

Método Romeralo, propuesta para la generación de un marco regulador de los educadores sociales en la educación secundaria en Castilla-La Mancha.

Estrella Fernández Romeralo, *Educadora social del IES Juanelo Turriano, Toledo*

1142

Resumen

La educación social en la educación secundaria cumple la década en aquellos institutos de Castilla-La Mancha que nos acogieron en 2006 como fue el IES Juanelo Turriano de Toledo. Sin olvidar las experiencias pilotos que desde 2002 nos alumbraron el camino (Blázquez y Molina, 2006), desplegamos las líneas principales de una propuesta centrada en aquello que los educadores sociales podemos ofrecer a la administración para esclarecer una regularización que si se articula desde las bases profesionales y pedagógicas puede suponer un importante avance profesionalizador para el colectivo y una oportunidad también para la administración de incrementar el impacto de sus recursos al dotarlos de un marco revitalizador de sus potencialidades. Las buenas prácticas profesionales constituyen la mejor promoción de la educación social en tanto están estrechamente vinculadas al impulso de la ciudadanía en términos de igualdad y justicia social. Como resultado, presentamos una propuesta articulada en tres ejes principales: el profesional, el técnico y el ético. Un planteamiento que, en concordancia con las conclusiones del VII Congreso Estatal de Educación Social celebrado en Sevilla en 2016, se asienta en la construcción colectiva, buscando involucrar y provocar la reflexión y favorecer con los otros una construcción de caminos. Es nuestro sentir que a más profesionalización: más educación social, más ciudadanía.

Palabras clave: Método Romeralo, institutos, educación secundaria, educación social, ciudadanía, profesionalización, marco regulador, ejes profesional, técnico y ético, VII Congreso Estatal de Educación Social.

Fecha de recepción: 03/11/2016

Fecha de aceptación: 10/01/2017



Introducción

Allí donde quizás otros ven situaciones problemáticas y crisis sin salida, el educador social acostumbra a darse el tiempo para mirar, analizar, comprender y reconocer oportunidades de educación social, sosteniendo y generando las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, de la promoción cultural y social de los ciudadanos (ASEDES, 2007). La educación social cobra sentido en procesos de construcción de ciudadanía, participación y transformación social. Tras diez años de trabajo compartido con el resto de profesionales y miembros de la comunidad educativa, dentro y fuera de los muros de la escuela, no podemos dejar pasar la oportunidad de ofrecer nuestra producción teórica y práctica a aquellos que mediante el encargo social y político apostaron porque la educación social trabajará en pro de ciudadanía desde los centros de educación secundaria de Castilla-La Mancha. Ante la necesaria regularización de la figura profesional, nos vemos en la obligación de dar cuenta del trabajo realizado durante esta década, de tomar la palabra para devolver a la administración, que nos convocó y nos dio un lugar, la demostración de que la incorporación de los educadores sociales constituye un acertado avance de innovación educativa. En definitiva, una obligación que se siente oportunidad de los propios profesionales al poder explicar a la administración qué sabemos hacer, cómo lo hacemos y desde dónde con la finalidad de generar un documento marco regulador de la labor de los educadores y educadoras sociales en IES de Castilla-La Mancha, que permita contribuir a la regulación a nivel regional de la figura profesional en este ámbito.

1143

La profesionalización y la construcción colectiva, fundamentos de la propuesta a la JCCM.

En las conclusiones del VII Congreso Estatal de Educación Social celebrado en Sevilla en 2016, pudimos confirmar que la educación social en su evolución como profesión se caracteriza por un movimiento que oscila entre la regulación y la transformación social. Siendo necesarias ambas en su justa medida, precisamente este artículo recoge la demanda mayoritaria entre los profesionales de un marco regulador, es necesario extremar las precauciones para no enredarse en lógicas de control social que, además de agotar el trabajo educativo, aminoran notablemente las posibilidades de educación social que se vienen demostrando eficaces en los centros educativos. De esta manera, uno de los retos a abordar lo conforma “la necesidad de generar redes de confianza entre la formación, investigación y



ejercicio profesional”. Asimismo, el “estar de la educación social” se enfocaba en su posibilidad de establecer puentes entre la diversidad, el valor de los equipos de trabajo y la construcción colectiva y ciudadana. Este artículo nace de la necesidad de involucrarse con el colectivo, de provocar la reflexión y también la crítica, de buscar con los otros la construcción de un camino que permita la visibilidad de la acción de los educadores sociales en los institutos de Castilla-La Mancha. Estamos convencidos de que la propuesta de trabajo colectivo que describimos a continuación puede transformarse en una herramienta de reflexión de la práctica pedagógica social y, en consecuencia, una herramienta de profesionalización de la educación social no exclusiva del ámbito escolar, sino aplicable a cualquier otro ámbito.

1144

En la línea argumentada por Sáez y G. Molina (2006:100 y ss.), conocemos que la profesionalización se configura como un conjunto de procesos vivos en los que conviven grandes avances con momentos de retroceso y que los obstáculos y las crisis generan las condiciones de posibilidad para la innovación. No se nos ocurre mejor ejemplo de construcción colectiva que la profesionalización, en el movimiento conjunto de sus actores claves: los propios profesionales, el Estado y sus administraciones, las Universidades, El/los Mercado/s, los usuarios y las otras profesiones (Sáez, 2005:132). En este sentido, los autores nos recordaban que la educación social es una profesión joven que ha alcanzado un buen nivel de profesionalización a nivel cuantitativo (titulación universitaria, creación de colegios, el número creciente de educadores sociales empleados, los documentos profesiones, etc.), siendo el reto actual conseguir una profesionalización cualitativa mediante la interrogación de sus propias prácticas y generando, a través de ellas, una cultura profesional, un discurso profesional unido y fuerte. En el área de responsabilidad que el propio educador social tiene en la profesionalización o desprofesionalización de la educación social y en la construcción con los otros de puentes y caminos que nos permitan progresar reposa el método para la generación de un documento marco regulador del educador social en centros de secundaria de Castilla-La Mancha. Una forma de hacer reflexión educativa en educación social a la que vamos a denominar: Método Romeralo.

