

CENTROS DE REEDUCACIÓN Y CURRÍCULUM DE LOS HÁBITOS A LOS TRANSVERSALES

Ana Iglesias Galdo

El hecho de trabajar como educadora durante trece años, debiera de garantizarme cierta seguridad a la hora de querer narrar mi praxis; pero por el contrario, intentar definir cuáles son esas señas de identidad profesional me produce sobre todo ambigüedad e imprecisión.

Puesto que es éste un espacio que invita a **repensar la educación social** y con ella la profesionalización o desprofesionalización de los y las educadores, mi propuesta es cuestionarla desde tres ángulos diferentes pero claramente confluyentes: ¿qué piensa la gente? ¿cómo nos percibe la administración? ¿cómo nos definimos nosotras y nosotros?

Me "atrevo" a pensar (con riesgo a equivocarme) que la educación social, especialmente aquella que tiene como contexto los centros, sufre cierto tipo de estereotipación que tergiversa su significado. Esta estereotipia repercute por un lado, en la dificultad de intentar atribuirle a los educadores un saber específico y diferenciador de otros profesionales de la educación y por ende de lo social; y por el otro, en la culpabilización de los jóvenes que se encuentran en un proceso de conflicto social, al ser visualizados como únicos responsables de dicha situación.

Pudiera ser interesante profundizar en las consecuencias que puedan tener los procesos de **estereotipia**, en la acepción que LARROSA da al término, "*son los lugares comunes del discurso, lo que todo el mundo dice, lo que todo el mundo sabe. Algo es un estereotipo cuando convoca mecánicamente el asentimiento, cuando es inmediatamente comprendido, cuando casi no hay que decirlo*" (1995:328)

La gente parece tenerlo claro. La imagen social está impregnada de dos tipos predominantes de discurso fuertemente entrelazados y sólo separados en el caso de que aclaremos a priori si los menores internos están en un proceso de desprotección o, ¿por el contrario? de conflicto social.

Por un lado persiste una percepción idílica, casi pastoral, propia del modelo de beneficencia que equipara a los centros con los hospicios y las casas de caridad. Nuestro trabajo se convierte en una ayuda vocacionada hacia la infancia desprotegida, suponiéndonos un modelo de buena conducta, así como una alta dosis de intuición que iríamos ejercitando con la experiencia. Los jóvenes tendrían que practicar el conformismo y la sumisión, actitudes supuestamente imprescindibles para poder adaptarse a la sociedad.

En el caso de que nos refiramos a jóvenes en conflicto social, entonces la imagen más frecuente es aquella que nos sitúa en las Pedagogías cuartelarias o correctivas de principios de siglo, por lo que los centros son percibidos como reformatorios o guettos, en términos de GOOFMAN "*instituciones totales*". Las expectativas cara a nuestro trabajo serían de pura vigilancia, regulación y control social.

Podemos ver latente un **enfoque práctico artesanal** de la profesión de educador, en tanto que presupone la negación de la necesidad de cualquier conocimiento teórico. Esta visión entretrejida de vigilancia con cuidado pastoral no sólo naturaliza ambas funciones, sino que, como comentábamos al inicio, dificulta la posibilidad de verlas de otra manera al convertirlas en puro sentido común.

Descubrir la función que la **Administración** nos tiene encomendada puede resultar muy esclarecedor, en esta tarea que nos proponemos. Apoyándome en SÁEZ CARRERAS: "*La*

profesionalización o desprofesionalización de los educadores sociales es el resultado de cómo las Administraciones educativas perciban la tarea de los prácticos"(1996:17).

El hecho de que las diferentes administraciones regulen ciertos planteamientos institucionales como el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Educativo Individualizado, Reglamento de Régimen Interno... pudiera producir cierto **espejismo de profesionalización**, en el sentido de que, cuando menos, se parte de la necesidad de utilizar un lenguaje educativo minimamente especializado.

Pudiera pasar (a mí me pasó)) que esta prescripción fuera recibida con cierta ilusión. El hecho de trabajar por proyectos, nos alivia. Su pronunciación nos hace sentir más seguridad. Por fin vamos con la onda, con los nuevos tiempos. Es un reconocimiento explícito de que la buena voluntad no es suficiente, sino que hay que sistematizar la práctica, para dar cierta garantía de que lo que se hace es realmente educativo.

No tardamos mucho en descubrir que se trata de una respuesta exclusivamente instrumental, propia de un **enfoque técnico** que se limita a ofrecer (en el mejor de los casos) cursos de reciclaje, donde se pretende que aprendamos a nivel individual, todos los saberes y destrezas que otros deciden como necesarios para asegurar una educación de calidad.

El desarrollo diario de la práctica, esto es, la educación como proceso social, no parece ser cuestionada, sino directamente traducida a este otro lenguaje. La evaluación externa aparece y se limita a recoger sólo aquello que tenga posibilidad de ser transformado en datos y éstos, en gráficos. La cuantificación parece estar omnipresente y poco tiene que ver ésta con la esencia transformadora de la educación social.

Lo que en principio daba sensación de lucidez y transparencia se torna opaco. Una duda me asalta. Permittedme que yo como individuo, me dé un respiro... y **reflexione**..

