

## La educación social: ¿antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización social?

Ana Belén Cano Hila. Pedagoga y doctoranda en sociología en la Universitat de Barcelona.

*Este artículo pretende presentar algunos elementos de reflexión<sup>1</sup> en torno a las contradicciones e incoherencias existentes entre las características identitarias de la educación social y de su ejercicio profesional a nivel teórico, y la aplicación práctica de ésta así como las consecuencias derivadas de dicho ejercicio. De entre las múltiples consecuencias que puedan tener lugar, en este trabajo nos centraremos en aquellas que son no deseadas, considerando la definición normativa de educación social, y las funciones y encargos sociales que le son atribuidos.*

### Algunos apuntes sobre la educación social y la exclusión social hoy

El término de educación social se considera un concepto polisémico, al cual se le atribuyen múltiples ámbitos y funciones (Petrus, 1997), lo que dificulta una definición clara del concepto así como de sus parcelas de actuación y sus encargos. Por estos motivos, consideramos oportuno indicar a qué nos referimos en este artículo cuando utilizamos el término educación social.

Partimos de la base de que por educación social se entiende aquella educación en la sociedad; una transmisión de valores educativos propios de una sociedad; una influencia de la sociedad en el individuo; una adaptación a un contexto social y político; un modo de prevención y control social (Ortega Esteban, 1999: 18).

---

<sup>1</sup> Las reflexiones aquí planteadas surgen durante el proceso de elaboración de la tesis doctoral: Cano, A.B. (2011).



Autores como Ortega Esteban (1999: 18-20) y López (2003: 62, 63) sostienen que la educación social consta principalmente de tres ámbitos:

- a) la animación socio-cultural (incluye la educación para el ocio y el tiempo libre, programación de animación cívica...);
- b) la educación permanente y adultos (encargada de la formación a lo largo de la vida y la dinamización de personas mayores); y,
- c) la educación social especializada (que se centra en ámbitos y personas con problemas de marginación y dificultad social)<sup>2</sup>.

Pese a las diferencias específicas de cada uno de los ámbitos de actuación, cualquier acción dentro del ámbito de la educación social tiene la función de: promover una sociedad que eduque y una educación que socialice, ayudar educando a prevenir, compensar y reconducir la dificultad y la exclusión social de los grupos y los individuos (Ortega Esteban, 1999: 19). Esta forma de educación, según Jolonch (2002: 33, 34) pretende: ser universal (se dirige a toda la población), normalizadora (tendencia a estandarizar la situación de los ciudadanos), y democrática (promueve el acceso de todos a los servicios públicos, reduce las desigualdades sociales y, promueve la autonomía de los individuos). Dicho de otro modo, *“la educación social debe ante todo ayudar a ser y a convivir con los demás. Aprender a ser con los demás y a vivir en comunidad”* (Ortega Esteban, 1999: 18).

Considerando estas finalidades, la educación en general, y la educación social en particular, cobran una especial relevancia en la sociedad actual (Jolonch, 2002; Fernández Enguita et al., 2010). En el marco de la sociedad post-industrial, tendente a una sociedad cada vez más fragmentada, se evidencia por un lado un incremento de las desigualdades sociales, y por otro lado un aumento de la vulnerabilidad social, que

---

<sup>2</sup> Jose María Sennet (2003: 63) explica que los ámbitos de intervención de la educación social varían en función de cada país, de su recorrido histórico y de las necesidades que se derivan de dicha evolución. Por ello, afirma que el panorama de los ámbitos de intervención en España ha cambiado sustancialmente en los últimos diez años, y que muy posiblemente volverán a transformarse en los próximos años. Apunta como ámbitos de intervención de la educación social, además de los mencionados en el texto: la cooperación para el desarrollo, la educación socio-ambiental, la gestión y difusión cultural, la discapacidad física-psíquica y, la inserción socio-laboral. Finalmente, señala como ámbitos emergentes: los inmigrantes, turismo sostenible, la mediación, la intervención social escolar, la acogida y adopción, y la mujer (promoción y maltrato).

principalmente afecta a determinados grupos sociales (como por ejemplo, jóvenes, mujeres, inmigrantes...).