El método Romeralo

Fruto del trabajo individual y compartido con otros colegas de profesión y otros perfiles profesionales, de formación y reflexión sobre la práctica educativa, hemos construido (y



seguimos construyendo) un modelo teórico y práctico de hacer educación social. El método desarrolla varias herramientas para la reflexión de la práctica educativa que, en su conjunto y secuencia, configuran esta forma de abordaje particular, ni mucho menos la única ni la mejor, pero sí la nuestra y que nos complace exponer y compartir con el objetivo de favorecer a la construcción colectiva de un marco regulador de los educadores sociales en centros de secundaria en Castilla-La Mancha.

Los objetivos específicos que se persiguen son:

- Análisis de la realidad de los educadores y las educadoras sociales en los IES de Castilla-La Mancha.
- Proporcionar, mediante un proceso de formación, las bases teóricas y las herramientas metodológicas necesarias para la reflexión educativa de los propios educadores sociales en activo en centros de educación secundaria como de aquellos educadores sociales interesados.
- Dotar de un sentido unificado desde lo educativo a la labor de los educadores y educadoras sociales en IES a nivel regional, en base a los encargos y las finalidades pretendidas con su incorporación.

La capacidad de hacer sencillo lo ya de por sí complejo constituye un valor añadido, y todo un arte, por el que el educador social es apreciado en su quehacer profesional. El objetivo, por tanto, no es otro que facilitar un marco regulador para que se continúen realizando las prácticas de educación social que han venido resultando eficaces, eficientes y flexibles en coherencia con las coordinadas espacio-temporales donde se desarrollan. En otras palabras, sabemos que la práctica educativa conlleva un factor creativo e ingenioso muy importante y que también deviene volátil cuando las condiciones cambian. En nuestros tiempos, esto sucede cada vez más deprisa por lo que el profesional requiere de un marco que no lo limite, sino más bien que le permita el desarrollo de ofertas educativas y de carácter social caducas, modificables, casi podríamos decir que provisionales y que, a la vez, le exija dar cuenta de las lógicas profesionales y pedagógicas que las sustentan y dan sentido, junto con los resultados obtenidos. Nuestro objetivo es seguir fomentando aquello que se hace bien, que es mucho, y ofrecer las condiciones de posibilidad para seguir mejorando en las prácticas educativas, profesionalizándolas mediante la exposición, reflexión y debate entre prácticas educativas rigurosas, teóricamente bien sustentadas, supervisadas y evaluadas con herramientas



coherentes acordes a los diferentes modelos de educación social y paradigmas desde donde los educadores sociales las despliegan. El esfuerzo conjunto de la universidad, los propios profesionales, el colegio profesional y la propia administración en este trabajo constituye un pilar fundamental. No vamos a profundizar en lo que cada actor puede aportar, esto debe acontecer dentro del trabajo colectivo. No obstante, el método se centra en aquello que los propios profesionales podemos aportar desde la siguiente metodología particular.

El eje profesional: primera herramienta.

En el marco del V Congreso Estatal de 2007, celebrado en Toledo y donde tuvo lugar la presentación de los Documentos Profesionales, propusimos mediante comunicación (Fernández Romeralo, 2007) el *uso del Catálogo de funciones y competencia como herramienta de reflexión sobre la praxis*. Motivada por la observación de la confusión entre las funciones del educador social y las tareas y actividades concretas que hacen efectiva cada función, parecía comprensible que instituciones y administraciones en sus encargos al profesional no fueran estrictamente exactas en estas diferenciaciones, subrayando la necesidad de que el profesional sí lo fuera. Concretamente, que fuera capaz de hacer una lectura, una traducción de los encargos políticos a un discurso propio profesional y pedagógico. Así, se proponía un ejercicio de ida y vuelta con el propósito de abandonar *la descripción de nuestra labor*, especialmente a través de los destinatarios y los escenarios (*“trabajo con + etiqueta, trabajo en + ámbito*), para abordarlo *mediante las funciones profesionales* propias, realizadas a través de qué tipo de acciones, actividades y tareas. Y el camino inverso, poder *identificar a qué función correspondía las tareas y actividades* puestas a nuestro cargo, reflexionando sobre la adecuación de ciertas prácticas dentro de los parámetros de la educación social. La finalidad del ejercicio apuntaba a limitar el “vale para todo/todo vale” con el que chocaban los educadores sociales en sus ámbitos laborales y que parecía esconder un “para nada importante/específico”, origen de desconciertos y malestares, más allá de los propios educativos. Establecimos así *una primera herramienta de reflexión profesional* sobre la praxis educativa que permitía situar el elemento pedagógico como el configurador común del discurso profesional.

1146



Gráfico 1: **Primera herramienta: ejercicio presentado en el V Congreso Estatal celebrado en Toledo.** Autora: Fernández Romeralo, 2007.

a.- ANÁLISIS DEL ENCARGO DESDE EL CATÁLOGO DEFUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL EDUCADOR/A SOCIAL EN CENTROS SECUNDARIA.

