..., la pedagogía debe..., la educación debe..., señal inequívoca de que eso que se debe hacer no se ha hecho), se materializan y persisten flagrantes desigualdades y exclusiones sociales así como discursos y prácticas de control social y moralización de los denominados “diferentes” (que, por cierto, cada vez son más, en categorías y en número).

La educación social se piensa mirando hacia la ciudadanía. Es un derecho de la ciudadanía. No debe extrañar así el énfasis en lo social, aunque en términos analíticos haya que aceptar que toda educación, incluida la que se recrea en la escuela, lo es. ¿En qué sentido la educación social como profesión es social? Es evidente que toda actividad humana es social por lo que este adjetivo es, en el fondo, otro sustantivo que connota el carácter de la acción del hombre. Este adjetivo social junto al sustantivo educación, en este sentido, no aclara mucho pero tampoco sobra: de la misma manera que tampoco sobra el significante cuando hace referencia al carácter de los problemas a los que generalmente responde la profesión. Estas dos traducciones explican, en parte, la potencialidad semántica del término social. Pero cuando este término se contextualiza en un “aquí y ahora” —no olvidemos que la educación social es una práctica histórica y social que no debe ser considerada idéntica para todos los tiempos y lugares— entonces lo

social alude a todo ese tipo de prácticas profesionales que generan socialidad, producen vínculos sociales, auspician las redes de relaciones entre los seres humanos, promueven la cooperación entre los ciudadanos en situaciones de necesidad vital, construyen tejido social en tiempos de “baja densidad democrática”..., en suma, frente al individualismo imperante (Lipovetsky, 1986) tratan de hacer ciudadanía en los nuevos escenarios éticos.

El ejercicio de la acción de los profesionales de la educación social es social porque están sometidos a las grandes transformaciones y convulsiones propias de cada tiempo y lugar.

Las preguntas que plantea el ejercicio ético de la profesión sólo pueden atenderse en contacto con las apelaciones que vienen de la realidad misma. La ética de las profesiones sociales se construye hoy en interacción con la **segunda modernidad** que como ambiente socioeconómico trae una nueva epistemología; en contacto con la **sociedad de riesgos** que ha creado la vulnerabilidad de masas como entorno social; en confrontación con dos fenómenos de **exclusión**, que constituyen su contexto socio-cultural; en relación a la *situación de las políticas pro-bienestar y calidad de vida*, que reconstituyen su entorno político (García Roca, 2000: 315-316)

Cuatro transformaciones, pues, generadoras de otros tantos contextos en donde se formulan las necesidades y las demandas planteadas a los educadores sociales, y éstos, formando parte de una profesión social y educativa emergente, alimentan sus esperanzas profesionalizadoras esperando que sus tareas puedan cumplirse con ciertas garantías y determinado reconocimiento social: ese momento en que la educación social, por dar cuenta de los derechos de la ciudadanía, percibe o percibirá la creencia del público en ella

(Lorenz, 2002). La profesionalización habrá avanzado. Mientras tanto está incompleta: quienes piensen que por estar ya conseguida la titulación que dirige a la profesión, o por haber logrado el Colegio Profesional que reconoce la jurisdicción a la profesión –por lo demás, dos hitos importantes en el proceso de reconocimiento legal–, la educación social ha alcanzado su pleno desarrollo profesional o ha conseguido un alto nivel de profesionalización, quienes así lo crean, andan bastante equivocados.

6. Las lógicas de los educadores sociales: la dimensión política, ética y práctica de la profesión educativa

¿Construyen los educadores sociales aquello que quieren erradicar?; ¿tomamos parte nosotros, sus formadores, en esa construcción?; ¿colaboramos a la emergencia y desarrollo de la exclusión como nos dedicamos a la formación de los educadores que supuestamente van a combatir la exclusión educativa y, por tanto, la desigualdad social? Estamos colocados en la dimensión discursiva del problema. Ya, al apuntar las teorías del etiquetado, pusimos de manifiesto los efectos que pueden producir y producen las categorizaciones estigmatizantes para las personas a las que le son atribuidas. De ahí que propusiéramos una clara resistencia a la lógica de un lenguaje descalificador o problematizante, tal y como se puede confirmar en los diagnósticos e informes que se archivan en las Administraciones. Estas situaciones suponen un reto para los educadores sociales: cuando intervienen y actúan, a través de sus prácticas, entran en juego

diferentes lógicas que conforman las distintas dimensiones connotativas a la profesión de educador social.

