

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 34, agosto 2018 N°

86

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Espacios reales y simbólicos de la pedagogía social: la praxis de la redención, entre el control y la emancipación

Jordi Planella Ribera
Universitat Oberta de Catalunya
jplanella@uoc.edu

Joxe Jimenez-Jimenez
Universidad del País Vasco
joxe.jimenez@ehu.eus

Resumen

El presente trabajo analiza la relación entre los espacios reales y simbólicos en el campo disciplinar de la pedagogía social, y las formas de acción que de ella se derivan y que oscilan entre la emancipación y el control, muchas veces mediatizados por la idea moral de la redención. Se ha trabajado con metodología cualitativa a partir de la experiencia de los autores en el campo socio-pedagógico. El trabajo expone distintas formas de producción de praxis para actuar frente a determinadas situaciones excluyentes a partir de las siguientes categorías analíticas: necesidades sociales, hiper-corporalización, pedagogía del bucle, in/exclusión social.

Palabras clave: Espacios, Pedagogía Social, Control Social y Emancipación.

Real and symbolic spaces of social pedagogy: the praxis of redemption, between control and emancipation

Abstract

The paper analyzes the relationship between real and symbolic spaces in the disciplinary field of social pedagogy, and the forms of action that derive from it and that oscillate between emancipation and control, often mediated by the moral idea of the redemption. We have worked with qualitative methodology based on the experience of the authors in the socio-pedagogical field. The work exposes different forms of praxis production to act in front of certain excluding situations from the following analytical categories: social needs, hyper-corporalization, loop pedagogy, in/social exclusion.

Keywords: Spaces, Social Pedagogy, Social Control and Emancipation.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos realizar un análisis crítico sobre los espacios y las formas actuales de vehicular determinadas acciones socioeducativas en el campo de la pedagogía social. No se trata de un análisis cuantitativo sobre la realidad de una muestra determinada representativa de una población específica, sino más bien se trata de un trabajo hermenéutico basado en la auto-reflexión de la práctica profesional que nos posibilitará realizar una aproximación teórico-empírica a este campo disciplinar, a partir de ciertas categorías y funciones que definen y configuran la praxis de

esta disciplina científica educativa. Podría parecer fuera de lugar hablar de “redimir”, pero de forma precisa y consciente hemos escogido este término para este artículo, en lugar de otros que pueden ser considerados políticamente más correctos. Hace años que desde diferentes campos disciplinares (la Sociología de la Exclusión, la Política Social, la Psicología Social o la misma Pedagogía Social), así como en sus aplicaciones prácticas bajadas al nivel de ejecución de proyectos, asistimos a una lucha terminológica contra el término “marginación”. En su lugar aparecen expresiones como inadaptación social, desadaptación, exclusión, riesgo social, vulnerabilidad, etc. que intentan descafeinar determinadas radiografías fieles a la realidad social, a través de lo que podemos denominar “lenguaje políticamente correcto” o “resemantización neutral” de los problemas sociales (LUNA, 2015). A lo largo de la presente investigación hemos intentado mostrar dónde y cómo se producen dichas formas de acción, las cuales tienen un sustrato fundamentado en la idea clásica de *redimir* a los habitantes del territorio de la “anormalidad”.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación los autores partimos de un marco conceptual que asume una serie de creencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas (KUHN, 1982) que se enmarcan principalmente bajo el paraguas del paradigma interpretativo, debido a que el propósito de la investigación se centra en describir, interpretar y comprender la incidencia de las imágenes de la profesión, de las

metáforas, de los encargos, de las realidades, de determinadas políticas sociales (y de las distintas normativas que las sustentan) sobre los procesos de emancipación. Sin dejar de lado ese tinte crítico que hemos querido impregnar al estudio, asumimos el reto de “plantearnos la relación entre lo real y lo posible, en la educación o en la vida social; ello significa habernos embarcado ya en un proyecto crítico” (SANDÍN, 2000).

Este marco nos ha conducido a considerar la metodología de naturaleza cualitativa como la más adecuada para conseguir el objetivo general de esta investigación. El método aplicado pudiera acercarse a un diseño cualitativo de teoría fundamentada de estilo emergente (GLASER y STRAUSS, 1967) donde la teoría proviene de los datos del contexto real más que de un sistema de categoría prefijadas; planteando una secuencia de análisis que surge de una codificación abierta desde la cual han ido emergiendo nuevas categorías mediante la comparación constante y que son vinculadas entre ellas para construir una teoría fundamentada (HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO y BAPTISTA LUCIO, 2010; VILLALOBOS ANTÚNEZ, 2017). Este diseño es emergente, flexible y regularmente enfocado, de ahí que en los diferentes momentos del proceso de recogida y análisis de información, se haya aplicado una u otra estrategia, dependiendo de las necesidades de información que fueran surgiendo en ese proceso dinámico constructivo de categorías emergentes.

De la gran variedad de estrategias que podíamos emplear, en esta investigación de tipo cualitativo, para entablar una interacción dialéctica entre el equipo investigador y el contexto investigado, hemos

optado por técnicas, tanto directas como indirectas, para lograr información pertinente que nos ayude a comprender la realidad de los procesos socioeducativos que se desarrollan en los diversos dispositivos o espacios. Aunque el peso mayoritario para la obtención de información ha recaído en técnicas indirectas (autoreflexión profesional y análisis documental) esto no ha sido un impedimento para recoger información mediante técnicas directas (observación participante).

Para ello desplegaremos una primera estrategia que partirá de las experiencias y las vivencias de los autores de este trabajo. Dicha experiencia tiene que ver con el enfoque que le da John Dewey:

La naturaleza de la experiencia solo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo 'experimento'. En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hacer algo a su vez: tal es la combinación peculiar (1995: 124).