ENCARGO	IDENTIFICACIÓN DEL ENCARGO	DEL	FUNCIÓN
.../... <i>Son tareas a desarrollar de forma directa por el educador o educadora social:</i>			
1. <i>La intervención personalizada, a partir de la identificación de los tutores, con el alumnado y su entorno que presenta una problemática específica asociada a situaciones de exclusión social o cultural, alteración de la convivencia y desadaptación, desde el análisis de sus causas, el diseño y la planificación de la intervención (en colaboración con el Orientador/a), el seguimiento de la evaluación de las actuaciones de mediación del conflicto y adaptación escolar”.</i>	Implementación de acciones educativas individualizadas para aquellos alumnos y su entorno (comunidad educativa, familia, agentes sociales externos al centro), en los que no se produce una circulación social normalizada del sujeto en el centro, ya sea debido a factores internos o externos al IES asociados a situaciones de exclusión social, alteración de la convivencia y desadaptación.		Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
	Análisis de las causas de las situaciones de circulación social no normalizada.		Conocimiento y análisis de los contextos sociales y educativos.
	Diseño y planificación (en colaboración con el Orientador/a y con la participación en este proceso del tutor/a y jefe/a de estudios), seguimiento y evaluación de la acción educativa.		Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos.
“2. <i>Desarrollo del procedimiento establecido en el apartado cuatro punto tres de la citada Orden para el control y seguimiento del absentismo” Refiriéndose a la Orden de 20 de mayo de 2003 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se establece el Programa Regional de Prevención y Control del Absentismo Escolar (DOCM, 6 de junio). Dicha Orden quedó derogada por la Orden de 9 de marzo del 2007 de las Consejerías de Educación y Ciencia y Bienestar Social, por la que se establece los criterios y procedimientos para la prevención,</i>	Asesorar al equipo directivo en la puesta en marcha de las medidas de intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar.		Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.

ENCARGO	IDENTIFICACIÓN DEL ENCARGO	FUNCIÓN
<p><i>intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar (DOCM, 27 de abril 2007, que dice lo que sigue:</i></p> <p><i>“Quinto. Medidas para la intervención y seguimiento.</i></p> <p><i>1. Conocida la situación de absentismo, el equipo directivo, con el asesoramiento del Departamento de Orientación o el Equipo de Orientación y Apoyo y, en su caso, de los profesionales de la intervención social que actúen en el centro educativo, garantizará que se ponen en marcha las siguientes actuaciones: (...).</i></p> <p><i>“c. En el caso de no resolverse la situación con las actuaciones anteriores, se deberá realizar una valoración de la situación personal y escolar del alumnado por el Departamento de Orientación o Equipo de Orientación y Apoyo.</i></p> <p><i>d. (...).</i></p> <p><i>e. Una vez realizada dicha valoración se acordarán las medidas adecuadas por parte del Departamento de Orientación o Equipo de Orientación y Apoyo, así como los Servicios Sociales Básicos, cuando intervengan, y de común acuerdo con éstos. Estas medidas se concretarán en un plan de intervención socioeducativa con el alumnado y su familia, que podrá incluir la puesta en marcha de estrategias de respuesta educativa por parte del profesorado, la incorporación guiada a actividades de ocio y tiempo libre que tengan un carácter educativo y la intervención en el contexto familiar y social.”</i></p>	<p>Análisis de las causas y factores influyentes, a nivel macro, meso y micro, de la situación concreta de absentismo escolar de cada alumno.</p> <p>Diseño e implementación de una acción socioeducativa individualizada para el sujeto y su contexto, en colaboración con el Departamento de Orientación y Servicios Sociales Básicos, cuando éstos intervengan y de común acuerdo con estos.</p>	<p>Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.</p> <p>Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.</p>
<p><i>“3. La interlocución con los Servicios sociales, Instituciones y Organismos que intervienen en la problemática”.</i></p>	<p>Interlocución con los Servicios sociales, instituciones, organismos y demás agentes sociales en la acción socioeducativa.</p>	<p>Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.</p>



ENCARGO	IDENTIFICACIÓN DEL ENCARGO	FUNCIÓN
<i>“4. El educador o educadora social para un mejor desarrollo de estas tareas formará parte de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y de la Comisión de Absentismo (...) en representación del IES”.</i>	El educador o educadora social para un mejor desarrollo de estas tareas formará parte de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y de la Comisión de Absentismo (...) en representación del IES.	Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
<i>“Octava. Son tareas de colaboración a desarrollar bajo la coordinación de otros Departamentos e Instituciones:</i>	Desarrollar en colaboración con...	Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
<i>1. Colaboración con el Dto. de Orientación y los tutores en el Plan de Acción Tutorial, en el desarrollo de sus contenidos asociados a la mejora de competencia social y al uso de estrategias de mediación, negociación y resolución de conflictos”</i>	Colaboración con el Dto. de Orientación y los tutores en el Plan de Acción Tutorial, en el desarrollo de sus contenidos asociados a la mejora de competencia social y al uso de estrategias de mediación, negociación y resolución de conflictos”	Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura. Mediación social, cultural y educativa.
<i>“2. La colaboración con el Equipo Directivo en la revisión del Reglamento de Régimen Interior, en la participación de alumnado a través de la Junta de Delegados y en la adopción de medidas acordes con los principios y valores que guían el plan de convivencia.”</i>	La colaboración con el Equipo Directivo en la revisión del Reglamento de Régimen Interior, en la participación de alumnado a través de la Junta de Delegados Y en la adopción de medidas acordes con los principios y valores que guían el plan de convivencia.”	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos. Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales. Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
<i>“3. La colaboración con el Departamento de Actividades Extracurriculares y Complementarias en el desarrollo de Programas de Animación Sociocultural.”</i>	► La colaboración con el Departamento de Actividades Extracurriculares y Complementarias en el desarrollo de Programas de Animación Sociocultural.	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
<i>“4. La colaboración con el equipo directivo y el Departamento de Orientación en el desarrollo de acciones formativas con las familias (Talleres y Escuelas de Padres y Madres)”.</i>	– La colaboración con el equipo directivo y el Dto. de Orientación en el desarrollo de acciones formativas con las familias (Talleres y Escuelas de Padres y Madres)	Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.