Lógica política o de la decisión: ¿Qué finalidades educativas y sociales persigue un educador social?, ¿a qué hace referencia la dimensión política de la relación educativa?, ¿cómo entender y ejercer el poder en la misma?

Afirmar que la relación educativa se sostiene sobre una lógica política no debe llevarnos a entender este concepto en el sentido en el que habitualmente pensamos este dominio de la vida social. El educador no es un político, pero parece innegable que realiza acciones, que toma decisiones que tienen que ver con el gobierno de la institución, del tiempo, del espacio, de los contenidos de la educación y los recursos a poner en juego y —en ocasiones, y aquí llega lo más complicado— de las personas con las que trabaja. El educador se ve confrontado, siempre, a la toma de múltiples decisiones que pueden influir en los recorridos educativos y, por lo tanto, en las oportunidades culturales y sociales de los sujetos de la educación. Esta responsabilidad que en sí misma es propia de la tarea educativa debe, no obstante, ser analizada detenidamente para no institucionalizarse como una función inherente a cualquier situación educativa y para no caer en abusos o excesos en la toma de decisiones. Para realizar este análisis, y acercarlo a un planteamiento educativo, cabría tomar *la idea de gobierno* al menos en dos sentidos.

En primer lugar, nos referimos a aquella famosa expresión de Herbart (1983) que hacía referencia al gobierno de los niños, en clara alusión a lo que anteriormente Kant (1983) había designado

disciplina. Esto nos llevaría a aquello que Foucault (1990: 139) entiende como el gobierno de los hombres por los hombres y que siempre supone cierta forma de racionalidad pero no de violencia instrumental. Mediante este gobierno, esta disciplina, los educadores intentan que los recién llegados comiencen su andadura en el proceso de socialización.

El segundo tiene que ver con las formas de gobierno en la relación educativa. El educador se ve confrontado a la elección crítica respecto a los contenidos de la educación, así como de los tiempos, las formas y los recursos en los que va a apoyar esa oferta. Algunas preguntas son clave en este sentido: ¿tienen valor social esos contenidos?, ¿abren verdaderas oportunidades de aprendizaje y de cambio a los sujetos de la educación? Todas estas decisiones remiten a la lógica política de la relación educativa en tanto suponen una toma de decisiones que limita o amplía las posibilidades de elección y de promoción cultural y social de los ciudadanos.

Lógica ética o de la decisión: ¿Qué lugar ocupa la ética de los profesionales en la relación educativa?, ¿la educación remite a una ética sectorial o a una ética universal?, ¿qué imagen tenemos de los sujetos de la educación y qué expectativas tenemos respecto a su promoción cultural y social?...

Si rechazamos el talante omnipotente de una educación que pretenda ejercer una influencia directa en las personas con las que trabajamos, sea una influencia directa sobre su situación social o sobre su subjetividad, y defendemos una relación estrictamente educativa (esto es, una relación marcada por un proceso,

mediada por los tiempos que marcan la adquisición de los contenidos de la cultura necesarios para el cambio), la dimensión ética de la profesión irrumpe con toda su fuerza. La falta de poder real del educador para cambiar las condiciones sociales en las que viven las personas con las que trabajamos y la imposibilidad de ejercer una influencia directa sobre las decisiones subjetivas de los sujetos de la educación nos invita a asumir una ética educativa diferente a la actual hegemonía del resultado rápido y eficaz en la voluntad y los comportamientos de los mismos. *El educador ético entiende que su poder reside en la posibilidad de crear espacios y tiempos en los que enseñar los contenidos culturales (conocimientos, habilidades conceptuales, técnicas y tecnológicas, competencias comunicativas y formas de trato social, etc.) que consideramos socialmente válidos y/o habilitadores para alcanzar una mejor vida social.* Una cultura que permite la elección, el cambio y la promoción a quien se hace acreedor de ella.

El educador que *entra en ética* sabe que el resultado final no está completamente en sus manos: afirmación que mantenemos en dos sentidos. Primero porque trabaja con un sujeto con voluntad y capacidad de decisión propia, un sujeto que responderá a las elecciones del educador con sus propias elecciones. Segundo, porque no ignora que ese mismo individuo, ahora contemplado como sujeto social, se encuentra sujeto a otras redes sostenidas por ciertas lógicas económicas, políticas, judiciales..., ante las que los educadores no tienen mucho que hacer. La educación social no puede paliar directamente sus penurias económicas del mismo modo que no debiera

juzgar sus posibles faltas o delitos, etc. Y es en este punto en el que política y ética van, necesariamente, de la mano en el proceso educativo. Ahí reside, más que en cualquier otro lugar, el saber-poder de los educadores sociales y su articulación con una ética de la relación educativa. Una ética y una autoridad que encuentran su suelo en la transmisión de contenidos culturales y de tiempos sostenidos sin confundir los tiempos, urgencias y problemáticas de lo social con los tiempos particulares y necesidades educativas de cada sujeto de la educación.