La lucha contra la exclusión social<sup>3</sup> es un tema presente en la agenda política europea desde la década de los años 80, aunque la preocupación de los gobernantes entorno a ella ha aumentado considerablemente durante los primeros años de la década 2000. Esta preocupación se ha centrado de forma prioritaria en la exclusión social juvenil, en parte, consecuencia de la explosión de diversas revueltas juveniles en distintas ciudades europeas como París, Salónica, Atenas y, los recientes altercados en Londres. Estas revueltas son una forma de expresar un descontento que no radica únicamente en diferencias raciales o culturales, sino en formas de marginalidad urbana y exclusión social, que empujan a los jóvenes hacia un deterioro de sus expectativas de futuro, a una frustración y, a un malestar que acaba manifestándose en forma de conflicto violento que interpela al poder político nacional y local, para que propongan reformas socio-políticas y no tan sólo medidas represivas (Lagrange y Oberti, 2006: 17).

Ante este panorama, la educación en general, y la educación social en particular, se presentan como un mecanismo emergente de integración social, así como una estrategia alternativa para contener los efectos de ese aumento de la vulnerabilidad social entre determinados grupos de jóvenes, y de sus posibles respuestas violentas. Por ello, consideramos importante detectar, controlar y corregir los efectos no deseados que puedan derivarse de la práctica profesional en el ámbito de la educación social, ya que pueden entrar en contradicción con las características fundamentales y las finalidades de la educación social, que recordamos son: ser universal, normalizadora y democrática para así ayudar a las personas a ser y a convivir con los demás.

### **Efectos no deseados derivados de la práctica profesional que entran en contradicción con los principios fundamentales de la educación social**

Tal y como apuntábamos en el apartado anterior, a nivel discursivo la educación social se considera que es una educación universal, normalizadora y democrática, que ante

---

3 Se entiende por exclusión social: un conjunto de procesos que empujan a las personas a no poder disfrutar de la ciudadanía plena (trabajo, vivienda, formación, salud....) (Murie, 2004: 156). La exclusión social es un proceso, no un estado permanente, el cual no sólo se refiere a una privación económica sino que también hace referencia otras dimensiones como son el acceso y uso de servicios, la participación en la vida económica, social, política y comunitaria (Esping-Andersen, 2000).



todo debe ayudar a ser y a convivir con los demás (Ortega Esteban, 1999: 18). Sin embargo, a menudo en la aplicación real de la educación social, se tiende a limitar su intervención a poblaciones particulares, a zonas singulares del espacio, y a estrategias específicas. Es decir, se suele vincular la educación social a individuos o colectivos en situación de conflicto social (Romans, Petrus y Trilla, 2000: 37) o de alta vulnerabilidad social.

La delimitación y el etiquetaje de determinados sectores de población es uno de las contradicciones entre el nivel discursivo y el nivel práctico relativo a la educación social. Esta contradicción agudiza la emergencia de efectos no deseados en la práctica profesional, que lejos de ser un antídoto contra la vulnerabilidad o la exclusión social suponen mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales, y en especial de la estigmatización social (Wacquant, 2008; Jolonch, 2002).

A continuación, pasamos a presentar y a desarrollar algunos de estos efectos no deseados de la práctica profesional en el ámbito de la educación social, destacando el cómo son percibidos y vividos por los propios destinatarios, a través de diversos testimonios. Y, señalando qué efectos colaterales se ven afectados por estas consecuencias no deseadas de la intervención profesional.

### *Tendencia a la segregación entre los etiquetados como “vulnerables a la exclusión social” y “normalizados”*

A pesar de que la educación social pretende ser universal, en su aplicación real ésta suele verse obligada a “especializarse” en determinados grupos de población así como determinados contextos sociales; generalmente aquellos que se encuentran en una situación más desfavorecida. Esta “especialización forzosa” viene principalmente explicada por la creciente demanda de atención vinculada a los diversos ámbitos de la educación social, y la insuficiente disponibilidad de recursos para hacer frente tal demanda. Esto obliga a los profesionales a priorizar cuál es el perfil destinatario de sus intervenciones. Por norma general, en el mundo de la educación social el principal criterio de selección es *“quien mayor necesidad tiene, quien más necesita ese servicio, o asistir a ese recurso...”*.