ENCARGO	IDENTIFICACIÓN DEL ENCARGO	FUNCIÓN
“5. La colaboración con los Equipos de Orientación, a través de los Trabajadores sociales, en los procesos de escolarización y de acogida y en el desarrollo de acciones conjuntas con familias cuyos hijos están escolarizados en distintas etapas.”	– La colaboración con los Equipos de Orientación, a través de los Trabajadores sociales, en los procesos de escolarización y de acogida y en el desarrollo de acciones conjuntas con familias cuyos hijos están escolarizados en distintas etapas.	Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
“6. La colaboración con otras Instituciones en el desarrollo de programas de prevención en materia de educación social y educación en valores a los que asiste el alumnado o sus familias.”	– “La colaboración con otras Instituciones en el desarrollo de programas de prevención en materia de educación social a los que asiste el alumnado o sus familias”	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.

b.- FUNCIONES DEL EDUCADOR/A SOCIAL EN LOS IES.

	Función	Descripción	Tareas o acciones posibles.
1.-	Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.	<p>Acciones y actividades relacionadas con lo cultural en general y con finalidades tendentes a su recreación, puesta a disposición, aprendizajes a realizar y/o procesos de transmisión y adquisición en forma de bienes culturales que pueden configurarse en diferentes áreas de contenidos.</p> <p>Acciones y actividades relacionadas con lo cultural en general y que persiguen finalidades relacionadas con los aprendizajes sociales y la formación permanente de los individuos, así como su recreación y promoción en/desde los grupos colectivos y comunidades.</p>	<p>-Desarrollar y/o impartir cursos y talleres de formación de contenidos, de conocimiento de su entorno y de formas de trato social para el conjunto de los estudiantes (actividades extraescolares, p.e.), para grupos de estudiantes (clases, delegados, grupo de mediación) o de individual, en horario escolar o extraescolar. Los contenidos con relevancia social e intentan ajustarse a los intereses; lectoescritura, español como segunda lengua, educación vial, formas de trato social, participación, resolución de conflictos, medioambiente, organización y autogestión, etc.</p> <p>- Preparación de materiales y sesiones con el alumnado dentro del Plan de Acción Tutorial (en coordinación con el departamento de orientación).</p> <p>-Actividades culturales, de ocio y tiempo libre en coordinación con el departamento de extracurriculares (concursos, intercambios, revista, huerto, voluntariado).</p>

	Función	Descripción	Tareas o acciones posibles.
2.-	Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.	Acciones y actividades intencionadas que favorecen la aparición y consolidación de espacios y tiempos educativos, es decir, de situaciones favorecedoras de procesos individuales y grupales relacionados con las posibilidades de una mejora personal y social en los diferentes contextos sociales.	<ul style="list-style-type: none"> -Creación y promoción de redes que amplíen y mejoren la participación del alumnado en la comunidad educativa. Ej. Comisiones de gestión democrática del aula (alumnos/órganos de participación más importantes del centro), grupo de mediadores (profesores/madres y padres/alumnos). -Creación y promoción de redes entre los miembros de la comunidad educativa amplia (servicios sociales, agentes externos) para el análisis, diseño e implementación de acciones educativas individualizadas. Trabajo en equipo. -Mejora de los tiempos y espacios educativos del centro. -Desarrollo de acciones de carácter preventivo. Ej. Dentro del programa de absentismo.
3.-	Mediación social, cultural y educativa.	Conjunto de acciones desarrolladas para enriquecer los procesos educativos individuales o colectivos a partir de acompañamientos, orientaciones y derivaciones que propician nuevos encuentros con elementos culturales, con otras personas o grupos y con otros lugares. La intención es facilitar las relaciones, minimizar las situaciones de conflicto y propiciar nuevos itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural.	<ul style="list-style-type: none"> -Mediación entre personas como alternativa pacífica de resolución de conflictos. -Acciones que pretenden acercar y “poner a su alcance” bienes culturales de relevancia social. -Seguimiento de los casos de sanción. -Atención a familias fuera del horario escolar y servicio de visitas domiciliarias. -Plan de Acogida de alumnado nuevo. -Acciones tendentes a presentar, poner en contacto, acompañar y/o enseñar a utilizar diferentes instituciones, recursos e instalaciones del entorno del IES y/o del estudiante.
4.-	Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	Investigación y conocimiento de las dinámicas institucionales y los contextos sociales en sus dimensiones macro, meso y micro relacionados con el desarrollo de un sujeto de derecho.	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de las causas de absentismo. -Análisis del clima convivencial de IES. -Estudio de las dinámicas de medidas disciplinarias del centro.
5.-	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	Acciones, actividades y tareas en instituciones y programas, proyectos y actividades.	<ul style="list-style-type: none"> -Colaboración en la revisión de los principales documentos que regulan la acción educativa. -Colaboración en el plan de convivencia, plan de acogida, etc. -Programa de absentismo y animación sociocultural, proyectos de innovación educativa.



	Función	Descripción	Tareas o acciones posibles.
6.-	Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.	Acciones y actividades relacionadas con una finalidad socioeducativa.	-Coordinación del grupo de mediación, grupos de trabajo o seminarios. -Colaboración en la organización y funcionamiento del centro.

Un trabajo que, a pesar de los años y los subsiguientes cambios de normativas, sigue resultando clarificador. Sin embargo, lo que se quiere promover es la realización en el marco actual del mismo ejercicio en las dos vertientes por el conjunto de los educadores sociales en centros de secundaria de Castilla-La Mancha para la construcción de un documento marco que dé cabida a la diversidad de posibilidades de la educación social en la región en este ámbito, configurándose a la vez como posible guía de aquellos que recién se inicien o muestren interés.

1152

El eje técnico: segunda herramienta.