Partiendo de esas premisas pondremos en juego la experiencia relacionada con la Pedagogía Social a partir de tres ámbitos de acción socioeducativa distintos: diversidad funcional (discapacidad), protección social (infancia-adolescencia) y promoción social (ocio educativo).

Figura 1: tipología de diversos dispositivos analizados desde la experiencia.



Desde la reflexión profesional, o la reflexión en y sobre la acción hemos buscado entender si el logro de los objetivos perseguidos en los diferentes dispositivos analizados puede estar condicionado en cierta medida por las formas de actuar y por los lugares donde se implementan las acciones socioeducativas (SCHÖN, 1987). Tal y como sugieren Contreras y Pérez de Lara: "proponerse la vivencia educativa como aquello que investigar, es proponerse, en primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive" (CONTRERAS y PÉREZ DE LARA, 2010: 23).

Para complementar esta estrategia de información que partía de la experiencia vital de los autores, desde una posición de mayor distancia a la realidad educativa, hemos querido utilizar la recopilación de documentos escritos como un procedimiento idóneo para

aproximarnos a la reflexión crítica realizada por otros autores sobre la trayectoria histórica, la cultura profesional, la organización; esto es, de esas otras prácticas socioeducativas que se dan en contextos no habituales para el equipo de investigación. Por ello, partimos de la premisa de que el “análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre un fenómeno o un programa concreto” (DEL RINCÓN, LATOIRRE, ARENAL y SANS, 1995: 342). En esta misma línea, la caracterización del análisis documental, como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” descubre de una forma nítida la idoneidad de emplear esta estrategia de análisis para lograr el objetivo general de esta investigación (KRIPPENDORFF, 1990).

La secuencia del análisis documental llevado a cabo, en este proceso de investigación, ha adaptado la propuesta de las cinco etapas básicas diseñada por Bisquerra Alzina (BISQUERRA ALZINA, 2004):

1. La búsqueda sistemática en bases de datos bibliográficas electrónicas (DIALNET, FRANCIS, ERIC...), según los descriptores definidos y archivo en un gestor bibliográfico de los documentos;
2. Revisión y clasificación de los artículos de forma independiente por los dos investigadores;
3. La selección de los documentos más pertinentes;
4. La lectura crítica y en profundidad del contenido de los documentos elegidos, para acotar, reducir y organizar la información en categorías emergentes de información sobre el objeto de investigación (patrones, tendencias, principios...);
5. Una triangulación de la información (fuentes, técnicas, disciplinas...) para llegar a resultados y

conclusiones que faciliten una fotografía comprensiva sobre la realidad socioeducativa en estudio.

En este proceso de investigación han sido aplicados estos cuatro criterios de calidad: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

3. RESULTADOS

Seguidamente presentamos los resultados del trabajo interpretativo organizados a partir de las categorías que configuran cada apartado de los que siguen y dan forma al artículo.

3.1. Situando la Pedagogía Social en el laberinto

La Pedagogía Social ha emergido en los últimos tiempos como un campo disciplinar relevante en el sector de atención e intervención frente a determinados "problemas sociales" y de forma más concreta se ha desplegado ampliamente en el campo profesional de la Educación Social. Autores como Úcar plantean que "tanto la educación como la pedagogía social son todavía unas disciplinas muy jóvenes e inexpertas" (ÚCAR, 2016). Pero muchos otros siguen en esta misma línea y perspectiva: VOLPI (1978), TRAMMA (1999), SERRACCINO Y STRIANO (2001), SANTELLI (2001), IZZO (2001), HATTON (2013). Pero a pesar de la enunciada juventud de este campo disciplinar, ello ha permitido la formación de amplios grupos de profesionales vinculados al campo de la acción social

(educadores sociales en especial, pero también pedagogos o trabajadores sociales) que trabajan en el contexto social para la “mejora de la calidad de vida de los sujetos” que acompañan. Y es justamente esa acción de “mejora” (“mejorar la calidad de vida” de los sujetos), la que a menudo se convierte en una arma de doble filo que conviene estudiar para conocer con profundidad el sentido real que dichas prácticas despliegan. Es por ello que creemos que es necesario desvelar los espacios y las formas ocultas (a menudo inconscientes) de actuación socio-pedagógica para mostrar los elementos que configuran y dan forma a esas prácticas.

Con ese objetivo proponemos empezar situándonos en el campo mitológico, para poder darnos cuenta que un conocido mito griego nos habla del laberinto que se construyó con la finalidad de encerrar al minotauro. El minotauro era un monstruo híbrido, fruto de una relación *contra natura* y que representa la alteridad y la dualidad a la vez. Minos era rey de Creta y, para demostrar su poder, pidió a Poseidón que hiciera salir un toro del mar y Minos le prometió que lo sacrificaría. Deleitado por la belleza que desprendía el animal, Minos no cumplió su promesa. Poseidón se vengó haciendo que el toro se volviera furioso y provocando una gran pasión amorosa hacia el mismo a Pasíphaé (la que brilla por todos), esposa de Minos, hija de Hélios y de Persé. La reina se disfrazó de vaca y de esta relación prohibida nació a su tiempo el minotauro. Fue entonces cuando Minos se dirigió a Dédalos, el arquitecto, con la finalidad de que construyera un laberinto donde poder encerrar al minotauro. Con el fin de mantenerlo encerrado, había que entregarle cada año a siete jóvenes chicos y siete