Lógica práctica o de la acción: ¿Es posible pensar una metodología propia para el desarrollo de la relación educativa?, ¿qué peso específico tiene o debe tener la técnica en la relación educativa? La relación educativa, ¿entre el arte y la técnica?...

La educación social se basa en una praxis que debe ser entendida como, esencialmente, transmisora de cultura y mediadora. Porque no se puede aprender en lugar del otro, pero sí crear un ambiente en el que el sujeto quiera y decida aprender y educarse. La responsabilidad del educador social pasa por un enriquecimiento de los espacios y tiempos educativos, así como por una mediación entre el sujeto y los conocimientos culturales, los recorridos sociales o relaciones con otros sujetos (Sáez, 2004; García Molina, 2003). Además, claro está, de la función de enseñanza y transmisión de contenidos culturales, la tarea del educador trata de convocar a un tiempo y un lugar de trabajo, generar un ambiente, preparar un espacio, poner los medios para acompañar al sujeto de la educación y sostener el proceso hasta que él mismo

pueda y quiera responsabilizarse de la oferta educativa realizada. El educador social ha de saber hacer transmisibles esos bienes culturales, ponerlos a circular (tarea para la que los conocimientos sobre métodos, estrategias y técnicas le pueden ayudar), a la vez que mediar sosteniendo ese tiempo indeterminado con su deseo, su palabra y su saber.

Aunque seguimos pensando que la educación social es una profesión que exige, quizás, más ética que técnica (Sáez, 2003), ello no es óbice para poder alabar las bonanzas y la utilidad de las metodologías y las técnicas educativas, siempre que éstas respondan coherentemente a la decisión de hacia dónde y cómo vamos a conducir el proceso. El problema de la fascinación técnica, del abuso de la herramienta, sin saber muy bien para qué sirve, es el verdadero problema. Son las dimensiones política (de la decisión) y ética (de la posición) de los profesionales las que deberían ordenar y dirigir los caminos de la praxis, así como desvelar las herramientas a utilizar para alcanzar los objetivos. Las técnicas y tecnologías son un uso que no debe convertirse en un fin en sí mismo. Su utilidad está siempre vinculada a lo que se persigue y no a una supuesta bonanza de la técnica en sí misma. La pregunta ante la pertinencia de una metodología, de una técnica, es más que evidente: ¿funciona para qué?

7. Bibliografía

Abbott, A (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago: University of Chicago Press.

Ander-Egg, E. (1988): *Diccionario del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Anderson, P. (1996): *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.

Appadurai, A. (2003): “La nueva lógica de la violencia”, en *Revista de Occidente*, nº 266-267; Pp. 67-82.

Arendt, H. (1999): *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

ASEDES (2003): *La Educación Social, escenarios de futuro*. Madrid.

Autés, M. (1999): *Les Paradoxes du travail social*. París: Dunod.

Bauman, Z. (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

Bauman, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Beck, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Bertilsson, M. (1990): “The Welfare State, The professions and Citizens” en R. Torstendahl and M. Burrage (eds.), *The formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. London: Sage.

Blanchard-Laville, C. Y Flabet, D. (dir.) (1998): *Analyser les pratiques professionnelles*. París: L’Harmattan.

Blanchard-Laville, C. Y Flabet, D. (dir.) (2001): *Sources théoriques et techniques de l’analyse des pratiques professionnelles*. París: L’Harmattan.

Brint, .S. (1994): *In an age of experts*. Princeton: Princeton University Press.

Brunori, P. y otros. (2001): *La professione di educatore*. Milano: Carocci Editore.

Burrage, M. y Torstendahl, R. (1990): *The formation of Professions. State and Strategy*. London: Sage.

Caride, J.A. (2.002): “Construir la profesión: la educación social como proyecto cívico”, en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 9; pp. 91-127.

Castel, R. (2000): “Cadrer l’exclusion”, en: Karsz, S. [Direct.]; o.c.; Pp. 35-47.

Castells, M. (1996): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad real*. Madrid: Alianza.