En años los posteriores, se trabajó en el *desarrollo de una propuesta teórica y metodología de reflexión sobre la praxis educativa*, tanto a nivel individual (Fernández Romeralo, 2012) como en el intercambio con colegas de profesión. Fruto de este trabajo colectivo pudo ver la luz el libro *El educador social en la educación secundaria* (Barroso, R., Díaz, M., Fernández, E., 2012), donde se expuso una manera de pensar y hacer educación social situada en un espacio y un tiempo dado. Allí pudimos dar cuenta de lo característico de una profesión social y pedagógica de carácter eminentemente práctico y que recibió el reconocimiento del Premio internacional de educación social Quim Grau a la reflexión educativa. Un ejercicio de escritura sobre la práctica educativa que vendría a completar el ejercicio del eje profesional, dando paso al discurso básicamente técnico: el pedagógico.

Con origen en ambos trabajos de escritura, planteamos aquí una apuesta de *reflexión pedagógica mediante la escritura*, revisada y mejorada.

En este sentido, un *primer paso* del trabajo de reflexión mediante la escritura estriba en *analizar* “¿a qué hemos sido convocados?”, encargo de carácter político y que la Administración ha concretado en la atención al absentismo escolar, la promoción de la convivencia y la dinamización sociocultural del centro, pero que puede aguardar otras



lecturas. Como profesionales, el análisis es continuado, un ejercicio de traducción de los encargos políticos a un discurso pedagógico capaz de dar cuenta de las posibilidades que puede ofrecer el profesional. Se propone, entonces, un ejercicio de análisis discursivo en torno a la convivencia y al absentismo escolar, poniendo en cuestión las categorías conceptuales con las que nos manejamos, con las que (nos) pensamos y hablamos. Examinar cuidadosamente lo que (nos) decimos para poder comprender algo más acerca de lo que (nos) pasa.

En *un segundo movimiento*, tras el discurso enfocamos la metodología del técnico basada siempre en un trabajo interdisciplinar con el conjunto de la comunidad educativa y otros agentes externos, desde el que tomar posición. Desde ahí, planteamos un *viraje de lo normativo a lo estratégico-situacional*, de la imposibilidad a la posibilidad, apostado por dejar a un lado la lógica culpabilizadora del “problemático”, para continuar pensando en niños y jóvenes, en algunos casos envueltos en situaciones de conflicto, de riesgo social, etc. Se abordan, por tanto, las situaciones desde una concepción flexible que pueda acoger lo contingente; pensamos en sujetos particulares en situaciones problemáticas también singulares. *Pensar en y con situaciones*, antes que en aplicar protocolos y etiquetas, promueve un trabajo de composición con los elementos presentes, abriendo líneas de acción no predeterminadas, aquello que Meirieu llama “bricolaje pedagógico”. Además, nuestro planteamiento previene de las dobles lógicas de control de los protocolos que relegan al profesional a ejecutar pasos preestablecidos que, finalmente, también le “controlan” a él, dentro de los parámetros del buen operador. El objetivo es superar las lógicas de control para arribar al trabajo educativo.

De este modo, proponemos un *trabajo de escritura experiencial, como herramienta metodológica de reflexión*, que describa en primer lugar la *situación* inicial, con sus elementos y las relaciones establecidas entre los mismos. Posteriormente, trabajar en la construcción de una *hipótesis* de trabajo en función de interrogantes que cuestionen la situación, los elementos y sus relaciones en vinculación con los discursos, el análisis interdisciplinar y los propios protagonistas. En tercer lugar, se aborda la descripción de la selección del diseño y la puesta en marcha de *acciones/apuestas con sentido pedagógico*.

Este recorrido facilita el análisis de los elementos en juego con la finalidad de dar cuenta de las lógicas pedagógicas teóricas, de los diferentes modos de hacer educación social desde el



paradigma, los métodos, las lógicas intrínsecas en la práctica. El soporte de la universidad en los aspectos teóricos puede suponer una mejora substancial en la adecuada regulación de prácticas educativas. De esta manera, se produce el enlace de las bases profesionales y las metodológicas materializadas en acciones concretas, muchas de ellas tendentes a propiciar las condiciones necesarias para el acto educativo. Una escritura experiencial que dé cuenta de las revisiones, los tropiezos, lo contingente y los nuevos planteamientos del equipo educativo que sigue la estela del devenir del caso.

Es sabido que buena parte de la labor del educador social se concentra en el trabajo previo, generador de condiciones de posibilidad para que el acto educativo pueda acontecer. El sujeto puede acometer la oferta educativa o también rechazarla oferta, esto último nos devolvería a la reformulación de los interrogantes. En cambio, cuando el sujeto consiente su parte en el trabajo educativo, el sostenimiento del proceso se convierte en la parte fundamental. El momento de concluir tiene también un valor esencial. Se suceden, entonces, distintos momentos que vamos a entender como momentos educativos propios, cada uno con su transmisión de saberes, habilidades, destrezas y formas de trato social, en los que el profesional debe ir asumiendo un papel cada vez más secundario en el acompañar simbólico del proceso que es del otro, del que el otro es el legítimo protagonista.

En cuanto a la gestión de la convivencia y del absentismo escolar, el planteamiento a nivel organizativo diferencia dos dimensiones de trabajo: en primer lugar, la *gestión del centro como espacio social y educativo*, focalizando en los efectos educativos y sociales de las dinámicas escolares y en la generación y mejora de contextos, metodologías, espacios y tiempos en busca de nuevos modos de relación entre los miembros de la comunidad. El espacio social y educativo como elemento en relación con el resto de la comunidad donde se ubica. Una segunda dimensión articula el *trabajo educativo individualizado* en aquellas situaciones de especial complejidad ofreciendo, en su caso, tránsitos diversos y particularizados dentro de la escuela. La metodología da un lugar privilegiado a los espacios de palabra, a la responsabilidad en el ejercicio de la libertad y al soporte preciso para hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones. Un trabajo educativo que busca la participación de todos los actores implicados desde el respeto a la singularidad y los avatares con los que cada quién va conformando su ser en comunidad.