Ahora bien, dicha especialización, que inicialmente podría entenderse como una forma eficaz de responder a necesidades específicas de determinados grupos sociales (por ejemplo, infancia, juventud, tercera edad, mujeres...) acaba por desviarse de ese cometido, y de un modo involuntario o inconsciente acaba por centrarse más en la condición de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social de sus destinatarios, que no en las características o necesidades del grupo social al que pertenecen. Esta situación acaba dando lugar a indicios de segregación entre aquellos que se encuentran en una situación de riesgo social, y los que no (considerados colectivos *normalizados*). A pesar de que entre ambos colectivos existan más aspectos en común que de diferenciación, como por ejemplo ser jóvenes, ser mujeres....

A modo de ejemplo, algunos proyectos de inserción socio-laboral juvenil, acaban convirtiéndose en programas de inserción socio-laboral de jóvenes en situación de riesgo social. Tal y como apuntábamos anteriormente, éstos han trasladado su prioridad del colectivo joven a la situación de vulnerabilidad social en que la que se pueden encontrar determinados grupos de jóvenes.

[*Testimonio del coordinador de un proyecto de inserción socio-laboral*].  
“(...) tengo la impresión de que en el barrio el proyecto se asocia a familias pobres, a jóvenes problemáticos, a jóvenes inmigrantes; pero no a jóvenes que quieren formarse para poder encontrar un mejor trabajo (...) (CM\_06, 2010)”.

Los principales mecanismos a través de los que la intervención institucional desarrolla esos indicios de segregación son a través del planteamiento de los programas, el contenido de sus actividades, la tipología del equipamiento y su ideario, y de forma especial, las expectativas de los profesionales<sup>4</sup> respecto a los destinatarios de su acción socio-educativa (Bauder, 2002).

---

4 A este tipo de influencia que ejercen los adultos (progenitores, profesores) sobre los niños y jóvenes especialmente, se le conoce como *efecto Pigmalión*. Bandura (1987) lo define como el proceso mediante el cual las creencias y expectativas de los adultos -profesores, educadores, padres...- con relación a sus hijos, influyen intensamente, tanto en un sentido positivo como negativo, en las actitudes, comportamientos y resultados emitidos por los jóvenes. El efecto *Pigmalión* positivo, se refiere a aquel que produce un efecto positivo en el sujeto, de forma que afianza el aspecto sobre el cual se produce el efecto, provocando un aumento de la autoestima del sujeto y del aspecto en concreto. En cambio, el

Esta tendencia a la segregación, por un lado, tiende a intensificar la vulnerabilidad social de los grupos sociales que ya se encuentran en una situación de mayor desventaja social -incidiendo especialmente en la construcción de su identidad, de sus redes sociales y de sus referentes en los ámbitos escolar, laboral y de uso del tiempo libre (Buck, 2001; Anderson y Subramanian, 2006; y Weber y Butler, 2007)-; y por otro lado, a la estigmatización de un equipamiento, programa y sus destinatarios.

### *Estigmatización y huída de aquellos que no quieren ser estigmatizados*

Trabajos como los de Wacquant (2008) ponen de manifiesto como en algunos casos una mayor institucionalización de la intervención social, lejos de generar efectos de integración y cohesión social, tiende a producir consecuencias no deseadas como la estigmatización y la “huída” de aquellos que no quieren ser estigmatizados.

La estigmatización es una consecuencia no deseada de cualquier intervención institucional en el ámbito social, ya que pone en cuestión las finalidades de normalización y de empoderamiento de los individuos, que se le atribuye a la educación social.

En ocasiones, un elevado grado de intervención social en un determinado contexto o respecto un determinado colectivo, paradójicamente no supone una red de protección o dinamización de los destinatarios, sino que genera sentimientos de dependencia, insatisfacción, aislamiento y estigmatización entre los usuarios.