jóvenes chicas. Eso fue así hasta que Thessé se introdujo en el laberinto para matar al minotauro y acabar con la cruel tradición de los sacrificios humanos (SOURVINOU-INWOOD, 1994). Este encierro, sin huida posible hacia el mundo, la sociedad o la comunidad en la que conviven los sujetos, lo encontramos todavía vigente (aunque expresado con otras terminologías y concretado pedagógicamente en otras prácticas) de forma más o menos activa en proyectos, políticas, leyes y discursos que fundamentan la praxis de la acción social actual. No se trata de ver únicamente ese encierro como un encierro o extrañamiento del mundo (desde su dimensión física), sino que más bien se trata de entenderlo como un aislamiento simbólico. Estar y no estar, ésta es la paradoja de muchas de las formas de acción social con sujetos en situación de exclusión. Vivir en una especie de "mundo paralelo" sin que se presenten demasiadas oportunidades de cruzar las vallas clínicas o las fronteras simbólicas, que producen el encierro de la diferencia. Desde esta perspectiva, Desjardins (2002) nos dice que la vida de determinadas personas en situación de exclusión tiene lugar en un formato que podemos convenir en denominar "mundo paralelo"; de un mundo que transcurre cerca del ágora, pero que nunca comparte con los "otros" sus hechos, sus experiencias o sus realidades. Nos encontramos frente a una construcción dual (física y simbólica a la vez), entre mundos *normalizados o incluidos* y mundos *anormalizados o excluidos*. Y de ello nos habla con contundencia Silvia Duschatzky:

En la era de las políticas sociales, el mayor peligro no está en el despliegue de los programas compensatorios, sino en convertir la contingencia en la fatalidad del destino de la globalización. La exclusión en sus múltiples formas (económicas, sociales,

políticas y culturales) no se resuelve en los muros de los programas sociales, pero evitarlos no garantiza que vayamos por un buen camino (2000: 22).

Nos podemos preguntar qué sentido tienen estos muros simbólicos que separan a los sujetos excluidos del resto de la sociedad: las verjas de los manicomios, las rejas de las prisiones, las verjas de los centros de internamiento de menores, los muros de las comunidades terapéuticas, las vallas de la vergüenza que muchos refugiados y migrantes deben intentar saltar o los conceptos totalmente “incomprensibles” para algunas personas con diversidad funcional, etc. Nos podemos preguntar por el sentido de esos programas de los que nos habla Duschatzky y de los cuáles tenemos evidencias que crecen de forma desproporcionada en la sociedad del riesgo. También hablan de ello con claridad Gardet y Boussion cuando nos anuncian que: “Los extremos se tocan para los huérfanos. Unos centenares de huérfanos que al mismo tiempo son aprendices, la mayoría de los cuales han conocido la miseria, van a vivir dentro de un castillo magnífico, un palacio suntuoso [...] Felices los pobres chicos de París y los alrededores que conocerán la vida de un castillo en 1946” (GARDET y BOUSSION,2005). La paradoja la encontramos en el hecho que los muros que apartaban y protegían a algunas personas, ya hace bastante tiempo que se derrumbaron, pero de una u otra forma siguen marcando este paralelismo que los separa y que vela por el mantenimiento de esos mundos paralelos.

Se trata de apartar, simbólicamente hablando, la diferencia (y las diferentes formas de encarnarla) del núcleo de la sociedad, de

mantener a los sujetos marcados como “anormales” de aquellos que supuestamente habitan la geografía y el territorio de la normalidad. Con esa finalidad se han construido muros simbólicos más perfilados y que no siempre son percibidos como tales. Ello lo encontramos en los centros de protección a la infancia, que no siempre operan realmente como espacios de protección y que en alguna zona reciben el Centros Residenciales de Acción Educativa(CRAE). Una de las paradojas es que en realidad se convierten en dispositivos con una fundamentación misional y práctica basada en la controversia. Son espacios donde van los “menores de edad” para ser protegidos de un cierto riesgo, de un peligro que les acecha por algo, porqué los adultos con los que conviven han pasado al acto del maltrato o porqué los niños estaban en situación de desamparo. La controversia tiene que ver con la idea misma de in/exclusión social y con las excepciones que el término inclusión (y sus distintas aplicaciones) puede tener: inclusión como reclusión, inclusión como integración e inclusión como imperativo de estado. En palabras de Lopes y Fabris “la in/exclusión sería una forma de poner énfasis a la complementariedad de dos términos o a su interdependencia para la caracterización de aquellos que, incluso viviendo en situación callejera, carcelaria, de discriminación negativa por sexualidad, género, situación económica, religión, etnia o dificultades de aprendizaje escolar, no pueden ser señalados como excluidos. Todos viven procesos de in/exclusión, y demás de ello, están constantemente amenazados por ello” (LOPES y FABRIS, 2013: 10). Ese hecho permite pensar como algunas acciones que buscan la inclusión (en este caso a través de la protección de la infancia en un dispositivo de tipo residencial) muchas veces terminan por producir

exclusiones (o exclusiones en potencia). Se trata de ciertas paradojas de los servicios socio-educativos, que al construir espacios residenciales-educativos (para colectivos como la adolescencia en zonas periféricas y rurales), siguen el principio del aislamiento o la exclusión transitoria de su entorno socioemocional como estrategia adecuada para trabajar un itinerario de inclusión socio-personal. Dichas prácticas (así como los saberes que las sustentan) nos permiten ver la cara oculta de acciones aparentemente filantrópicas y benefactoras en relación a la idea misma de inclusión.

