

Pedagogía social reflexiva

Prácticas, discursos y narraciones

Jordi Planella Ribera



Pedagogía social reflexiva

Pedagogía social reflexiva

Prácticas, discursos y narraciones

Jordi Planella Ribera



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions

Pedagogías UB

*Para Martina, que ha visto en la Educación Social
una forma de luchar, resistir y transformar el mundo.*

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Prólogo, por Diego Silva Balerio | II |
| Presentación | 15 |
| Introducción. Educar en un mundo pospandémico | 17 |

PRIMERA PARTE

LOS PROCEDIMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

| | |
|---|----|
| Por una pedagogía adjetivada como social | 29 |
| Pretextos y contextos de la pedagogía social | 49 |
| Modelos y bases de la pedagogía social | 63 |
| La pedagogía social como forma de redención en J. H. Pestalozzi | 71 |
| Semánticas de la pedagogía social | 77 |
| Funciones y encargos de la pedagogía social | 85 |

SEGUNDA PARTE

TERRITORIOS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

| | |
|---|-----|
| Espacios reales y simbólicos de la pedagogía social | 93 |
| Territorios de experiencia y pedagogía social | 107 |
| Delimitar (o abrir) el campo de la pedagogía social | 117 |
| Pedagogía comunitaria | 127 |

TERCERA PARTE

DIVERSIDADES Y PEDAGOGÍA SOCIAL

| | |
|--|-----|
| Mapas cuerpos y pedagogía social en Fernand Deligny | 143 |
| Aprender a mirar la diversidad | 155 |
| Pedagogía social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento | 175 |

| | |
|--|-----|
| Cuerpos, educaciones y géneros. Reflexiones sobre la anestesia y lo sensible en pedagogía | 189 |
| La transmisión de pedagogías radicales en la universidad | 203 |

CUARTA PARTE
TRAYECTORIAS POR LA PEDAGOGÍA SOCIAL

| | |
|--|-----|
| <i>Actus educandi</i> . ¡Educad, educadlos, malditos! | 215 |
| Cartografías de la alteridad | 239 |
| Notas curvilíneas sobre un itinerario formativo | 251 |
| Cierre | 275 |
| Epílogo. Tras-pasar las palabras, por Cristóbal Ruiz-Román | 279 |
| Bibliografía | 281 |

PRÓLOGO

DIEGO SILVA BALERIO
Instituto Académico de Educación Social (CFE),
Montevideo

Debemos reconocer que, cada vez más, un prólogo es un intento poco eficaz para promover la lectura de un libro. No sostengo que sea una especie literaria acabada, pero sí que las nuevas formas de lectura lo ubican como un recurso débil para entrar en clima con el libro. La impaciencia narcisista de la actualidad nos lleva a entrar directamente en ese capítulo o apartado que el índice nos señala porque tiene que ver con nuestros intereses o búsquedas particulares, una suerte de ejercicio confirmatorio de que el autor dice algunas cosas que nosotros ya pensamos.

Sin embargo, es un gran honor escribir el prólogo de un potente libro de Jordi Planella. Como todo exordio, pretende motivar al lector desprevenido sobre la relevancia de una producción como *Pedagogía social reflexiva*, que recupera parte de las investigaciones del autor. Un libro relevante dentro de su amplísima producción intelectual. Un hito significativo en su trayectoria profesional y académica en torno a su investigación: *acompañar, educar, estar presentes*. En ese conjunto de trabajos nos propone que un modo «de hacer Pedagogía hoy es hacerlo desde la interpretación de lo que pasa, de lo que nos pasa, de lo que les pasa a los educandos, es hacerlo desde lo que podemos denominar pedagogía reflexiva, y para ser más precisos “pedagogía social reflexiva”. La interpretación posibilita, entre otros, situarse, dialogar y reflexionar sobre la educación».

Estamos ante un pedagogo que no rehúye de la ambigüedad como condición existencial y experiencial; por el contrario, la habita, como nos enseñó Souriau, y la transforma en un modo de existencia. Propone estar en medio, entre la teoría y la praxis, en tanto asume que la pedagogía social es «entendida como ciencia de la acción social más que como un modelo interpretativo, un marco teórico referencial o un campo disciplinar». Así, opta por una ruptura de «las barreras que separan estas categorías cada vez más artificiales y poco precisas (social/escolar o formal/no formal/informal)». En cierto sentido, nos lleva a pensar en una pedagogía social reflexiva, que es comunitaria y, a la vez,

una pedagogía *desinscripta* de lo institucional para situarse en un mundo comunitario y común que parece lejano. Nos conduce a una inmersión plácida en la diversidad, en lo heterogéneo, en lo mestizo y lo híbrido como modo de reconocimiento de una pluralidad de modos de existencia y, al mismo tiempo, rechaza las tramas discriminatorias de la clasificación de las personas.