En otro contexto, pudimos dar cuenta detallada de los dispositivos específicos que habíamos desplegado en nuestra práctica, las bases y apuestas pedagógicas que los sostuvieron, así como de los resultados y efectos que acontecieron en el IES Juanelo Turriano (Fernández Romeralo, E., 2012). Aquí únicamente los nombramos, como ejemplos de esta forma de escritura experiencial como herramienta de reflexión educativa:

-Dispositivo 1: El aula de convivencia como espacio educativo, laboratorio pedagógico facilitador de apuestas pedagógicas y tránsitos particulares dentro del marco escolar.

-Dispositivo 2: El taller de convivencia para profesores como espacio de reflexión pedagógica en torno al malestar y a partir de experiencias y estrategias positivas del profesorado en su quehacer diario.

-Dispositivo 3: Las comisiones de aula, un proyecto de participación democrática del alumnado en la vida del centro, generador de espacios de diálogo entre el equipo directivo y los estudiantes sobre la gestión y el funcionamiento del centro. Mediante el acuerdo y el compromiso, los adultos cedían áreas de responsabilidad en torno funcionamiento y gestión del centro que se ponían en manos de los estudiantes o se desarrollaban de forma conjunta.

-Dispositivo 4: Las acciones educativas individualizadas, en la línea pedagógica explicada.

En la actualidad, estamos trabajando en un próximo trabajo de escritura con las prácticas educativas más recientes de las que destacamos dos:

-Dispositivo 5: Proyecto Proeducó con la Asociación de Atención Integral al Menor Paideia, dentro del centro educativo con la excusa de la generación de un huerto urbano escolar se despliegan acciones educativas con carácter medioambiental pero también relacional, donde se promueve flexibilizar tránsitos educativos y ampliar las aplicaciones prácticas de los contenidos educativos. Un proyecto colaborativo donde se vinculan contenidos y competencias de asignaturas con experiencias educativas abiertas a la participación de las familias y de la comunidad, donde se construyen puentes y espacios de trabajo común para ciudadanos, donde el centro se abre a la comunidad y, a la vez, se construyen y sostienen lugares en la escuela para aquellos que permanecían más allá de sus muros.

-Dispositivo 6: El Ingenio Juanelo de Convivencia, un proyecto de aprendizaje-servicio que inicia su andadura y que en una aplicación de la teoría de la Sociedad Red del reconocido Manuel Castells genera redes creativas de fomento de la convivencia, el aprendizaje y el servicio a la comunidad.

Para concluir este apartado, no está de más reconocer que escribir no es fácil y, que a la vez, conforma un paso imprescindible en la profesionalización. De cualquier manera, no estamos solos y hay investigaciones y estudios que nos pueden alumbrar ante tan enigmática tarea. Así, por ejemplo, Bruner (1980) ha puesto de manifiesto en su estudio sobre las dos modalidades de pensamiento, concretamente en el capítulo 2 de su libro *Realidad mental y mundos posibles*, las diferencias observadas en la estructura de un argumento lógico y de un relato bien construido. El primero busca el encuentro con verdades universales, por medio de argumentos lógicos que convencen de su verdad. Mientras el relato bien construido establece su relación con la verdad en términos de semejanza con la vida, de verosimilitud, donde las realidades singulares y particulares de dos o más sucesos concretos dan lugar a conexiones. De este modo, los argumentos de modalidad paradigmática son formales, coherentes, descriptivos y explicativos en aras de dar cumplimiento al ideal de la ciencia de que el objeto sea científicamente cognoscible, comprobable en clave de causas generales generadoras de principios y leyes. En otras palabras, se busca un conocimiento verificable empíricamente. Frente a éste, el modo narrativo trata de dar cuenta de las acciones humanas, de las contingencias sociales y sus consecuencias, de las vicisitudes de lo humano, de su espacio y su tiempo. Más que opuestos, coexisten cercanos, como bien sabemos los que nos dedicamos a la educación: el saber científico-pedagógico crece de la mano de su puesta en práctica donde juega también el otro. Por estos motivos, nos sabemos más cercanos a los saberes implícitos de las prácticas que a sus formalizaciones teóricas, lo que nos infunde un tremendo respeto a la hora de elaborar un texto que cuente con suficiente rigor discursivo. No obstante, defendemos que es una obligación de los profesionales (los prácticos) reflexionar acerca sus prácticas cotidianas y enriquecerlas teóricamente. La intención perseguida en este eje metodológico es la de construir un texto coherente en el que se relacionen, con un cierto orden lógico, los diversos elementos que se han considerado necesarios y/o nos hemos ido encontrando en el camino.

Sin duda, la posibilidad de exponer, compartir, reflexionar, debatir y extraer las bases pedagógicas de las prácticas educativas satisfactorias que cada educador social está realizando en los centros de secundaria ampliaría y mejoraría la práctica del resto de profesionales y, en añadido, la comprensión de lo que el educador puede ofrecer a la comunidad educativa y de cómo puede hacerlo. Un proceso que supondría un auténtico proceso formativo, generador de herramientas metodológicas comunes y flexibles. La base pedagógica donde asentar un marco normativo regulador por la administración que ordene, adecúe, sostenga, impulse y mejore las buenas prácticas educativas existentes.

1157

Eje ético: el gran reto, una posibilidad de abordaje.