El segundo ejemplo que analizamos se centra en determinadas instituciones psiquiátricas que existieron en el Estado español hasta los años 70 y 80. A pesar del derrumbe de los muros físicos del laberinto de la enfermedad mental, el colectivo seguía situado en los márgenes (y de hecho en la actualidad en algunas zonas del Estado español siguen operando macro-instituciones psiquiátricas clásicas). Para Zarifian “numerosas instituciones de terapia son, en realidad, lugares de exclusión, que fabrican la cronicidad y establecen el gran gueto de los incomprendidos” (1990: 215). Y a pesar de que a través de distintos momentos y de múltiples movimientos fueron destruidos buena parte de los primeros muros (de ladrillo y piedra), la realidad es que construimos nuevas paredes (tal vez más altas) con las palabras (terminologías dicotómicas y excluyentes) y las miradas, con los diagnósticos y las categorizaciones, con la ordenación y clasificación de los sujetos de la locura. Ello, quizás, tenga consecuencias más segregadoras al apartar de nuevo a los sujetos del ágora de la comunidad. En relación a esta cuestión, el antropólogo de la medicina

Josep Ma Comelles, plantea que: "entre la seguridad social falangista y el molesto estado de bienestar Español surgido de la Ley de Sanidad de 1986, no hubo ruptura sino acomodo. Intereses puramente corporativos han hecho que las relaciones de la Psiquiatría con las ciencias sociales en España no hayan seguido el modelo anglosajón" (COMELLES, 2007: 18). Y esa deseada transición hacia lo comunitario quedó atrapada en un determinado "limbo" de la intervención social y educativa que en palabras de Correa-Urquiza y Pié se traduce en la idea que "en las instituciones de encierro se unen las diferentes esferas de la vida. Esta situación produce una especie acorralamiento ante determinados comportamientos" (CORREA-URQUIZA, 2017: 102).

Algunas de las investigaciones que han tenido por objeto a la Pedagogía Social han trabajado en la topografía de la exclusión, pero mucho menos en las terminologías y las visiones que la acompañan, la concretan y la perfilan. La Pedagogía Social sigue, en algunas ocasiones, hablando de forma ilusoria de los beneficios de sus buenas acciones. No ha dejado de situarse en un territorio configurado por lo que podemos denominar "pedagogías narrativas de salvación". Hemos pasado de intervenciones centrífugas (en las cuales los sujetos eran expelidos hacia territorios seguros para el bienestar de la comunidad autodenominada "normal") a intervenciones centrípetas (en las cuales el sujeto es enviado al centro mismo de la comunidad, pero en un espacio paralelo a la misma). Redimir las acciones y las situaciones de este laberinto minotáurico no es suficiente. Debemos repensarnos a nosotros mismos y especialmente a nuestras prácticas profesionales.

3.2. Pedagogía de las necesidades sociales: reflexiones críticas sobre la “manía” de clasificar al otro

En discursos y praxis socioeducativas aparece, una y otra vez, la idea de las construcciones de las necesidades sociales. Los sujetos con los cuales el educador social interviene tienen unas determinadas necesidades, particulares y propias. A veces las calificamos de necesidades educativas, necesidades médicas, necesidades sociales, necesidades especiales, necesidades económicas, necesidades emocionales, etc. En muchas ocasiones, los sujetos aterrizan en determinados dispositivos como portadores de un diagnóstico realizado por un “especialista” sobre una determinada necesidad, y por eso ya no nos preguntemos por su validez. ¿Son válidas las necesidades prescritas? ¿Quién establece estas necesidades? ¿Son realmente necesidades del sujeto? ¿Por el hecho que se basen en supuestos constructos científicos ya no deben ser cuestionados? Lo plantea Ferran Casas:

Las necesidades sociales son el eje que justifica la existencia de unos servicios sociales, en el sentido moderno del concepto. Los servicios sociales pretenden ser una garantía para la satisfacción de las necesidades sociales legitimadas, de todos los ciudadanos de una comunidad concreta, en un momento histórico determinado” (CASAS, 1989: 238).

Igual que pasa con muchas otras facetas de la vida, las necesidades pueden estar socialmente construidas. Para Heller y Casas "las necesidades parecen ser el punto de apoyo que permite movilizar la comprensión del mundo humano, tanto en el lenguaje cotidiano

como en el científico. Se apela a ellas para dar cuenta de comportamientos individuales y grupales de todo tipo, para alegar en favor de políticas públicas o de dispositivos institucionales privados, así como para establecer límites y posibilidades de gestión" (CASAS, 1989: 238). Somos nosotros mismos los que situamos su validez, los parámetros que las cuantifican y los significados en los marcos y momentos que nos interesan o necesitamos, pero también son otros (apoyados por su estatus profesional y por las políticas sociales y educativas que los instauran) que marcan lo que cada sujeto, a partir de sus realidades, puede necesitar. Ella conlleva una cierta perversión del sistema pero que es la que sirve para operar como un engranaje casi perfecto del estado de bienestar. Creamos lo que algunos autores han denominado "necesidad de las necesidades" (HELLER Y CASAS, 2010: 13) y ello convierte este tipo de acción en un bucle muy cerrado. En este mismo sentido, Doyal y Gough nos proponen, al hablar de las necesidades, que: "El mero hecho de que la mayoría prefiera la alimentación, pongamos por caso, a la moda, no significa que una minoría preocupada por la elegancia en el vestir no pudiera optar de forma legítima por lo contrario" (1994: 33). Es necesario que dejemos de prescribir cuáles son las necesidades de los otros y pasemos a preguntar a los sujetos mismos cuáles son sus necesidades. La percepción de necesidad puede tener muchos detalles, pero justamente lo que permite a los sujetos ejercer su condición de "sujetos" es manifestar y realizar acciones declarativas de cuáles son sus necesidades. Vale la pena detenerse de nuevo en la reflexión que nos proponen Doyal y Gough: "Los abusos a los que se ha sometido el concepto de necesidades humanas objetivas y universales han

conducido a la desilusión y el escepticismo. Ello ha contribuido al desmoronamiento de la confianza en las perspectivas de éxito de las políticas socialistas, en la amenaza de los derechos de los ciudadanos, en el bienestar, en la fragmentación de la lucha política contra diversas formas de opresión, y en la influencia intelectual de la Nueva Derecha, beneficiaria de todo lo anterior” (DOYAL y GOUGH, 1994: 33). A la luz de lo que plantean dichos autores se ve claramente la conexión entre la producción de categorías vinculadas a la propia idea de necesidad y de aquellos sujetos designados como candidatos a poder cubrir dichas necesidades.