La estigmatización opera a diversos niveles: desde fuera (como ven los demás a los usuarios de un determinado servicio o programa de educación social) y desde dentro (la cual se basa en criterios de diferenciación).

Un testimonio que ilustra bien esta idea de la estigmatización externa es:

*[Testimonio de una joven de 16 años]. “(...) en ese barrio hay muy pocas actividades interesantes para jóvenes, además el ambiente que he visto que hay*

---

efecto *Pigmalión* negativo, es aquel que produce que la autoestima del sujeto disminuya y que el aspecto sobre el que se actúa vaya deteriorándose.

---

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net) Todos los derechos reservados. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

*en algunas de ellas no es el que más me gusta. Siempre hay problemas, gente que va a liarla..., yo paso de todo esto la verdad (...) (JCM\_32, 2010)”.*

En cambio, la estigmatización interna es aquella que se produce entre los propios miembros de un determinado grupo (ya sea por residir en un mismo barrio, participar de un determinado programa social...). Algunas personas aplican las expectativas negativas externas al propio grupo del que forman parte, alegando vergüenza o rechazo. De esta forma generan diferenciaciones internas en base a criterios de distinción que les desmarca de esa pertenencia a un determinado grupo, la cual consideran una etiqueta estigmatizante.

[*Testimonio de un joven de 17 años*]. “(...) Estoy repitiendo 4º de la ESO y mi tutora me ha dicho que por qué no pienso apuntarme al programa de inserción laboral del barrio, para el año que viene. Y yo ya le he dicho que no, porque ahí sólo van inmigrantes y gente con problemas... y yo vivo en el barrio pero no soy así. Además, no me gustan lo que hacen, sólo tienen carpintería, electricidad, menudo rollo (...) (JCM\_25, 2010)”.

[*Testimonio de un hombre de 61 años al preguntarle por la evolución de su barrio en los últimos años*] “(...) El barrio va de mal en peor, cada vez hay más delincuencia, más problemas, más inseguridad... aunque hay que decir que los que vivimos aquí de toda la vida no somos así. Es esa gente nueva que ha venido al barrio (...) (CM\_10,2007)”.

Wacquant (2008) considera que a veces las intervenciones sociales actúan como mecanismos encubiertos de exclusión social, ya que potencian la huída de los que han mejorado sus condiciones de vida, agudizando la concentración de personas en situación de desventaja social en determinados equipamientos, programas sociales, barrios, etc. Esto, a su vez acentúa:

- a) la segregación entre colectivos (a la que hacíamos referencia en el subapartado anterior), generando sentimientos de frustración y baja autoestima (*no somos como el resto de barrios, somos el peor barrio, por eso hay más policía,*

*hay técnicos para la convivencia vecinal, más asistentes sociales y educadores de calle...);*

b) las bajas expectativas de futuro;

c) la falta de referentes exitosos;

d) los bajos niveles de confianza interpersonal y de solidaridad así como una débil cohesión social; y,

e) el riesgo social de las personas que ya se encuentran en una situación de vulnerabilidad social.

Estos efectos, al igual que los apuntados en lo relativo a las dinámicas de segregación entre “normalizados” y “vulnerables a la exclusión social”, se transmiten esencialmente a través del tipo de proyecto y de las expectativas y actitudes de los profesionales respecto a los destinatarios de su intervención socio-educativa.

En definitiva, la intervención institucional, principalmente a través de su programación y oferta de actividades y de las expectativas y actitudes de los profesionales, corren el riesgo de acentuar la segregación entre personas en situación de riesgo de exclusión social y personas en una situación de normalidad social, así como la estigmatización de estas últimas.

### **En síntesis...**

Todos estos resultados derivados de la práctica profesional, a pesar de ser en su mayoría imprevistos e inconscientes, entran en contradicción con los principios fundamentales de la educación: ser universal, democrática y normalizadora. Por ello, son denominados como consecuencias no deseadas de cualquier práctica profesional en el campo de la educación social. De aquí, que propongamos la necesidad de plantear una reflexión profunda de la práctica profesional de las instituciones en el ámbito de la educación social. Consideramos importante no obviar en esta reflexión que a veces las estrategias o acciones educativas que hemos planificado con una intención, en su práctica acaban dando lugar a efectos contraproducentes como no fomentar la integración social ni la



equidad educativa, sino todo lo contrario, la desigualdad y la intensificación de la vulnerabilidad social de los colectivos más vulnerables.