El código deontológico en una profesión como la nuestra se muestra clave para garantizar unas relaciones profesionales entre el agente y el sujeto, entre el equipo educativo, el educador social y la institución donde trabaje, etc. En la actualidad hay un importante esfuerzo a nivel estatal del colectivo para profundizar en la reflexión de las prácticas educativas desde la perspectiva ética, reforzada por la creación y la promoción de comisiones éticas y deontológicas en los colegios profesionales. Sin embargo, el tema de la ética y de la ética profesional va mucho más allá de la reflexión y revisión crítica de código. La reflexión de las prácticas educativas en busca del esclarecimiento de los pilares éticos que subyacen implícitos en ella, en su diseño, en la puesta en juego es un tema apasionante a la vez que sumamente complejo. Pensamos que merece un abordaje más profundo en el futuro, aquí únicamente apuntamos las premisas básicas de la hipótesis en la que estamos trabajando y que podríamos resumir en el siguiente enunciado.

Ética del psicoanálisis y la ética en educación social, ¿una ética del chocolate?

Muchos autores coinciden en que el aporte principal del psicoanálisis a la pedagogía remite a señalar los límites de la acción educativa, lo que supone una ética. La demarcación de la imposibilidad del acto educativo hace vislumbrar las posibilidades que la educación sí puede acometer. Existe “imposibilidad en el orden del saber y una imposibilidad en el orden de los efectos del hacer”, límites de la educación que hacen referencia a la particularidad de cada sujeto, su subjetividad, y por otro lado, a “la imposibilidad de predecir los efectos de la transmisión educativa” (García Molina, 2003: 90, 91). En ese lugar el psicoanálisis quizás nos pueda aportar comprensión y facilitar la empatía, como posibilidad de proceder desde la misericordia spinoziana, aquella que “afecta al hombre de tal modo que se goza en el bien de

otro y se entristece con su mal” (Spinoza, 2015:292), pues uno siente tristeza ante “un mal que le ha sucedido a otro a *quién imaginamos semejante a nosotros*” (Ibídem, 290).

El psicoanálisis puede aportar una lectura de cómo operan los significantes en juego de la pedagogía en su posicionarse frente a lo imposible. En opinión de Moyano (2010), que enlaza a Freud con Mannoni¹, el saber psicoanalítico esclarece el modo en que la pedagogía moderna en su giro psicológico-cientificista (precisamente por su modo de concepción del acto educativo) “imposibilita a priori el acontecimiento de efectos educativos subjetivantes (Lanjonquiére, 1999) respecto de la construcción del lazo social, en tanto (...) que supone un perfil clasificatorio para inscribirse en lo social”. Lo imposible en educación puede ser leído desde tres lugares diferentes en la propuesta de Moyano:

- ▶ Lo imposible de la educación. Desde una perspectiva estructural y freudiana, no todo se puede educar, no todo es educable, ni transmisible, no todo se puede saber. Desde los límites, se trataría de arribar a las posibilidades que lo educativo ofrece.
- ▶ Lo imposible en educación. Esto se manifiesta en la práctica, en la parte del quehacer cotidiano que se (nos) presenta como imposible y acompañado de la frase “no sé qué hacer”. Se trata de un recorrido en lo particular, en lo técnico.
- ▶ La educación es imposible. Esto se hace patente cuando nos encontramos con una “pretensión de solución” en el marco de la imposibilidad educativa, cuando frente a cuestiones controvertidas, incómodas, complejas, terminan concurriendo “cargas de profundidad disfrazadas de agentes sustitutivos”, en otras palabras, cuando acciones no educativas se realizan en su nombre: “medicaciones masivas, la contención física, el encierro preventivo o el control exhaustivo”. Esta posición que “acaba convirtiéndose en una contundente imposición: la educación es posible...sí o sí”.

Se plantean así una serie de paradojas entre lo que se pretende y lo que se puede educar, entre el desde dónde se piensa y el cómo se lleva a la práctica (a través de qué acciones, gestos, palabras y silencios). La educación social gira en torno a la gestión de aquello que es irreductible en la condición humana. Lo imposible de la educación viene a interrogar su misma concepción, sus fines y sus propósitos, los paradigmas, sus modelos y prácticas,

1 *El Malestar en la Cultura* (1930) con *La educación imposible* (1983).



resultados y efectos. Todas las posiciones, nos recuerda el autor, tienen margen de maniobra. Cualquier camino recorrido nos convoca a un mismo tema: la cuestión ética.

La revisión de textos freudianos nos ofrece una mirada sobre la educación del niño en relación con una tarea ética particular, la psicoanalítica. La ética del psicoanálisis está vinculada a la búsqueda de la verdad, como guía conductora (Kozameh, s.f.). Pero no se trata de cualquier verdad y ni mucho menos de la verdad absoluta, sino precisamente de la verdad de cada sujeto. Por tanto, ¿Cómo pensar una ética, en tanto que orientación de sentido para la vida, que más que un código moral esté particularmente construida en función de las relaciones, los intercambios y la pertenencia social y política de cada sujeto particular, de sus afinidades y que, además, se juega en un marco político concreto? Lo que el psicoanálisis propone es un continuo esfuerzo de construcción de sentido sobre lo que hemos hecho, lo que hacemos y lo por hacer. El acto analítico puede entenderse como una experiencia moral en ausencia de un código concreto, sin un sistema de valores explícito. Allí acontece una mirada moral. *No es una ética material con bienes supremos (valores) sino que marca el ejercicio de interrogarse para baremar si el sujeto puede responder y sostener las respuestas.* (Marinas, 2014; Bulat-Manenti, 2016).

En su libro *La ciudad y la esfinge* (2004:255-269), Marinas plantea la ética freudiana y lacaniana desde el prisma de tres máximas morales, todas ellas con la estructura profunda del imperativo kantiano:

- ▶ Donde ello era, debe el yo advenir.
- ▶ Amar y trabajar.
- ▶ No ceder en cuanto a su deseo.

La ética del psicoanálisis es una ética formal y apunta a reconocer al otro como un fin en sí mismo en vez de un medio para nuestros propósitos, una interpretación psicoanalítica del imperativo categórico kantiano.