El texto asume una responsabilidad ética, política y académica con relación a la formación de educadores sociales y la singular relación entre las prácticas de las instituciones formativas y el tipo de profesionales que forma. En tal sentido, el autor suscribe «lo que Sáez plantea al hablar de la teoría de las profesiones: “[...] desde los primeros años noventa ha sido una constante de mis intereses académicos la preocupación por el tipo de profesionales que contribuía a formar”. Casi, desde un punto de vista ético, sería necesario que todos aquellos que nos dedicamos a la formación de profesionales de la educación social nos preocupáramos, también, por lo que significa la profesión y en qué consiste realmente. Pero es justamente la Pedagogía Social, hecha y transmitida desde posiciones “oficializadas”, que ha optado por la construcción de un modelo hecho a espaldas del mundo profesional».

Es un error frecuente que la academia, que los formadores, asuman distancia del mundo profesional, que se posicionen con relación a la actividad profesional desde una actitud de supremacía que nace de la creencia de la superioridad del saber de la investigación y del saber teórico sobre el saber de las prácticas. Estas escisiones profundamente políticas, y que defienden posiciones, cargos y recursos económicos, padecen de una ilegitimidad de hecho, que se expresa en cierta indiferencia de los profesionales sobre los saberes académicos. Este libro nos propone una posición epistemológica que, desde mi perspectiva, sutura una herida que afecta sobre todo a las personas que son sujetos de la acción de los profesionales. Ya que la distancia entre lo académico y lo profesional pone en jaque las construcciones teóricas y metodológicas que pueden contribuir con prácticas socioeducativas que brinden más y mejores oportunidades de ejercicio de derecho y acceso a la cultura, lo que, sin duda, mejora la calidad de vida de los ciudadanos.

Jordi propone transversalizar la investigación como práctica de la educación social y la pedagogía social; de ese modo se destituye una concepción de que la investigación es un privilegio limitado a unos pocos, para pensarla como práctica profesional cotidiana que conoce en profundidad para transformar la realidad. Está asociado a la noción de transversalidad en Félix Guattari, para quien «es una dimensión que pretende superar los dos *impasses*, la de una pura verticalidad y la de una simple horizontalidad; tiende a realizarse cuando una comunicación máxima se efectúa entre los diferentes niveles y sobre todo en

los diferentes sentidos» (Guattari, 1976: 101) Así entendida, la investigación en pedagogía social se transforma en una práctica cotidiana de educadores sociales, una práctica política que asume responsabilidad con los sujetos y colectivos con los que trabaja para saber cuáles son las acciones más pertinentes en el singular contexto de actuación.

La obra de Jordi Planella es imprescindible en el campo de la reflexión pedagógica. Asume una posición respetuosa de las personas en su diversidad que devienen sujetos de la educación, y una perspectiva crítica de la acción profesional e institucional. Esta diferencia se sustenta en la exigencia de sostener la reflexividad como motor de la acción. Porque sabe que cuando la rutina y el automatismo se ponen en acto, emergen prácticas violentas que dañan a las personas y denigran la profesión educativa.

Montevideo, julio de 2022

PRESENTACIÓN

La inquietante experiencia de verse excluido, no solo de las opiniones sino de toda la experiencia vital de un gran número de nuestros contemporáneos, es una de las características y paradojas de las sociedades democráticas modernas.

HIRSCHMAN (1991)

A pesar de que la redacción final de este texto no me ha ocupado más de dos años, su proceso de creación (es decir, desde la idea inicial hasta el proyecto de redacción final) ha implicado cerca de quince años. Pertenezco a una generación de profesores universitarios (profesores en un sentido amplio, y no investigadores tal y como en estos momentos pretenden designarnos) que no dan un paso atrás cuando deben enfrentarse a un trabajo de gran volumen y de larga duración. Mi iniciación y formación en el campo de la Pedagogía tuvo lugar con los estudios en Pedagogía (en la especialidad de Pedagogía Sistemática). Tal vez empecé la casa por el tejado (antes de llegar a la facultad ya había tenido experiencia profesional como educador social, aunque en esos momentos se adjetivara como «especializado» en lugar de como «social»). Pero es cierto que la vertebración de ambos enfoques —el teórico de la universidad y el de la praxis en el trabajo en los servicios socioeducativos— me sirvió para abrir horizontes, crear nuevas perspectivas y contextos, y pude leer el sector de la educación de forma más elaborada y a partir de amplios marcos interpretativos.

