



Etapa 7, Murcia, 12/mayo/2022  
Centro Social Universitario. Universidad de Murcia  
**Mesa Coloquio**  
**Las paradojas de la Educación Social**  
y sus efectos



## Como punto de partida: una invitación para estimular la reflexión

244

**Segundo Moyano Mangas**, miembro del Comité Científico del VIII Congreso. Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). [segunmoyano@gmail.com](mailto:segunmoyano@gmail.com)

→ *Esta invitación está inspirada y recoge pasajes de un texto anterior mío del año 2020.*<sup>1</sup>

Si bien la palabra deseo puede señalar algo respecto de la intencionalidad educativa, e incluso de la disposición hacia una finalidad, es cierto que podría llevar a ciertos malentendidos y que, posiblemente, podría desviar el objetivo principal: señalar algunas ideas y reflexiones acerca del sentido y la función de hacer emerger la paradoja en una doble dimensión. Por un lado, en tanto puede ser considerado un elemento intrínseco en el acto educativo. La paradoja es, según el Diccionario de la Real Academia Española, fundamentalmente, “lo contrario a la opinión común”. Es decir, aparentemente contrarios a la lógica. En nuestro caso, se supone que contrarios a una lógica pedagógica. El lenguaje habitual lo suele relacionar con el disparate, la contradicción, el contrasentido y lo absurdo. Sin duda, la paradoja se impregna de esos significantes y la dota de un elemento importante a la hora de manifestar las paradojas de la educación o, si se prefiere, las paradojas en la educación: una cierta contraposición de los enunciados y propósitos educativos con los efectos y resultados que estos provocan en los sujetos de la educación. Una suerte de puesta en diálogo entre las intenciones y los efectos.<sup>2</sup>

Y, por otro lado, situarnos en el eje del lugar de la paradoja en las prácticas de la educación social, intentando abrir el abanico respecto de los diferentes elementos que conforman los modelos educativos contemporáneos: el lugar de los educadores sociales entre el encargo y la demanda; los efectos paradójicos, por ejemplo, de las políticas denominadas de inclusión social; marcos institucionales de protección productores de desamparo; los efectos de los procesos de profesionalización, etc., etc.

La paradoja, utilizada como estimulante para la reflexión nos permite acercarnos a aparentes contradicciones en su enunciación, con el propósito, sobre todo, no tanto de considerar una

1 Moyano, S. (2020). “Paradojas, límites y obstáculos de y en la Educación Social”. En Sánchez-Valverde, C. y Montané, A. (coords). *La educación Social en los extremos: Justicia social y paradojas de la práctica*. Monografies & Aproximacions, núm. 18. València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (UV), págs. 71-86. En línea en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/156597>

2 En el libro *Dialéctica de los conceptos en educación* (2016), de Juan Sáez y Manuel Esteban (coords.), se aborda la dialéctica entre conceptos fundamentales de la educación. En muchos de los capítulos aparece la idea de paradoja como resultante de ese diálogo. Está editado en Nau Llibres-Editorial UOC



solución instantánea, sino más bien de aproximarnos a la apertura de nuevas preguntas que habiliten posibles respuestas a situaciones habituales y cotidianas en las prácticas de la educación social. Es por ello que se puede entender como un núcleo paradójico ciertos enunciados fundacionales de la educación social. Al revisar gran cantidad de la literatura especializada en el campo, es usual encontrarse con la palabra exclusión siempre presente en sus formatos de época: inadaptación, desprotección, dificultad social, riesgo social, etc. La educación social, grosso modo, se perfila como el conjunto de prácticas dirigidas a menoscabar los efectos de la exclusión social, asentándose en propuestas, precisamente, de inclusión social del “excluido”. Si nos atenemos a unas palabras de Carlos Skliar, que a mi entender nos permite abordar esta cuestión desde la asunción paradójica, se consiguen perfilar algunos elementos a considerar para posibilitar avances en las consideraciones de esas prácticas de educación social. Dice Skliar (2008; 5):<sup>3</sup>