En este punto, queremos trasladar ese continuo esfuerzo de construcción de sentido, en nuestro caso, a la tarea educativa. En esta línea, la propuesta es poner en tela de juicio y vernos en la obligación de contestar a los interrogantes sobre el acto educativo: ¿cómo lo nombramos?, ¿cómo lo organizamos?, ¿qué límites ponemos y a través de qué medios?, ¿qué alcance queremos darle?, ¿qué lugar le damos al otro?

La apuesta pedagógica en este punto, abrazará el reconocimiento de diversas modalidades de *inscripción en lo social con la diferencia* en vez de convertir en su objetivo su eliminación, la desaparición de lo pulsional que se resiste (Núñez, V., 2010:283-284). *La educación no es psicoanálisis pero puede aprender mucho de sí misma a través de su ética*. La experiencia moral que es el análisis da cuenta de una temporalidad otra que se despliega en el acto analítico, condición de posibilidad de acceso a ese saber no sabido. Esta temporalidad “reconoce la huella del pasado en el presente” (Marinas 2004:59). Sobre ética pero también sobre temporalidades puede aprender mucho la educación que se expone al discurso psicoanalítico.

1160

Para concluir, queremos recordar la figura de Siegfried Bernfeld (1892-1953), discípulo de Freud, y concretamente sus experiencias educativas que hoy podríamos situar dentro de lo que venimos llamando “educación social”. Accesibles mediante la compilación de tres de sus artículos (“El problema de la masa en la pedagogía socialista”, de 1927, “Los castigos y la comunidad escolar en la educación institucional” de 1929 y “Colonia Infantil de Baumgarten” de 1921) bajo el título *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en educación social* (2005). Este libro inspiró el proyecto “Comisiones de aula”. En el prólogo, V. Núñez ya nos indica las claves de la reflexión de Bernfeld en torno a sus prácticas educativas: “cómo en su trabajo educativo el educador permite al sujeto construir un puente de plata entre sus pulsiones y maneras culturalmente admisibles de satisfacción”. Lo que aquí se plantea es *la posibilidad de que la educación pueda pensarse como canalización hacia lo socialmente aceptable*, como una función “entre la exigencia de humanización de los “*recién llegados*”, que diría Hanna Arendt, y la subjetividad del sujeto de la educación (2005:21-25). La educación sería así un ejercicio de responsabilidad y, por consiguiente, un ejercicio esencialmente ético.

Conclusiones

Los tres ejes que despliegan el método de reflexión de la praxis que hemos denominado Romeralo: el profesional, el técnico-pedagógico y el ético; sustentados en las herramientas metodológicas descritas ofrecen el inicio de un camino de construcción colectiva para la profesionalización de los educadores sociales en centros de educación secundaria de Castilla-La Mancha. Un camino que da cabida a la diversidad de modelos teóricos y prácticas de educación social existentes y que es aplicable a cualquier ámbito y contexto. Un conjunto de



herramientas que faciliten la necesaria construcción del discurso profesional en su diversidad. La propuesta defiende que a más profesionalización, más educación social y más ciudadanía. Cuando el educador social hace el esfuerzo al que aquí se le invita los efectos sobre las prácticas no se dejan esperar. Los grandes beneficiados de la mejora de la práctica no somos únicamente los profesionales, sino también aquellos que siempre tuvieron que serlo: los ciudadanos con y para los que trabajamos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado Calderón, K. (2005). “¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela?” en *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*; Vol. 5, Nº 3 (Extraordinario). Disponible en [Consultado el 2 de noviembre de 2016]: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aiarticlee/view/9168>
- ASEDES y GGCEES (2007). *Documentos Profesionalizadores: Definición de Educación social. Código Deontológico del educador social y la educadora social. Catálogo de funciones y Competencias de la educadora y el educador social*. Barcelona: ASEDES.
- Barranco, R., Díaz, M y Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate*. Barcelona: Gedisa.
- Blázquez, A., y G. Molina, J., (2006). “El educador social en la educación secundaria”. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, n° 32, 39-60.
- Bulat-Manenti, G. (2016) *¿Cómo funciona una cura analítica?* Colección Lapsus de Toledo. Toledo: Ledoria.
- Bruner, J. (1980). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Fernández Romeralo, E. (2007). “Catálogo de funciones y competencias como herramienta garante de buenas prácticas. Un caso concreto: Educación Social en centros de educación secundaria”, Comunicación escrita para V Congreso Estatal de los Educadores y Educadoras Sociales, celebrado en Toledo, 2007 (CD-Rom), JCCM, CESCLM, ASEDES y CGCEES.
- (2012). “La Educación Social en la Educación Secundaria. Una experiencia de reflexión pedagógica de la praxis con voluntad de propuesta metodológica.” (Trabajo fin de grado). Universidad de Castilla-La Mancha, Talavera de Reina.
- Freud, S. (1990-1991). *Obras Completas*, 24 vol. Buenos Aries: Amorrortu.
- García Molina, J. y Páez. M (2009). “Subjetividades posmodernas/educaciones modernas”, en Ana Barabtarlo (coord.) (2009). *La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad*. México: Castellanos editores.



- Kozameh, G. *Freud y la educación*. [En línea] Documento encontrado en internet, sin fecha, [Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2016]. UNED. Disponible en: <http://www2.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/freud.htm>
- Marinas, J. M. (2004). *La ciudad y la esfinge: contexto ético del psicoanálisis*. Madrid: Síntesis
- (2015). *Ética de lo inconsciente: sobre comunidad y psicoanálisis*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Núñez, V. (coord.) (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Sáez, J. (2005). “La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio” en *Revista de Educación*, núm. 336, pp.129-139.
- Sáez, J. y G. Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