- Castells, M. (1998): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3: Fin del milenio. Madrid: Alianza.
- Chauvière, M. y Tronche, D. (dir.) (2002): *Qualifier le travail social. Dynamique professionnelle et qualité de service*. París: Dunod.
- Delgado, M. (1999): *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Doyal, L. (1998): *A theory of Human need*. Roman Littlefield Publisher.
- Escudero, J.M. (2004): *Exclusión social- Exclusión educativa*. Conferencia publicada en la Universidad Internacional de Andalucía en Agosto de 2004.
- Foucault, M. (1990): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- García Molina, J. (2003): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Barcelona: Gedisa.
- García Roca, J. (2000): "Trabajo Social", en A. Cortina y J. Conill, *Ética de las profesiones*, Navarra: Verbo Divino, 313-357.
- George, S. (2003): "Las consecuencias políticas de la globalización. Papel e influencia de las empresas transnacionales", JARAUTA, F. (edit): *Foro de la mundialización. El nuevo estado del mundo*. Murcia: Fundación CajaMurcia; Pp. 73-97.
- Glazer, N. (1974): "Schools of Minor Professions", *Minerva*, nº2; Pp. 17-35.
- Goffman, E. (1993): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greenwood, E. (1957): "The Attributes of a Profession". *Social Work*, nº 2; Pp. 45-55.
- Gronnemeyer, A. (1992): *Educación ecológica o práctica ecológica*. Mimeografiado.
- Halimi, S. (1997): "Cuando los que firman los cheques hacen las leyes". *Le Monde Diplomatique*, Mayo.
- Herbart, I. (1983): *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona: Humanitas.
- Hollis, E. Y Taylor, A. (1951): *Social Work Education in the United States*. New York: Columbia University Press.
- Jauregui, G. (1997): "El neoliberalismo y la falacia del Estado mínimo", *El País*, 6 de Marzo de 1997.
- Kant, I. (1983): *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Karsz, S. (2004): *Pourquoi le travail social?* París: Edit. Dunod.
- Karsz, S. [Dctor.] (2000): *L'Exclusion, définir pour en finir*. Paris: Dunod.
- Lipovetsky, G. (1996): *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- López Hidalgo, J. (1992): *Los Servicios Sociales*. Madrid: Narcea.
- Lorenz, W. (2002): "The Social Professions in Europe", *European Journal of Social Education*, 3, 5-14.
- Michea, J. C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acurela libros.
- Nerot, S. (1974): "Les professions du travail Social", en S. Crapuchet (ed.): *Sciences de l'homme et professions sociales*. Toulouse: Privat.
- Núñez, V. (1999): *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (Coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. (1998): «Capacidades humanas y justicia social. En defensa del esencialismo aristotélico», en J. REISCHMAN (Comp.) *Necesitar, desear, vivir*. Madrid: La Catarata.
- Petrella, R. (2002): "Más allá de la mundialización de la violencia. Para un futuro de sociedades humanas solidarias", en JARAUTA, F. (edit): *Foro de la mundialización. Después del 11 de Septiembre*. Murcia: Fundación CajaMurcia; Pp. 35-71.

- Petrus, A. (Coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Reisman, I. M. (1976): *A History of Clinical Psychology*. New York: Irvington.
- Rouzel, J. (1997): *Le Travail d'educateur spécialisé: éthique et pratique*. Paris: Dunod.
- Sáez, J. (1996): "La profesionalización de los educadores sociales: algunas consideraciones introductorias", en J. A. López Herrerías (coord.): *El Educador Social: líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor.
- Sáez, J. (1998): "Neoliberalismo, políticas sociales y educación social" (pp. 11-57), en García, J. y Sánchez, A. *Políticas sociales y Educación Social, Ponencia presentada al XIII Seminario de Pedagogía Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sáez, J. (2003b): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2003a): "Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales", en J. García Molina (coord.): *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2004): *Proyecto docente de Pedagogía Social*. Concurso a Cátedra en la Universidad de Murcia.
- Sáez, J. y Nuñez, V. (2002): "Educación y exclusión social en las sociedades post-modernas". Conferencia presentada en el IV Congreso Andaluz de Educación Social: Educación y Ciudadanía en la Sociedad del conocimiento. Huelva.
- Savater, F. (2000): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1992): *La formación de los profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998): *El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Dirección del autor:

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia

Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. Universidad de Murcia.

Fecha de entrada: 4-7-2003

Feca de recepción definitiva: 5-2-2004