El trabajo que presento se organiza en cuatro partes, que pretenden ofrecer al lector una amplia perspectiva por temas actuales vinculados a la pedagogía social, y lo hacen desde su reflexividad. Estas partes que configuran el texto son: 1. Los procedimientos de la pedagogía social; 2. Territorios de la pedagogía social; 3. Diversidades y pedagogía social, y 4. Trayectorias por la pedagogía social. A partir de esta estructura intento ofrecer una mirada amplia, a través de los dieciocho capítulos que dan forma al libro, sobre temas que, de una u otra forma, están en desarrollo en el campo disciplinar de la pedagogía social. Posiblemente no he seguido un formato canónico en el proceso de construcción del texto ni en el despliegue de su contenido, siempre con la finalidad de poder ofrecer otras miradas a algunos temas que requerían cierto giro. Cabe situar el origen de esta forma de trabajo en algunas experiencias de acompañamiento de equipos de profesionales en procesos de reflexión (a través de forma-

ciones, seminarios, conversaciones informales, etc.), así como en la coordinación de distintas colecciones de libros (Manuales de Educación Social, Laboratorio de Educación Social, Pedagogías Contemporáneas y Atlántica de Educación), y en el hecho de dar la palabra a los profesionales de la educación social, abriendo el eje de producción del saber más allá de la universidad. Vincular la universidad con el contexto en que esta se encuentra se halla en la base de este texto.

No puedo dejar de dar las gracias a muchas personas que, en un momento u otro, se han cruzado en conversaciones, discusiones, formaciones, seminarios, escrituras, lecturas y experiencias vitales que han conformado ideas pedagógicas que se han vinculado con este texto. Con el riesgo de dejarme a muchas de ellas, quiero agradecer «este haberse cruzado conmigo» a Marc Pallarès, Henar Rodríguez, Òscar Martínez, Asun Pié, Segundo Moyano, Toni Almeida, Raquel Rico, Francisco Esteban, Sílvia García, Germán López, Marc Queralt, Pep Vallès, Vanessa Rodríguez, Diego Silva, Enric Prats, Conrad Vilanou, Jordi García, Raúl Castillo, Jordi Solé, Eva Bretones, Ricardo Fandiño, Andrea Francisco, Juan Diego Hernández, Carmen Alba, Joaquín Esteban, Carolina Alegre, Núria Castro, Esther Prados, Enric Benavent, Raquel Cercós, Jordi Feu, Òscar Chiva, Luz Elena Gallo, Ricardo Zapata, Txilally Flecha, Karla Chacón, Hector R. Chaparro, Claudia Guzmán, Laura Benavides, Adriana Thoma, María José Llorente, Betina Hillesheim, Armando Acuña y Sheyla Gómez.

INTRODUCCIÓN.

EDUCAR EN UN MUNDO POSPANDÉMICO

Hoy en día, sin embargo, a mitad de la epidemia de coronavirus, a todos se nos bombardea precisamente con llamamientos no solo a no tocar a los demás, sino a aislarnos, a mantener una distancia corporal adecuada. ¿Cuál es el significado de esta prohibición de «no me toques»? Las manos no pueden acercarse a la persona; solo desde el interior podemos acercarnos unos a otros, y la ventana hacia el «interior» son nuestros ojos. Durante estos días, cuando te encuentras con una persona cercana a ti (incluso con un desconocido) y mantienes la distancia adecuada, una profunda mirada a los ojos del otro puede revelar algo más que un contacto íntimo

ŽIŽEK (2020: 10)

HABITAR UN TERRITORIO DE PANDEMIA

En mi imaginario personal, la palabra pandemia hace unos meses casi no existía, y si lo hacía, estaba relacionada con el término que yo hasta entonces conocía: epidemia. Hasta marzo de 2020 casi nadie distinguía los matices, las líneas difusas entre un vocablo y el otro, y mucho menos habíamos experimentado en nuestras carnes dicha diferencia. Es cierto que los imaginarios operan de tal forma que nos mueven a tener determinadas percepciones y visiones del mundo exterior (Wunemburger, 2005: 21). Al pensar en la idea de pandemia, a uno le resuena como algo fuerte: pandemia tiene una sonoridad que quien la pronuncia sabe que identifica algo muy potente contra lo cual no es fácil luchar y que, posiblemente, nos provoca un miedo terrible.