Para analizar lo que pueden representar las necesidades y sus diversas tipologías, seguiremos el planteamiento de Bradshaw (1972). Este autor analiza cuatro tipologías diferentes de necesidades:

Necesidad normativa: Es la necesidad que el experto o profesional en la materia dictamina, establece o marca como modelo referencial. El proceso es sencillo. El experto o equipo de expertos establece un nivel “deseable” de bienestar y todos aquéllos que están por debajo del nivel marcado pasan, automáticamente, a formar parte del *grupo de los necesitados*.

Necesidad experimentada: Es la necesidad que un individuo siente en su propia piel, aunque puede ser poco objetiva.

Necesidad expresada: Es un paso hacia delante, una vez la persona experimenta una necesidad. Muchas de las necesidades

experimentadas no llegan a convertirse en necesidades expresadas, pues estas personas no manifiestan la demanda.

Necesidad comparativa: Parte de la idea de unas necesidades más globales, como podrían ser las que tiene una comunidad, una población, etc. El planteamiento se centraría en la idea de que, si un individuo con una característica recibe esta ayuda, otro individuo con la misma característica habría, necesariamente, de recibir la misma tipología de ayuda.

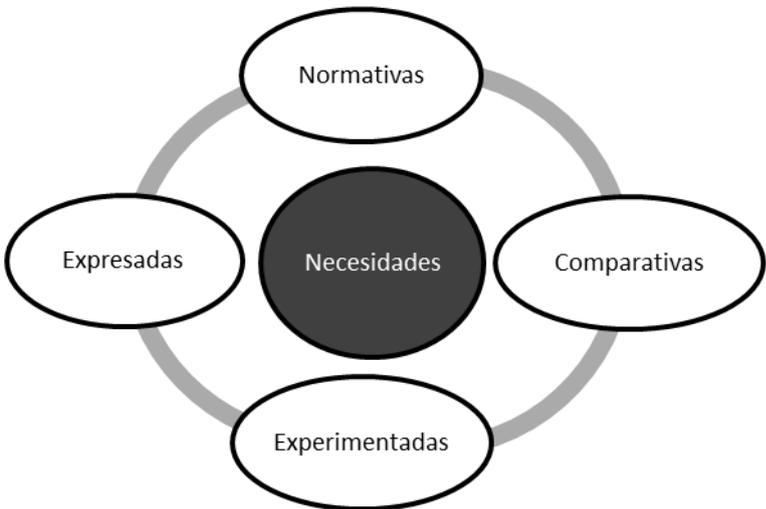


Figura 2: tipología de necesidades según Bradshaw (1972).

Son sinónimos de este concepto las palabras: obligación, exigencia, requisito, precisión, urgencia, condición. Sentir necesidad es sentir que alguna cosa nos hace falta; en algunas ocasiones nosotros

mismos podemos resolver y dar respuesta a estas necesidades, pero en otras es necesario recurrir a algún servicio especializado para que nos ayuden a dar respuesta a esta necesidad. Más allá de estos modelos que imperan y predeterminan cuáles son las necesidades del otro, han existido modelos y proyectos que han permitido a los sujetos desarrollarse en función de sus propias necesidades. Dichos modelos se encuentran en plena emergencia en la actualidad.

3.3. Pedagogía social e hipercorporalización

Los cuerpos y la pedagogía mantienen una relación alterada, tráfuga o anómala. Lo mismo sucede con las construcciones que la pedagogía social hace con los cuerpos de los sujetos sobre los cuales interviene. De situaciones exclusivamente intelectualizadas, pasamos a situaciones hiper-corporalizadas. Aquellos sujetos excluidos son más cuerpo que mente. No se trata de cuerpos embellecidos y esbeltos, sino más bien de lo contrario, de cuerpos envejecidos y en cierta medida grotescos. Nos encontramos con cuerpos con VIH, cuerpos envejecidos, cuerpos maltratados, cuerpos violentados y abusados, cuerpos degenerados, cuerpos paralizados, cuerpos narcotizados, cuerpos mestizos, cuerpos al límite de la frontera, cuerpos monstruosos y cuerpos, en definitiva, que pululan a la deriva de las sombras de la ciudad. Demasiado a menudo convertimos la presencia del otro en aquello que aparentemente es: su cuerpo. Nos olvidamos precisamente de su dimensión más amplia: la persona con su globalidad y su sentido total. Lo que propone Llamas en relación a la hipercorporalización es plenamente sugerente: “La consideración preferente de algunas categorías de personas en función de sus cuerpos ha sido, a través de

los tiempos y en muchas culturas, una estrategia recurrente de control y dominación. Si bien en la realidad humana (de manera general e indiscutiblemente) corpórea, podría decirse que algunas personas son más cuerpo que otras” (LLAMAS,1995:153). El postulado de *más cuerpo* no es, necesariamente, una cuestión de *volumen*, sino de *esencia*. Ese plus no constituye, pese a lo que pueda parecer, una ventaja, sino más bien un inconveniente. La hiper-corporalización no es fruto del azar, sino que responde a determinados principios de sujeción. Las categorías humanas en exceso encarnadas coinciden a menudo con sectores sociales discriminados, explotados y oprimidos”. El cuerpo del otro se ha convertido en el espacio paradigmático para el ejercicio de una pedagogía del poder, de una pedagogía fundamentada, sobre todo, en la ejecución y visión de los estigmas sociales y corporales. A menudo, sin embargo, nos olvidamos de que el cuerpo es el espacio por excelencia de incorporación social, y al mismo tiempo de exclusión social. Recordemos las descripciones de Foucault sobre las penas corporales y los castigos aplicados en público, justamente para hacer evidente este sentido de sujetos separados de la comunidad. Esta idea ha estado presente en muchas de las prácticas socioeducativas, aunque a menudo ha sido una presencia más inconsciente que consciente. Así, por ejemplo, el cuerpo de las personas con discapacidad (sujetas a ser atendidos desde la pedagogía social) era construido como un cuerpo Freak, un cuerpo monstruado y negativizado, un cuerpo que asustaba y proclamaba a los cuatro vientos esta condición de *peligroso*, de posible portador de alguna maldición social y personal.