Para concluir esta reflexión, apuntamos algunas propuestas que consideramos interesantes para identificar y neutralizar esos efectos no deseados de la práctica profesional. Ya que como venimos diciendo a lo largo del texto, corren el riesgo de poner en cuestión el potencial valor de la educación social como mecanismo emergente de integración social y como amortiguador del incremento de las desigualdades sociales y del aumento de vulnerabilidad social en el marco de la sociedad actual. Entre esas propuestas, destacamos:

- a) la supervisión de la práctica. Entendiendo la supervisión como una forma de revisión del proyecto educativo y, de las prácticas institucionales y sus consecuencias (Puig, 2011; Núñez, 2010; y, Moyano, 2010). Y,
- b) prestar una especial atención a las expectativas que los profesionales proyectan en los destinatarios de sus intervenciones profesionales (*efecto Pígalión*). Es importante tratar de no dejarse llevar por las dificultades y conflictos de la rutina diaria, así como de generalizaciones que pueden llegar a ser “estigmatizantes”. Sino todo lo contrario, dar el valor y la oportunidad que cada persona se merece, con el fin de poder acompañarla en su proceso de vida, ofreciéndole perspectivas, referentes así como estrategias para *ayudarla a ser y a convivir con los demás*.

---

## Bibliografía

- ANDERSON, E. y SUBRAMANIAN, S.V. “Explorations of Neighborhood and educational outcomes for young Swedes”. *Urban Studies*, nº11 (octubre 2006).
- BANDURA, A. *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1987.
- BUCK, N. “Identifying Neighbourhood effects on social exclusion”. *Urban Studies*, nº12 (noviembre 2001).



CANO, A.B. “Procesos de integración y exclusión social juvenil en la periferia de Barcelona y Milán”. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, 2011.

CANO, A.B. “Procesos de integración y exclusión social en Barcelona: Trinitat Nova, la Verneda y Ciutat Meridiana. Memoria de Suficiencia Investigadora (DEA), Universitat de Barcelona, 2007.

ESPING-ANDERSEN, G. *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel, 2000.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M; MENA, L.; Y RIVIERE, G. *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació “La Caixa”, 2010.

JOLONCH, A. *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Laia Tressera, 2002.

LAGRANGE, H; Y OBERTI, M. *La rivolta delle periferie. Precarietà urbana e protesta giovanile: Il caso francese*. Milán: Bruno Mondadori, 2006.

MOYANO, S. “La supervisió: una eina per a la reflexió educativa”. *Quaderns d'Educació Social*, 13 (julio 2010).

MURIE, A. “The Dynamics of social exclusion and neighbourhood decline: welfare regimes, decommodification, housing and urban inequality”. En, KAZEPOV, Y.(ed.). *Cities of Europe*. Oxford, Blackwell Publishing, 2004.

NUÑEZ, V. “Reflexions al voltant del lloc que ocupa la teoria en educació social, avui”. *Quaderns d'Educació Social*, nº13 (julio 2010).

ORTEGA ESTEBAN, J. (Coord.). *Educación social especializada: educación con menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona: Ariel, 1999.

PETRUS, A. “Concepto de Educación social”. En PETRUS, A. (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 1997.

PUIG, C. “La supervisió en la intervenció social i educativa: una oportunitat de reflexió i pensament per als professionals que atenen la infància-adolescència”, *Inf@ncia, butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència*, 46 (febrero 2011).

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *De profesión: educador (a) social*. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós, 2000.



SENET, J.M. “Desarrollo contemporáneo de la educación social en Europa. Perspectiva comparada”. En, RUIZ, C. (Coord.). *Educación social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Barcelona, 2003.

WACQUANT, L.J. *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity, 2008.

WEBER, R. Y BUTLER, T. “Classifying pupils by where they live: How well does this predict variations in their GSCE Results?”. *Urban Studies*, nº7 (junio 2007).