Al conocer el sentido profundo del término, no pude dejar de relacionarlo con algunos textos que había leído y trabajado hace ya muchos años. Ello me llevó a desempolvar el libro compilado por Ricardo Llamas en 1995, *Construyendo sidentidades. Estudios desde el corazón de una pandemia*. En ese contexto, los trabajos que forman parte de la compilación se centran en presentar las problemáticas derivadas del VIH y las consecuencias sociales y personales. No puedo dejar de citar un texto de referencia sobre el asunto del impacto del VIH en las sociedades. Como nos dice Susan Sontag:

Hablando con rigor, sida —*síndrome de inmunodeficiencia adquirida*— no es para nada su verdadero nombre. Sida es el nombre de un cuadro clínico cuyas consecuencias forman todo un espectro de enfermedades. Al contrario de la sífilis o el cáncer, que originaron los prototipos de casi todas las imágenes y metáforas vinculadas al sida, la definición misma de sida implica la existencia de otras enfermedades, las llamadas infecciones malignas oportunistas. Pero aunque en *ese* sentido el sida no es una única enfermedad, se presta a que así se le considere —en parte porque se le supone, como al cáncer y a la sífilis, una única causa (2003: 141).

Ello me sitúa en una pista que conecta conceptos como virus (virus de la COVID-19 y del sida), estigmatización, negacionismo, cuerpo infectado, vacunas, activismo, etc. A pesar de que los fenómenos son radicalmente distintos, los paralelismos no pueden dejar de sorprenderme y ponerme en alerta. En el mismo sentido habla el papa Francisco en el prólogo de un interesante libro (*Comunione e speranza. Testimoniare la fede al tempo del coronavirus*), donde dice que «la crisi da coronavirus ha sorpresa tutti noi come una tempesta improvvisa, cambiando tutt’a un tratto e ovunque nel mondo la nostra vita familiare, lavorativa e pubblica» (2020: 3).

Si nos acercamos al término pandemia desde un punto de vista lexicográfico, nos daremos cuenta de que proviene del griego πανδημία, constituido por παν, *pan*, ‘todo’, y δῆμος, *demos*, ‘pueblo’. En conjunto, el vocablo significa ‘todo el pueblo’; es decir, que afecta al global. Eso plantea un giro de lo local a lo global, de involucrar a unos pocos a implicar a muchos. Al hablar de pandemia por COVID-19 nos encontramos, sin ninguna duda, ante una situación muy particular y con pocos precedentes en los que acogernos para tomar referencias (la pandemia de sida sería uno de ellos). Ya al inicio de la pandemia, el filósofo italiano Giorgio Agamben, propone lo siguiente: «Parecería que, habiendo agotado el terrorismo, como causa de las medidas excepcionales, la invención de una epidemia puede ofrecer el pretexto ideal para extenderlas más allá de todos los límites» (2020: 19).

Pero no, ni se trataba de una invención ni era un pretexto de nada. La pandemia llegó y sigue habitando, instalada en nuestras vidas, en nuestros cuerpos, en nuestras relaciones, en todo lo que de una u otra forma nos atraviesa. Resistimos a ello para hacer, precisamente, que nuestras vidas sean vividas de la forma más decente posible. Tal y como anuncia Innerarity, «el COVID-19 se convirtió en el intruso protagonista de nuestras vidas [...] y el causante de muchas muertes. Al desconcierto inicial y las medidas políticas titubeantes, siguió un confinamiento que todos recordaremos y valoraremos de muy distinta manera» (2020: 23). Esta situación (la del estado de alarma y sus formas de gobierno y

control biomédico de las poblaciones) condujo a prohibir la asistencia a clase en todos los niveles educativos durante meses y a la consiguiente adaptación repentina de las actividades docentes en formatos no presenciales que se han concretado de diferentes maneras. La evolución de las formas de ejercer el control sobre las poblaciones ha variado tras cada semana que se avanzaba en el estado de confinamiento.

Poco a poco, lo que empezó siendo algo excepcional (el encierro de los ciudadanos en sus casas, que en un principio debía durar solo quince días) se convirtió en la normalidad de excepción (De Sousa, 2020: 19), y ello ha requerido que dichos ciudadanos pasaran, de forma muy rápida, a reinventar sus vidas y las formas en que las experimentan y viven a diario.

Como afirma Macip, «el año 2020 va a ser histórico en muchos sentidos. Fue el año que aprendimos lo frágil que es nuestro estilo de vida. El año que nos encerraron en casa durante semanas, que nos lavamos las manos compulsivamente y que nos tapamos la cara para salir a la calle» (2021: 9).