El resultado de hipercorporalizar a los sujetos es un alto nivel de estigma (corporal) que dificulta la salida de su espacio y la inclusión en los espacios corporales y sociales de la comunidad. A pesar de estas subyugaciones corporales, algunos sujetos han optado por resistir. Tal como afirma Planella Ribera:

Pero, ¿a qué, a quién y cómo tienen que resistir estos cuerpos formados en su autoconciencia? Son muchas las respuestas que se pueden dar a una pregunta como la que nos formulamos, a pesar de que pensamos que lo que es importante es resistir a la imposición, sobre todo, de lo que a lo largo del libro hemos construido críticamente y designado como cuerpos ortodoxos. Los cuerpos ortodoxos son cuerpos que vienen dados, que son constituidos por los otros, que sitúan a los sujetos en espacios donde el deseo se encuentra aplacado; espacios donde el cuerpo ya ha vuelto a perder la posibilidad de desarrollar su narratividad. Se trata, en definitiva, de resistir al ejercicio de la biopolítica, que entiende los cuerpos de los sujetos como espacios de gobernabilidad, de inscripción de poder, de materialización de los deseos de los otros (PLANELLA RIBERA, 2006: 287).

Una de las salidas, basada en la resistencia, es trabajar en lo que designamos como el proyecto de ideación corporal, a través del cual los sujetos proyectan su idea de cuerpo (de su propio cuerpo) y no se someten a lo que los otros piensan y diseñan sobre cómo tienen que ser y cómo tienen que ser vistos sus cuerpos.

3.4. Pedagogía social del bucle

¿Qué pasaría si la acción pedagógica tuviera un efecto “bucle”? Más allá de pensar siempre en la producción de acciones lineales,

diseñando intervenciones holísticas, nos podemos encontrar con que los resultados de las mismas tengan este efecto bucle del que estamos hablando. Intervenimos, trabajamos, actuamos, educamos a sujetos y a veces no pasa sucede, todo sigue igual en sus vidas. No se aprecian rastros ni registros de Pedagogía Social en dichos sujetos. Estas intervenciones las podemos pensar aplicadas a colectivos de jóvenes, personas con discapacidad, niños y adolescentes en riesgo social, etc. Si estamos ubicados en estos grupos, podemos ser presa del *efecto espejismo*, pues creemos ver algunos cambios y desplazamientos cuando en realidad dedicamos todos nuestros esfuerzos a acciones meramente reproductivas de lo que ya existe en determinados contextos sociales. Situamos al otro en el centro de un temporal pedagógico, con el que quizá lo mareemos, pero lo dejamos en el mismo lugar, en la misma situación y condición, en el caso de que no le hayamos obligado a retroceder.

Esta pedagogía del bucle dificulta escapar de la letargia, del inmovilismo, de la pasividad frente a la vida. Y esta pedagogía del bucle no tiene en cuenta lo que nos propone Salcedo:

Cuando decimos que el fin último de la profesión del trabajo social (*pedagogía social*) es promover el bienestar de sus clientes, hemos de ser conscientes de que nos estamos refiriendo tanto a la promoción de las posibilidades de consecución de los objetivos como a la forma de su consecución. La autonomía personal, cuando es estudiada como parte del bienestar, también se convierte en parte del último fin del trabajo social o *pedagogía social* (SALCEDO, 1998).

Se hace necesario incorporar pedagogías antibucle que nos hablen de itinerario, de proceso, de camino, de acción, de activación, de retroalimentación, etc. Por eso, a veces, es suficiente con incorporar a nuestra manera de hacer las cosas elementos como el horizonte y las utopías.

3. 5. Pedagogía de la exclusión: excluir para incluir

Otra de las formas habituales con la cual nos encontramos traducida la acción pedagógica, podemos denominarla (de hecho, encontramos variaciones de la misma en materias universitarias que se denominan Pedagogía de la Inadaptación social, etc.) *pedagogía de la exclusión*. Hablar de pedagogía de la exclusión puede presentar algunos contrasentidos que es importante estudiar. ¿Qué queremos decir cuando hacemos referencia a Pedagogía de la exclusión social? ¿Educamos para remediar a través de la acción las posibles situaciones de exclusión? O contrariamente ¿hacemos pedagogía para resaltar determinadas situaciones de exclusión social? Así lo plantean Lorenzoni y Hillesheim: “el anormal aparece como forma discursiva en el interior de las políticas públicas de inclusión escolar (...) y los mecanismos de la pedagogía toman forma de mecanismos de poder y control, regulación y gobierno de las poblaciones” (LORENZONI y HILLESHEIM, 2011). Para nosotros, la paradoja se encuentra en el hecho de que, para poder ejercer la denominada pedagogía de la inclusión (que, más allá de estas preguntas iniciales la entendemos como la acción educativa contra determinadas situaciones dadas o por venir de exclusión social), es necesario llevar a término, justamente, acciones concretas de exclusión. Estas acciones tienen un sentido

paralelo al del mito del Minotauro expuesto al inicio del artículo, pero con connotaciones diferentes. Analicemos el sentido de instituciones pedagógicas como los Centros Residenciales de Acción Educativa para niños y adolescentes en riesgo social.