Y vuelvo a sentir esa gran **dificultad de narrar la práctica**. Necesito echar mano de algún marco conceptual, no homogeneizador pero sí unificador que me garantice la naturaleza misma de mi trabajo. Entonces descubro con gran estupor que no lo hay. Intento recordar espacios y tiempos donde se supone que debatimos ¿qué educación defendemos?, ¿qué valores?, ¿qué sociedad? y con gran espanto reconozco que brillan, pero por su ausencia.

Esto me parece grave. Si la naturaleza misma de la educación está oculta, la asunción de responsabilidades se diluye y me temo que acaba recayendo exclusivamente en los de la praxis, que somos a la vez los que menos poder tenemos para definirla. ¡Tremenda incongruencia!

Me propongo un rodeo para cambiar de "chic". En una tentativa rigurosa de explicitar, en términos de HARGREAVES, nuestras "*culturas de trabajo*", esos supuestos básicos que dan sentido y especificidad a nuestra praxis, puede ser necesario desmarcarnos, tanto de la regulación externa como de las hipersimplificaciones

Esta resituación nos permite recuperar nuestro compromiso ético de profesionalizarnos, lo cual conlleva la exigencia de participar en la deliberación de nuestro currículum, en cuanto que éste "*supone siempre de forma explícita o tácita, una respuesta a las preguntas qué enseñar, cómo y por qué*". (CONTRERAS, 199 :22)

No me parece ésta una cuestión baladí, pues **definir nuestro currículum es describir nuestra práctica, es darle importancia a lo obvio, es narrar nuestra profesionalidad**.

Desde este enfoque reflexivo nos descubrimos como equipo y convertimos los proyectos en nuestro método de trabajo: una forma de hacer explícitas nuestras aspiraciones, buscar respuestas para problemas que tenemos sin resolver, un espacio y un tiempo para dudar de nuestras rutinas, para

que las discrepancias emerjan y nos obliguen a tomar decisiones informadas, lejos de la inmediatez de la praxis. Suponen ver las limitaciones de lo que nos viene regulado, pero también discutir sobre lo que no aparece escrito, sobre ese otro *currículum oculto* que aún sabiendo de su presencia la mayor parte de las veces silenciamos.

Este primer proceso esencialmente deliberativo implica acercarnos a los protagonistas de la acción socioeducativa, esto es, a los jóvenes para los que se dictó la llamada última medida, la de internamiento.

Estos menores (sustantivo cargado de una alta dosis de infantilización, pues designa a jóvenes que pueden tener hasta 18 años) para los que existe una amplia gama de calificativos: inadaptados, violentos, caracteriales, difíciles... están pasando por un proceso, que de no estar rigurosamente contextualizado dentro de una determinada estructura política, económica y cultural, sufren también esa estereotipia (tal y como la concebimos anteriormente) que convierte la irresponsabilización social en culpabilización individual.

No necesitamos por el contrario un profundo análisis, para constatar que, la violencia social es la respuesta de un sector de la población que se ve privado del derecho de formar parte de la sociedad a la que tiene derecho (PETRUS, 1997) y que de los denominadores comunes más frecuentes que comparten estos jóvenes, uno emerge visiblemente silenciado: la exclusión.

Paradójicamente, su ausencia de lo social amplio, esto es, de instituciones que como la familia tienden a considerarse "óptimas por naturaleza" o que como la escuela se proclaman obligatorias, lejos de crear alarma social producen un antídoto de tener la situación bajo control. Parece haber un acuerdo tácito en asumir que no quieren ir a la escuela, que quieren ser fracasos escolares, que tengan tan claro que quieren ser curritos. ¿Estamos hablando de querer o de poder ?

En este esfuerzo conceptual de querer descubrir los contenidos de la educación social, habremos de saber cuales son significativos, no sólo para los demás, sino también para ellos. Esto supone acercarnos y descubrir las *culturas juveniles* en tanto que, como señala Xurxo TORRES "*son estas formas culturales las que mejor traducen los intereses, preocupaciones, valoraciones y expectativas de la juventud; las que nos permiten descubrir lo verdaderamente relevante de sus vidas*"

Teniendo en cuenta lo dicho, a la hora de definir las áreas propias de la educación social, nos interesa fundamentalmente garantizar su dimensión educativa y para esto, no sólo han de responder a lo considerado como normal, sino que sean lo suficientemente significativos para los jóvenes. (Quizás tengamos que estirar un poco este concepto de "normalidad") porque han de ser visualizados como necesarios, es decir como verdaderos problemas que quieran resolver. Lo cual no quiere decir que ellos impongan su ritmo, pero nosotros tampoco. Habrá que buscar diferentes opciones, mucha heterogeneidad en las propuestas, garantizarles un mínimo de éxito en el desarrollo de las diferentes actividades y una relación educativa dispuesta a implicarse.

Porque nuestras aspiraciones no sólo se centran en que ellos adquieran las competencias necesarias para integrarse en la sociedad, sino que ésta asuma su parte de responsabilidad en estos procesos, de tal manera que la lucha por el cambio social, esto es, por un modelo de sociedad más solidaria y por tanto menos desigual sea tarea de todos y todas.

El hecho de diseñar la acción socioeducativa en centros, no debiera impedirnos pasar por alto esta cuestión sino por el contrario obligarnos a ser conscientes de que este estatuto contradictorio que supone moverse entre el control social y la inserción es inherente a cualquier trabajo social

(ÁLVAREZ-URÍA,1992).

En este sentido pudiera ser interesante (nunca una panacea) que los contenidos, hasta ahora fuertemente centrados en hábitos (NÚÑEZ,1997) se dejaran contagiar por los transversales.

Pudiera ser una redundancia justificar la presencia de los temas transversales como contenidos de la educación social, puesto que son esenciales a la misma, en cuanto que *"las dos principales finalidades de los contenidos transversales son: tomar conciencia de los conflictos y adquirir competencias sociales"*(PETRUS, 1997:35). Aquí está uno de los grandes meollos de la cuestión educativa: tener posibilidades de cuestionar el porqué de su situación, descubrir (no asentir) que sus maneras de afrontar la vida no son las únicas y por tanto ni naturales ni inamovibles, tener la posibilidad de practicar tomas de decisiones en asuntos que les son relevantes, practicar otros tipos de relación; en definitiva ser protagonistas de sus vidas.

Dejarnos mover en esta onda, es una opción (por supuesto no la única) que favorece la descentralización en la decisiones, la distribución clara de las responsabilidades y el trabajo en grupo. Quizás así necesitemos establecer redes de colaboración con otros profesionales y podamos ejercer por fin de recurso comunitario. Ver y que nos vean.

Es posible que nuestra profesionalidad estuviera siempre así de cerca y a la vez, así de lejos. Tengo la impresión de que la respuesta se encuentra en la praxis, pero condicionada a que nos comprometamos a interrogarla, compartirla y teorizarla. Ardua tarea pero quizás una de las maneras de responder a nuestro compromiso, de garantizar nuestra ética profesional.

"La justicia no es una cuestión de facilidad y es lo opuesto a la anestesia"(CONNELL:199 ,64)

* ANA IGLESIAS GALDO: Educadora en el C.E."Jesús de Nazaret".A Coruña.

Prfa. Asociada Dpto.Pedagogía e Didáctica das
C.C.Experimentalis.
Facultade de Ciencias da
Educación.Universidade de A Coruña
Asignatura:"Intervención educativa en
...desadpatación social"3ºE.S.

BIBLIOGRAFÍA:

ÁLVAREZ-URÍA, F.(1992): "La crisis del trabajo social". Ponencia presentada en la Fundación Paideia en las jornadas sobre "El malestar en los profesionales de los servicios humanos". A Coruña.

AYERBE ETXEBERRIA,P.(1995):"Algunos problemas profesionales en la Educación Social".En *Claves de Educación Social*,nº0,px.35-40

CARIDE, J.A.(1996):"Do pasado ó fututo".A Educación Social e os educadores en clave histórica".En *Revista Galega de Educación*, nº27,px.10-15.

- CONNELL, R.W.(1997):*Escuelas y justicia social*.Madrid:Morata.
- CONTRERAS DOMINGO,J.(199):"El currículum como formación".En *Cuadernos de Pedagogía*,nº194,ps.22-25
- ELLIOT, J.(1993):*El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid:Morata.
- GIMENO SACRISTÁN,J. y PÉREZ GÓMEZ,A.I.(1993):*Comprender y transformar la enseñanza*.Madrid:Morata.2ªE.
- HARGREAVES,A.(1996):*Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*.Madrid:Morata.
- JARES, X.(1993):"Transversalidad e Proxecto Educativo".En *Revista Galega de Educación*,nº18,px.8-14.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.(1995):"Perfil del Educador Social".En *Claves de Educación Social*,nº 0,px.28-33.
- NÚÑEZ PÉREZ, V.M.(1990):*Modelos de educación social en la época contemporánea*.Colección Historia de la Educación.Barcelona:PPU
- NÚÑEZ,V. y PLANAS,T.(1997):"La educación social especializada. Historia y perspectivas:una propuesta metodológica".En PETRUS,A. (Coord.): *Pedagogía social*.Barcelona:Ariel.
- ORTE SOCIAS,C. y MARCH CERDÁ,M.X.(1996):*Pedagogía de la inadaptación social*.Valencia:Nau llibres.Serie Educación Social.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I.(1998):*La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid:Morata.
- PETRUS, A.(Coord.)(1997): "Concepto de educación social" en *Pedagogía social*. Barcelona:Ariel.
- SAEZ, J.(1992):"El educador social: ¿tecnólogo o intelectual?". En *Revista de Pedagogía Social*, nº7,px.175-186.
- TORRES SANTOMÉ,X.(199):"Las culturas negadas y silenciadas en el currículum". en *Cuadernos de Pedagogía*, nº217,px.60-67.
- VARELA,J. y ÁLVAREZ-URÍA,F.(1991):*Arqueología de la escuela*. Madrid:La Piqueta.Genealogía del Poder, nº20.