*«“Habría que pensar quizá” que la inclusión no es simplemente una contra-cara, en un cierto sistema de equivalencias, de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión pues si no estaríamos de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros. No está de más de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro”.»*

De entrada, el texto de Skliar parece ponernos enfrente una característica paradójica que conviene contemplar, insisto, no tanto para solucionar como para elaborar posibles preguntas que reduzcan algunos de los efectos que nos anticipa. Situarnos en este aspecto, nos obliga a tomar a cargo algunas consideraciones respecto, por ejemplo, la posición del agente educativo (del educador y educadora social).

Respecto de la posición del profesional, convendrá acordar que los profesionales de la acción socioeducativa forman parte de los aparatos de gestión de las políticas sociales actuales. Paradójicamente, siguiendo a Skliar, encargados manifiestamente de incluir aquello que el propio aparato de gestión excluye. Una suerte de “agente doble”, tal y como desarrolla G. Molina (2011, 15-20),<sup>4</sup> donde “ser educador social es ser agente doble; vivir y trabajar multiplicado y dividido, aceptar el riesgo de deambular por espacios y tiempos inauditos, imposibles, utópicos. Ser educador implica pensar y actuar con los pies en el suelo, pero al borde del acantilado” (op.cit., 19-20). Y es ahí, en ese impasse, donde convendrá desplegar una posición que nade entre las intenciones ideales y los efectos de las prácticas. La elaboración continua de una ética de las consecuencias que se vincule a la responsabilidad del acto educativo. Es decir, la sola contemplación de la “buena intención” no produce espontánea e inmediatamente una aceptación tácita de efectos educativos en el sujeto de la acción educativa. Por lo tanto, “[...] la posición del agente forma parte del problema del que se ocupa en la medida que el profesional con su aparato conceptual contribuye a configurarlo [...]” (Tizio; 2003, 179),<sup>5</sup> por lo que es recomendable “[...] tomar las dificultades que se le presentan como algo que le concierne, algo donde su posición se halla en juego. De este modo, se enmarca en una ética de las consecuencias y no de las intenciones” (op.cit., 178). Y la principal herramienta que tiene el educador social, el profesional

3 Skliar, C. (2008). *¿Qué pretendemos con la idea de “diversidad”? ¿Qué pretende la idea de “diversidad” con nosotros?* Encuentro de Equipos de Gestión Construyendo una escuela inclusiva. Disponible en: <https://es.slideshare.net/TxamaMarquesso/skliar-que-pretendemosconlaideadediversidad>

La negrita del texto es propia.

4 García-Molina, J. (2011). “Agentes dobles”. En Sáez, J.; García Molina, J. *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres

5 Tizio, H. (2003) (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.



de la educación social, para acometer esa configuración ética de las consecuencias, es la necesidad pertinente y pertinaz de una relación constante con el propio discurso que lo configura. Asistimos, en los escenarios contemporáneos de la práctica educativa en el campo social, a colonizaciones del discurso educativo que nos alejan de las propuestas pedagógicas y nos introducen, cada vez más, a una suerte de conversión en gestores vitales o en entrenadores emocionales

Así, estas dimensiones bienintencionadas que nos alejan de la función educativa, ¿producen efectos educativos en los sujetos? ¿les acercan a los propuestas de inclusión social que subyacen en los planteamientos educativos? O, por otro lado, ¿conducen a recorridos preestablecidos para aquellos que no han consentido, por los motivos que sea, a “estar dentro” de los circuitos educativos habituales? Sin duda, preguntas que nos aproximan a reconfigurar aspectos fundamentales de nuestras propias prácticas sociales y educativas.

La elaboración, por lo tanto, de respuestas a la paradoja, produce un “tomarla a cargo”. Esa, pues, es la invitación.