Dichos dispositivos para la infancia tienen, fundamentalmente, una función protectora y para ejercerla no se duda en apartar a los niños y adolescentes de sus familias y de sus entornos naturales. Se pretende crear, recrear o procrear un nuevo o primer entorno familiar (en función de cada caso). De hecho, tanto históricamente como en la actualidad existen proyectos que se denominan “casas de familia”. En estas instituciones se hace realmente, una tarea pedagógica de gran calado con los niños y adolescentes. Pero muchas veces nos olvidamos de trabajar, o al menos de hacerlo con la intención que la situación requiere, con las familias. Excluimos a los niños (separándolos de su entorno familiar y social habitual) para poder “reintroducirlos” en sus hábitats de referencia más adelante, como si se tratara de una especie criada y nutrida en cautividad. Más tarde, con el paso de los años y analizando determinadas evoluciones y tránsitos sociales de los niños y adolescentes que han pasado por instituciones residenciales de protección, nos damos cuenta de que el aislamiento por sí solo ni ha cambiado los problemas iniciales que habían motivado el ingreso ni da suficientes herramientas a los muchachos para poder resistir de nuevo en algunos entornos duros y hostiles.

4. DISCUSIÓN FINAL

A la luz de los temas que hemos analizado, afloran elementos que, desde una u otra perspectiva, configuran (muchas veces en el imaginario profesional) formas de intervenir y de educar a los sujetos con los cuáles los educadores sociales trabajan. Hemos puesto el acento en prácticas que la mayoría de las veces sitúan al sujeto apartado de los centros de poder y decisión sobre aspectos que configuran y afectan directamente a su propia vida. Pocas veces nos planteamos, desde la Pedagogía Social “analizar la constitución del sujeto tal y como puede aparecer al otro lado de una división normativa y devenir objeto de conocimiento –a título de loco, de enfermo o de delincuente: y esto a través de prácticas cómo las de psiquiatría, de la medicina clínica y de la penalidad” (FOUCAULT, 1994: 362). Ello formaría parte de un trabajo teórico-reflexivo que, en la mayoría de situaciones, no existen posibilidades reales de llevarlo a cabo. La acción por la acción, impulsada por los grandes volúmenes de trabajo y por la gestión de demasiados “casos” hace que el hacerse preguntas por el sujeto constituyente de sus acciones no forme parte de la Pedagogía Social misma. Dichas preguntas, así como los procesos investigadores que se pueden derivar de ellas, son desplazadas hacia otros lugares (Universidad por ejemplo) y hacia otras profesiones (los profesores de universidad). Ello hace que los profesionales de la educación social pocas veces se autoricen y se invistan a sí mismos como productores de saberes sobre las praxis. Y ese ejercicio (el investirse como investigador y desde esa posición analizar y criticar la realidad) es necesario para poder comprender y transformar la realidad de la

pedagogía social, y más todavía en el escenario de las praxis de gestión de servicios fundamentadas en el mercado neoliberal radical.

Más allá de esta práctica constituyente de una praxis educativa fundamentada en la actuación, vamos a presentar en este apartado los resultados de contrastar y analizar los temas expuestos con los dispositivos experimentados. La tabla siguiente muestra el cruce temático de los mismos:

Tabla1: Dispositivos y Redenciones

		LABERINTO	NECESIDAD	HIPER CORPORAL	BUCLE	IN/EX
DIVERSIDAD FUNCIONAL	C. Terapia Ocupacional	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Familias		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
PROTECCION SOCIAL	C. Atención Residencial	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Centros Abierto		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
PROMOCIÓN SOCIAL	Situaciones Riesgo 0-3		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	Formación Educadores	<input checked="" type="checkbox"/>				

Se hace evidente que la pedagogía social no pretende cuidar (no trata con enfermedades del orden de lo social) ni en realidad tampoco pretende anular las historias y narrativas que cada sujeto aporta en el momento que éste se entrecruza con algún proyecto (o profesional) del campo de la pedagogía social. Redimir, cuidar, reeducar nos conduce directamente a la categoría (o construcción) de objeto de la pedagogía social (frente en la de sujeto de la misma pedagogía). Las redenciones, los cuidados y las reeducaciones abren el camino de la perversa carrera moral de los sujetos de la asistencia social. Demasiado a menudo

operan en los imaginarios sociales, comunitarios, instituciones o personales formas estandarizadas de lo que se espera de un sujeto. Una cierta forma moralizada y moralizante de la idea de “normalidad” opera como si se tratara de un marco de vida (*framework*) del que los sujetos no pueden escapar, y al cual es deseable que esos mismos sujetos aspiren. Ser como tal o ser como cual, sujetos con éxito que habitan en la centralidad del territorio de la normalidad.