Después de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretara, el día 11 de marzo de 2020, la situación de emergencia como pandemia internacional, en España se declaró el estado de alarma el día 14 de marzo de ese mismo año (según Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo).¹ Esta medida supuso la limitación de la libertad de circulación de las personas salvo por causas justificadas y de necesidad (Artículo 7 del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo) con el propósito de salvaguardar a la población de posibles contagios. El impacto de estas medidas, denominadas no farmacéuticas, puede haber evitado la muerte de millones de personas en todo el mundo.

Diferentes factores jugaron un papel fundamental, pero uno de ellos (tal vez el más significativo a la hora de ejercer el control real de las poblaciones) fue el del miedo. Para Agamben, en un trabajo publicado muy al inicio de la pandemia, «el estado de miedo [...] se ha extendido en los últimos años en las conciencias de los individuos y se traduce en una necesidad real de estados de pánico colectivo, a los que la epidemia vuelve a ofrecer el pretexto ideal» (2020: 19). Todo ello ha contribuido a abonar un terreno para pensar, diseñar y ejercitar un nuevo sistema de vida que ha tenido efectos directos en escenas de la vida tan relevantes como

1. «El primer paciente en España infectado por coronavirus se conoció el 31 de enero. Fue un turista alemán ingresado en la Gomera en estado leve. El hombre estaba vinculado a uno de los primeros brotes conocidos en Europa, el de unos empleados de una empresa de productos automovilísticos que participaron en un curso de formación en Múnich junto a una compañera china con familia en Wuhan» (Heras, 2020: 28).

el trabajo (a través del ejercicio forzado del teletrabajo) y de la educación (con proyectos montados a toda prisa para reconvertir lo somático en digital).

Diferentes factores jugaron un papel fundamental para que los ciudadanos acabaran aceptando —con muy poca resistencia— este tipo de medidas. Lo que sucede, como sostiene Boaventura de Sousa, es que «el tiempo político y mediático condiciona cómo la sociedad contemporánea percibe los riesgos que corre» (2020: 63). Uno de los elementos que se pusieron en juego —tal vez el más significativo a la hora de ejercer el control efectivo y biopolítico sobre las poblaciones— fue el miedo caótico generalizado. Agamben, que desde el principio se mostró muy crítico con la gestión política de la pandemia, ya subrayaba con mirada hobbesiana, en uno de sus primeros trabajos publicados al inicio de las medidas de confinamiento, que «el estado de miedo [...] se ha extendido en los últimos años en las conciencias de los individuos y se traduce en una necesidad real de estados de pánico colectivo, a los que la epidemia vuelve a ofrecer el pretexto ideal» (2020a: 19). Nos hallamos, pues, ante una lógica de la gobernanza que se instala, a través del miedo y la extensión del caos, en el desorden y la confusión, en la excepción permanente como forma de gestión de la complejidad social, económica y política actual. La vida, y en especial su control, sigue siendo el centro de muchas de las operaciones a las cuales debemos someternos: pedagógicas, sanitarias, sociales, etc.

El impacto de la pandemia solo ha empeorado una situación de crisis a la que de forma reiterada se ha sometido la población mundial desde hace mucho tiempo, y por la que en muchas ocasiones hemos pasado casi sin darnos cuenta. Sin duda, la cuarentena obligatoria que se impuso a la población es más difícil para unos que para otros (mujeres, trabajadores informales y precarizados, discapacitados, ancianos, personas sin hogar, residentes de las periferias pobres de las ciudades, refugiados, desplazados e inmigrantes indocumentados, etc.). Lejos de ser una lista exhaustiva, no solo la cuarentena los hizo más visibles, «[...] sino que también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan» (De Sousa, 2020: 58-59). La emergencia sanitaria, pues, se combina con muchas otras emergencias (a veces ocultas y que van cuajando poco a poco), constituyendo, así, una nueva forma de normalidad.²

2. En palabras de Innerarity, «la crisis del coronavirus ha llegado a una Europa desprevenida, cacofónica, cuya principal preparación eran los recetarios típicos de cada una de las familias ideológicas y en la que estaban dispuestas las tensiones entre clásicos alineamientos de sus estados miembros, básicamente entre el norte y el sur. [...] Unas instituciones poco reactivas y divididas en cuanto a lo que debía hacerse, unos estados miembros que velan por sus propios intereses, sin entender lo que nos jugábamos en común» (2020: 95).