Debe existir una alternativa, distinta a lo que de forma habitual se constituye como verdad de las praxis de la Pedagogía Social, instalada y habitando otros territorios. Podemos pensar e imaginar el territorio como algo estable, duro, permanente, imperecedero; o todo lo contrario: un territorio cambiante, en transformación, tierra de acogida de pensamientos nómadas, experimentador de vivencias mutantes, de fronteras (no únicamente pensadas como muros que separan, sino como puertas giratorias, como un «entre mundos» que nos ayuda a pensar en grande, a pensar de otra forma). Y ello, tal vez, permita tener muy presente lo que nos anuncia Anzaldúa: “Vivir en los bordes y en las fronteras, mantener intacta la propia integridad e identidad cambiante y múltiple es como tratar de nadar en un nuevo elemento, un elemento ajeno. Resulta excitante ser una participante en la evolución hacia delante de la humanidad, en *ser transformada*. Tengo la sensación de que ciertas facultades y zonas dormidas de la conciencia se están despertando, activando, no solo en mí, sino también en todos los habitantes de la frontera, sean de color o no”(2016: 35).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANZALDÚA, Gloria. 2016. **Borderlands/ la frontera. La nueva mestiza**. Ed. Capitán Swing. Madrid (España).
- BISQUERRA, Rafael. 2004. **Metodología de la investigación educativa**. Ed. la Muralla. Madrid (España).
- BRADSHAW, Jonathan. 1972. "The concept of social need". En **New Society**. Vol. 30, No 1: 640-643.
- CASAS, Ferran. 1989. "**Necesidades sociales y recursos**". En VVAA. *Trabajo Social. Conceptos y herramientas básicas*. Barcelona (España). Escola Universitària de Treball Social-ICESB, pp. 237-248.
- COMELLES, Josep M. 2007. "Cultura, sociedad y psiquiatras en España". **Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría**. Vol. 7, No 1: 7-24.
- CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria. 2010. **Investigar la experiencia educativa**, Ed. Morata- Madrid (España).
- CORREA-URQUIZA, Martín y PIÉ BALAGUER, Asun. 2017. **Capturas e itinerarios de la locura**. Ed. UOC. Barcelona (España).
- DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio y ARNAL, Justo. 1995. **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Ed. Dykinson, Madrid (España).
- DESJARDINS, Michel. 2002. **Le jardin d'ombres. La poétique et la politiques de la rééducation sociale**. Presses de l'Université du Québec, Québec (Canada).
- DEWEY, John. 1995. **Democracia y educación**. Ed. Morata. Madrid (España).
- DOYAL, Len y GOUGH, Ian. 1994. **Teoría de las necesidades humanas**. Ed. Icaria/FUHEM. Barcelona (España).
- DUSCHATZKY, Silvia. 2000. **Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad**. Ed. Paidós. Buenos Aires (Argentina).

- GARDET, M.; BOUSSION, Samuel. 2005. “**Document de présentation de: Les châteaux du social. XIXe-XXe siècles**”. *Architecture, éducation, contraintes*. Col-loqui, Unisersitat de París, 25-26 de noviembre de 2005.
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm.1967. **The discovery of Grounded Theory**.Adeline. USA.
- HELLER, Mario; CASAS, Jorge Manuel. 2010. "**Introducción a la cuestión de las necesidades**", en HELLER, Mario.; CASAS, Jorge Manuel; GALLEGO, Fernando. 2010. *Lógica de las necesidades: la categoría de necesidades en las investigaciones e intervenciones sociales*. Espacio Ed.. Buenos Aires (Argentina), pp. 13-40.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. y BAPTISTA LUCIO, Maria Pilar (2010). **Metodología de la investigación**. McGRAW-HILL.México.
- IZZO, Domenico. 2001. *Manuale di pedagogia sociale*.Ed. la Scuola. Brescia (Italia).
- KRIPPENDORFF, Klaus.1990. **Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica**. Paidós Ibérica.Barcelona (España).
- KUHN, Thomas Samuel.1982. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: Fondo de Cultura Económica (México).
- NIRENBERG, Olga.; BRAWERMAN, Josette y RUIZ, Violeta. 2000. **Evaluar para la transformación: Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales**. Buenos Aires. Paidós (Argentina).
- LLAMAS, Ricardo. 1995. “**La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de SIDA**”, En Ricardo, Llamas (Comp.) *Construyendo identidades. Estudios desde el corazón de la pandemia*. Siglo XXI. Madrid (España).
- LOPES, Maura y FABRIS, Eli Henn. 2013. **Inclusão & Educação**. Ed. Autêntica. Bello Rorizonte (Brasil).
- LUNA, Rosa. 201. “El comportamiento de la terminología de trastornos de espectro autista (TEA): vocabulario monolingüe

- tea con equivalentes en italiano, francés e inglés” En **Debate Terminológico**, No 14: 3-29.
- PLANELLA, Jordi. 2006. **Cuerpo, cultura y educación**. Ed. Desclée de Brouweer. Bilbao (España).
- SALCEDO, Damián. 1998. **Autonomía y bienestar**. Ed. Comares. Granada (España).
- SANDÍN, María Paz. 2000. “Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad”. **Revista de Investigación**, Vol. 18, No. 1: 223-242.
- SARRACINO, Vincenzo.; STRIANO, Maura. 2001. **La pedagogia sociale. Prospettive di indagine**. ETS. Pisa (Italia)
- SANTELLI, Luisa. 2001. **Pedagogia sociale**. La scuola. Brescia (Italia)
- SCHÖN, Donald. 1987. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones**. Ed. Paidós. Barcelona (España).
- SOURVINOU-INWOOD, Christianne. 1994. “Le Minotaure et les autres. Images et perceptions”. En **Mètis. Anthropologie des mondes grecs anciens**, Vol. 9-10: 227-235.
- ÚCAR MARTÍNEZ, Xavier. 2016. **Pedagogías de lo social**. Ediuoc. Barcelona (España).
- VOLPI, Claudio. 1978. **Crisi dell’educazione e pedagogia sociale**. Lisciani e Zampetti. Teramo (Italia).
- VILLALOBOS ANTÚNEZ, José V. 2017. La investigación educativa y la fenomenología de M. Heidegger. En **Revista Opción**. Editorial. Vol 33. No. 83: 7-11. Disponible en: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23140/23181> Consultado el: 13.04.2018
- TRAMMA, Sergio. 1999. **Pedagogia sociale**. Ed. Guerini. Milán (Italia).

**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**



opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, N° 86, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve