

4

INVESTIGADORES, DOCENTES Y EDUCADORES FRENTE A LA EXCLUSIÓN SOCIAL: PARADOJAS Y APUESTAS.

**(RESEARCHERS, TEACHERS AND EDUCATORS AGAINST
SOCIAL EXCLUSION: PARADOXES AND POSITIONS)**

José García Molina
Universidad de Castilla La Mancha

Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia

DOI: 10.5944/educXX1.19033

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2017). Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: Paradojas y apuestas. *Educación XX1*, 20(2), 95-112, doi: 10.5944/educXX1.19033

García Molina, J. & Sáez Carreras, J. (2017). Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: Paradojas y apuestas. [Researchers, teachers and educators against social exclusion: Paradoxes and positions]. *Educación XX1*, 20(2), 95-112, doi: 10.5944/educXX1.19033

RESUMEN

Hablar de exclusión social hoy nos confronta a una cuestión compleja, espionosa, problemática. Sabemos que toda nominación y clasificación entraña un orden jerárquico que refracta un orden social no exento de asimetrías y subordinaciones. Sabemos, también, que la exclusión social no escapa a esta lógica. Por ello, el artículo persigue un triple objetivo. En primer lugar, problematizar las concepciones y usos de la categoría exclusión social. Segundo, revisar los criterios desde los que investigamos y formamos a los profesionales de la educación social que trabajan en dichas situaciones. En tercer lugar, abordar las posibles posiciones que estos últimos pueden tomar frente a la *imposibilidad* de cumplir enteramente los encargos que las políticas sociales les hacen en lo relativo a combatir y erradicar la exclusión social. El modo de proceder analítico pone al descubierto ciertas paradojas epistemológicas, políticas y éticas que atañen tanto a los modos de investigación universitarios como al ejercicio profesional de los educadores sociales. Una paradoja, a priori, es aquello que no tiene solución. Pero ante la imposibilidad a la que nos confronta estamos llamados a tomar alguna posición. En este sentido nuestro análisis sintetiza tres posibles posiciones que los investigadores y profesionales de las ciencias y las profesiones sociales pueden adoptar. Nuestra propuesta, y apuesta, frente a la inherente paradoja es desarrollar una ética del agente doble.

PALABRAS CLAVE

Exclusión social; investigación social; investigación educativa; profesiones sociales.

ABSTRACT

Talking about social exclusion today confronts us with a complex, thorny and problematic issue. We certainly know that every nomination and classification implies a hierarchical order that refracts a social order, rarely free from asymmetries and subordination. We know too that social exclusion does not escape this logic. For this reason, our article pursues three different goals. First, to problematize the conceptions and uses of the social exclusion category. Secondly, to revise the criteria from which we research and train social education professionals who work in such situations. For the third goal, we approach the possible positions that these professionals may take against the inability to fully carry out the orders of social policies, particularly regarding the fight against and eradication of social exclusion. The analytical procedure reveals certain epistemological, political and ethical paradoxes regarding both the forms of university research and the professional practice of social workers as well. A paradox, *a priori*, has no solution. But faced with this inability, we are obliged to take a position. In this sense, our analysis synthesizes three possible positions that can be adopted by researchers and practitioners of science and social professions. Our proposal, and position, for the inherent paradox is to develop *ethics of the double agent*.

KEYWORDS

Social isolation; social science research; educational research; social work.

INTRODUCCIÓN

Resulta evidente que nunca tiene problemas quien no problematiza ni lo que dice ni lo que hace. Del mismo modo que no tiene problemas quien, sin apenas haberlo pensado, afirma que la exclusión social (así dicha, en singular y precedida de un artículo determinado) es una evidencia. Pero cabría cuestionar si tales posiciones se han preguntado detenidamente por la contingencia y la naturaleza de esa multiplicidad y diversidad de situaciones a las que se viene denominando «exclusión social». Más aún, cabría cuestionar cómo es posible que una sola categoría sea capaz de nombrar, designar y capturar semejante cantidad y variedad de situaciones, de gentes, de procesos y problemas de distinta naturaleza.

Desde este cuestionamiento, el presente artículo problematiza los significados y usos de la categoría exclusión social con el objetivo de arrojar cierta luz sobre dos situaciones en las que su presencia se ha vuelto habitual. En primer lugar, queremos repasar desde qué criterios se investiga y se forma a los profesionales de las profesiones sociales (y en concreto de la Educación Social) en temas relativos a la exclusión social. En segundo, quisiéramos poder pensar cómo los profesionales afrontan y se posicionan en los encargos que desde las políticas sociales les requieren luchar contra ella. Nuestra hipótesis de partida apunta a comprobar si en la aceptación inquestionada de la categoría exclusión social habita, antes que una dificultad terminológica, una problemática epistemológica, política y ética.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL?

En otro lugar (García Molina, 2013) nos dedicamos a abordar la genealogía y el devenir de la categoría *exclusión social*. Dicho trabajo nos permitió constatar que ciertas prácticas excluyentes son necesarias y consustanciales a la constitución de los grupos, comunidades y sociedades. En esta línea, Robert Castel (2004, pp. 64-66) categorizó las formas sociales de la exclusión alrededor de tres modalidades: 1) la *sustracción completa de la comunidad* (deportación, destierro, exterminio); 2) la *construcción de espacios cerrados* en el seno de la misma comunidad (para delincuentes, desviados, enfermos...); 3) la *atribución de un estatuto especial a ciertas poblaciones* (que coexisten en la comunidad pero quedan privadas de determinados derechos y/o de la participación normalizada en sus actividades económicas, sociales y culturales). De estos análisis se desprende que siempre y en todo lugar se han dado procesos de segregación, discriminación y expulsión que esclarecen la comprensión de los mimbres con los que toda sociedad se va construyendo, conservando y reproduciendo a sí misma. Solo rechazando y excluyendo *lo otro*, al extranjero y al extraño (Becker, 1971), a una serie de individuos o grupos a los que se confiere alguna atribución diferenciadora y negativa, se hace posible construir un *nosotros* más o menos homogéneo, identificado a ciertos atributos y diferenciado de otros. Desde esta base podemos afirmar que las prácticas de exclusión han tenido y siguen teniendo una función de orden, estructural y estructurante, del *nosotros* social.

Aun aceptando este supuesto, nos preguntamos cuándo y por qué se ha añadido el adjetivo social al sustantivo exclusión. Es decir, ¿cuándo y por qué comienza a hablarse de *exclusión social* en el sentido en que hoy usamos esta categoría?; ¿cómo ha llegado a convertirse en la categoría hegemónica que nombra la cuestión social de nuestra época? (Autès, 1995; Karsz, 2004; Fernández Velasco, 2005). Un rápido repaso por el devenir de esta categoría analítica, política y profesional, muestra que hasta la década de los '70 se

hablaba básicamente de *inserción de los inadaptados o marginados sociales*. No será hasta principios de los '80 cuando asistamos al progresivo abandono de estas categorías en favor de la categoría *exclusión social* (Paugam, 1996). ¿Por qué este cambio? Entre otros motivos, porque la predominante visión psicologicista e individualizada de las problemáticas sociales —centrada sobre los llamados marginados o inadaptados sociales— va cediendo terreno frente a la evidencia de que las causas y explicaciones a tales problemáticas se encuentran antes en las lógicas estructurales de una nueva sociedad del riesgo (Beck, 1998) que en las incapacidades o atributos singulares de los individuos. Los efectos sociales y económicos de las políticas neoliberales, implementadas en los '70 y afianzadas en los '80, acechan —en forma de precarización de las condiciones laborales, educativas, y de vida en general— a capas sociales que hasta ese momento habían estado a salvo de tales peligros. Los jóvenes tienen cada vez más complicado insertarse en un mercado de trabajo que se ha vuelto muy exigente en las condiciones de acceso y menos amable en las contrapartidas que ofrece. Trabajadores sectoriales con amplia experiencia son expulsados de un mercado laboral al que ya no lograrán volver. La clase media acomodada, la clase de los integrados, entra en un periodo de incertidumbre en el que su existencia básica se ve cada día más comprometida por los procesos de precarización laborales, económicos y sociales (Camarero, 1998). El cambio en la naturaleza y fisonomía de la pobreza desarrolla, más allá de sus conocidos efectos en poblaciones particulares, una «porosidad creciente en la exposición a los riesgos» (Goguel, 2003, p. 25) que afecta notablemente a los lazos sociales sostenidos sobre formas tradicionales de solidaridad: la familia, el vecindario, el barrio, etc.

Resulta evidente «el aire de familia» de una lógica que, con distintas intensidades, ha seguido perpetuándose hasta nuestros días. Así, los clásicos estudios dedicados a analizar la pobreza o la marginación fueron dejando paso a otros que contemplaban, preferentemente, los procesos de precarización, descalificación social (Paugam, 1996; Furtos, 2009), o de fragilización, vulnerabilidad, *desafiliación* (Castel, 1997, 2004) o *desligadura* (Autès, 2004) de unos individuos y colectivos que añadían a su falta de recursos materiales los efectos psicosociales del desempleo y la precarización de las relaciones sociales. Asistimos, en esas décadas, a la paulatina reconversión de las políticas de *reinserción social* en *políticas de inserción* en redes y dispositivos sociales (preferentemente el mercado laboral), con la pretensión de hacer circular a los individuos en el creciente movimiento global. Las transformaciones acontecidas entre las décadas de los '70 y los '80 permiten comprender que la nueva pobreza se construye al interior de procesos y trayectos globales en los que los individuos y grupos se ven envueltos y no, o de manera muy poco significativa, como resultado de sus características propias o singulares. De este modo, la exclusión social solo comienza a tener sentido cuando podemos pensarla desde una lógica que entiende cómo los

procesos socioeconómicos modifican las trayectorias vitales de unos individuos y/o colectivos que pasan de situaciones de inclusión a situaciones de exclusión social (Castel, 2004; Karz, 2004). Es este cambio de mentalidad —desde una visión psicologicista de la marginación o la inadaptación a una visión sociológica global de la exclusión— el que permite entender la emergencia y el auge de los estudios sobre los nuevos pobres, así como la atención prestada a los nuevos procesos de desvinculación o desafiliación de los soportes laborales, económicos, familiares o comunitarios que aseguraban cierta cohesión social y seguridad personal.

La década de los '90 y la llegada del nuevo milenio multiplicaron exponencialmente los estudios sobre exclusión social. La categoría, que había venido apareciendo sin demasiada precisión ni consistencia teórica en unos pocos trabajos académicos e informes políticos, se convierte, definitivamente, en una categoría científica, política y profesional hegemónica. De su mano, aunque con relativo poco éxito, aparecen también una multiplicidad de programas internacionales, europeos y nacionales, de lucha contra la pobreza y la exclusión social (el último, y quizás el más ambicioso, contenido en el marco de la *Estrategia Europa 2020*).

Ya en nuestros días, es difícil encontrar un análisis científico, político o profesional de la cuestión social que prescindiera de esta categoría. Y, sin embargo, ni su popularización ni su estatus hegemónico nos han procurado interpretaciones esclarecedoras acerca de la multiplicidad de realidades que nombra o usos políticos y científicos unificados. La utilizamos para hablar de procesos de expulsión, discriminación, segregación, denigración, precarización, vulneración, etc., por los que individuos o grupos llegan a situaciones de acumulación y combinación de desventajas o desigualdades sociales en distintos momentos de sus vidas. La exclusión social remite a un fenómeno poliédrico, dinámico y multifactorial (Subirats, 2004, 2006), generalmente inferiorizante y hostil para quienes lo padecen, asociado a la fragilización o ruptura de los lazos y vínculos sociales, laborales, culturales e, incluso, afectivos, de los individuos con la comunidad o red social de referencia. A la luz de su alcance, ¿no cabría pensar que todos estamos inmersos en este tipo de dinámicas de licuefacción de los soportes y relaciones sociales? La respuesta más precisa es no. ¿Por qué? Porque a las situaciones vividas particularmente, más allá de la multiplicidad de variables y factores objetivos y subjetivos que deben alinearse (Subirats, 2004, pp. 140-141), siempre les faltará la asignación problemática de un otro. Así, *ser* excluido no es solo vivir una situación de dificultad, es también ser asignado a un lugar social negativo generado en el juego de las condiciones económicas, políticas y laborales. Estar *excluido* es acabar ocupando un lugar social afectado de negatividad, de desventaja en el conjunto de las posibles posiciones sociales. Y es en este proceso de asignación donde la cuestión alcanza su punto

más problemático. Si bien todos comprendemos que nadie nace excluido, y que se llega a serlo de acuerdo a ciertos itinerarios desfavorecedores, la asignación o derivación de estas personas a distintos dispositivos sociales (administrativos o judiciales) puede tener un efecto de naturalización del individuo como problemático. Es decir, se da un efecto de cosificación de los individuos en dificultad por el que se pasa de la lógica general de la exclusión social (un proceso) a la naturalización problemática de los excluidos sociales (un estado de cada uno). Trampa en la que ciertos imaginarios científicos, políticos y profesionales caen cuando, irreflexivamente, acaban creyendo que «los excluidos son aquellos que están fuera de la sociedad». Si la exclusión social remite a procesos estructurales, no habría nunca que olvidar que «los excluidos» están dentro y bien dentro, integrados en una relación social de época, ocupando una posición y realizando una función específica. Se trata de lo que Osorio (2012, p. 109) ha denominado *exclusión por integración*.

Por todo lo argumentado, no es fácil comprender que se siga hablando de excluidos para nominar a tantas y tantas personas en situaciones significativamente diferentes. ¿Qué tienen que ver unos con otros? ¿Cuál sería el criterio fijo de demarcación? Más aún, ¿qué ganamos llamándoles excluidos? Es necesario seguir preguntando por qué y para qué construye una sociedad sus categorías estigmatizadoras. Quizás, como sugiere Castel (2004, p. 57), muchos de los que hablamos de exclusión haríamos mejor en callarnos antes que seguir empleando este tipo de denominación puramente negativa que impide análisis científicos, contingentes y situados. Si a pesar de todo persistimos, habría que utilizarla de acuerdo a sentidos más precisos para no olvidar que, al ser una categoría científica y política, es también una noción politizable.

INVESTIGADORES, PROFESORES Y EDUCADORES SOCIALES EN Y ANTE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Resulta altamente complejo separar la dimensión científica de la dimensión política en lo que hace a la comprensión y a los usos de la categoría exclusión social. Entre otras causas, tal y como ha señalado J. Gautrat (citado en Goguel, 2003, pp. 10 y ss.), porque puede pasar que la tarea científica/técnica se limite, en distintos modos, a santificar y legitimar el orden social establecido (avalando decisiones tomadas desde lugares de poder, explicando «lo que pasa» sin problematizar «las causas y motivos por los que pasan», etc.), difuminando u obviando las problemáticas de fondo. También por la creciente dependencia de la investigación social de financiación por parte de entidades privadas o semiprivadas que sostienen y fomentan líneas ideológicas que condicionan su utillaje conceptual, sus procedimientos y re-

sultados. En cualquier caso, sea para criticarla o para santificarla, la categoría exclusión social se ha convertido en uno de los mantras más estudiados e investigados en el ámbito de las ciencias sociales y, en los últimos tiempos, también de las ciencias de la educación (López Herrerías, 2001; Escudero, 2005; Sáez Carreras y García Molina, 2006).

Dada la incuestionable relación entre investigación y docencia, al menos en el contexto universitario, algunos de los males de la investigación social se reproducen en las clases universitarias en las que se forman los futuros profesionales que tratarán con las situaciones de exclusión social. Parte de esos males —indiferenciación, indefinición, naturalización— encuentran su origen en el olvido de ciertas lecciones fundamentales que los clásicos nos habían enseñado. Quizás hayamos olvidado que el mundo no se presenta ni agrupado ni clasificado a la observación directa de los seres humanos y que, justo por ello, en sus órdenes y explicaciones se observa la correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras cognitivas (Durkheim y Mauss, 1996). Tal olvido nos incapacita para asumir la correlación entre nuestras visiones del mundo y la estructura social en las que están inmersas; para aceptar que la función clasificatoria de los seres y los hechos —propia desde las ciencias sociales— construye, mantiene y refracta *un* orden social en base a relaciones de exclusión e inclusión que santifican asimetrías y subordinaciones; y, en última instancia, para problematizar los supuestos discursivos y los usos de las categorías que utilizamos. Problemas que desembocan en investigaciones y formaciones que ven excluidos allí donde no hay sino personas sin recursos, sin acceso a derechos y bienes, inmersas en situaciones de desventaja o discriminación... Entiéndonos: las situaciones de dificultad existen, son innegables. Lo que problematizamos son las categorías que utilizamos para explicarlas y abordarlas. Tal es, a nuestro juicio, la primera cuestión de la que debe hacerse cargo la investigación en ciencias sociales si queremos evitar acabar haciendo, como investigadores y docentes, tareas de entomólogos aplicados en la clarificación y clasificación de desviados, delincuentes, drogodependientes, marginados, inadaptados, desestructurados, vulnerables, precarios, excluidos... Afortunadamente, otras lecciones nos enseñaron que es la atribución de *un otro social* la que nos hace portadores de estigmas (Goffman, 2003). De no haber sido nombrados así, tales características no operarían sobre quienes soporran las etiquetas. Pero, insistimos, ¿recuerdan las actuales ciencias, políticas y profesiones sociales esas valiosas enseñanzas?

Cuando abandonamos el territorio científico y docente para adentrarnos en el de las profesiones sociales y, en concreto, en la Educación Social, las paradojas se multiplican. Por un lado, resulta evidente la correlación entre el proceso de profesionalización de los educadores sociales y la emergencia de las lógicas de la exclusión social (García Molina, 2013). Así, se

esclarece el hecho de que esta profesión es una de las últimas herramientas políticas dedicadas a dar respuesta a ciertos problemas sistémicos. Los educadores sociales sirven al sistema para el que trabajan —a través de las políticas sociales del Estado y sus administraciones— y, consecuentemente, forman parte de él. Pero, por otro lado, no hay que perder de vista que estos profesionales suelen estar alejados de los lugares de poder y decisión del mismo. García Nadal (2005) ha mostrado que los educadores sociales están discriminados frente a otros profesionales que cuentan con mayor reconocimiento y estatus; han sentido su menor visibilidad, legitimidad y autonomía —la libertad para tomar decisiones y obrar de acuerdo con el ideal profesional y no bajo la presión del contratante—; perciben retribuciones salariales más exiguas, etc. También Cohen (1988, p. 241) había señalado que buena parte de la expansión de los profesionales de las sociedades del bienestar se ha producido atendiendo a la ampliación de los puestos más bajos de la escala del *status profesional*. Podríamos decir, en definitiva, que están en situación de semi-exclusión respecto al sistema que les emplea.

Sintetizando, ¿qué relaciones es posible establecer entre investigadores, docentes y profesionales en lo relativo a la exclusión social? Nos gustaría poder zanjar la cuestión afirmando que no tienen *nada que ver*; que sería mejor no querer ver nada porque cualquier mirada (política, académica o profesional) la produce y reproduce en los discursos y las prácticas. Pero lo cierto es que no pueden ignorarla. Si más no AL MENOS porque, en cumplimiento de sus encargos profesionales, de la continuidad de sus comunidades y de su empleabilidad, se encuentran empujados a certificar lo que es designado bajo su nombre. Aceptar tales encargos implica asumir que los profesionales (de la investigación, la docencia o la praxis socioeducativa) estamos enredados en, y colaboramos con, un sistema político, económico y social que *produce e integra* la exclusión social. Es justo en este punto en el que queremos señalar la paradoja fundamental sobre la que se sostienen las ciencias y profesiones sociales.

PARADOJAS

Una de las grandes astucias de Friedrich Nietzsche (1997) fue detectar que es el sacerdote quien realmente necesita del pecado. ¿Por qué tal afirmación si el sacerdote parece continuamente empeñado en perseguir y extinguir el pecado? «Porque vive de él», dice el filósofo. Tras un mecanismo justificado como un servicio para el bien de la comunidad, coexiste una lógica altamente beneficiosa para el sacerdote. Es él, y no los pecadores, quien vive del pecado y quien precisa de su existencia. Para poder ostentar *un poder* que se retroalimenta a sí mismo mediante la puesta en marcha de discursos y prácticas adyacentes a la idea de pecado (por ejemplo, la con-

fesión), el sacerdote se postula como una figura doblemente competente. Se dice competente para designar qué es pecado y qué no. Pero además se otorga la función de orientar y encauzar las conductas bajo la promesa de su absolución. El sacerdote es experto en una problemática previamente codificada por él mismo y por el ideario al que representa. Por todo ello, a juicio de Nietzsche, la moral cristiana nunca quiso abolir definitivamente las situaciones de miseria. Tal cosa hubiese ido en contra de sus más profundos intereses. En cualquier caso, tampoco hay que olvidar que el ideario y el sacerdote se aseguran su perpetuación mediante la imposibilidad de borrar el pecado de la faz de la tierra: ¡el pecado es original!

La pregunta cae por su propio peso: ¿quién necesita la exclusión y quién vive de ella? ¿Quién la nombra, la codifica y se arroga el poder de tratarla? La paradoja resulta obvia cuando, mirando sin prejuicios y con coraje, aquellos que de un modo u otro trabajamos para la minimización o erradicación de las situaciones de exclusión somos los más interesados en que sigan dándose... ¿Qué haríamos si, por arte de magia o gracias a nuestro buen empeño, las llamadas situaciones de exclusión social desaparecieran? ¿A qué nos dedicaríamos? No es este el único problema a tener en cuenta. Habrá quien diga estar en contra —como nosotros mismos— de tales puntos de vista y estar dispuesto a criticarlos. Pero, no por mucho criticar las debilidades o perversidades de la categoría exclusión social vamos a acabar definitivamente con ella. Sería tan iluso como pretender que nuestro desprecio por o nuestras críticas del sistema capitalista neoliberal conseguirán, por sí solas, hacer desaparecer las condiciones materiales y discursivas que lo producen y reproducen. Podemos dejar de hablar de exclusión social en nuestros trabajos, pero otros dispositivos, mecanismos, políticas y ciencias, seguirán hablando de ella, generando sus condiciones de existencia y reproducción. La exclusión social, como el pecado, es original; es decir, estructural.

En cualquier caso, lejos de caer en una posición cínica, relativista o escéptica, o en un cómodo «no hay nada que hacer», es preciso enfrentar esta paradoja y pensar modos de respuesta que puedan ayudar a los investigadores, profesores y educadores a tomar posición. No es fácil resolver las paradojas, pero el esfuerzo por resolverlas o superarlas produce efectos epistemológicos y éticos que nos hacen acercarnos a ella, también a quienes padecen sus efectos, con una mirada menos directa. Se trata de una situación parecida a cuando miramos un objeto o imagen anamórficos y descubrimos que la única forma de verlos con claridad es haciéndolo desde un costado, mirando al sesgo (Zizek, 2000, p. 29). La mirada frontal, directa, solo nos devuelve manchas informes, borrosidad, desorden. Únicamente podemos ver, comprender y actuar en esta compleja multiplicidad de situaciones que llamamos exclusión social si nos acercamos a ella con una mirada intere-

sada, sostenida, impregnada de deseo y distorsionada por una ética profesional. El deseo de saber, de educar y de transformar nuestras sociedades, es el elemento que, retrospectivamente, otorga otros significados y sentidos a esas situaciones de desventaja social. Frente al excedente de confusión y perturbación que en el caso que estamos tratando nos regala el alegato a la «realidad objetiva», la posición subjetiva de investigadores, docentes y educadores, el ángulo desde el que miran su objeto de estudio o intervención, toma formas precisas y promueve decisiones concretas, acciones encarnadas que escapan de la generalidad discursiva. Frente a la *impotencia* de pretender acabar, con nuestros limitados medios, con la exclusión social, construir una mirada particular, una mirada sesgada por el deseo y por la ética profesional, permite enfrentar, en lo concreto, esta suerte de *imposibilidad* a la que estamos llamados.

FRENTE A LO IMPOSIBLE, LA NEGOCIACIÓN

Max Weber (1998) afirmaba que la política no tenía nada que hacer en las aulas, porque las virtudes del político (dedicado a la acción) son incompatibles con las del hombre de ciencia (dedicado a la verdad). Ponía así sobre la mesa la tensión entre una ética de la convicción (actuando de acuerdo a principios preestablecidos) y una ética de la responsabilidad (que contempla las previsibles reacciones o consecuencias indeseables que la acción puede suscitar). Siguiendo estos tipos ideales podríamos establecer una nueva homología entre, por un lado, los profesores y profesoras de Pedagogía Social (obrando movidos por una pasión científica y docente tendente a la verdad) y, por otro, quienes se dedican al mundo de la acción y el abordaje de problemas contingentes (educadores sociales). En un plano ideal imaginamos que la pasión por la verdad (por ejemplo, por esclarecer las causas de la exclusión social y apuntar soluciones) alumbraba también la pasión y la visión de quienes se dedican a las cosas concretas y luchan contra ella junto a quienes la padecen. Pero no vemos materializarse con frecuencia este ideal. Se trata de la manida sentencia: «la teoría es una cosa y la práctica otra». Algo hay de verdad en ella, pero más que nunca cuando el purismo de unos responsabiliza de los fallos, exclusivamente, a los otros. Los convencidos de *la verdad de sus altos principios* nunca encuentran que el mundo esté a su altura.

Consecuentemente, la moraleja del texto del sociólogo parece apuntar a que cabría aceptar un poco de aquí y un poco de allá. Negociar entre los ideales, las convicciones y la terca realidad. A nuestro juicio, tal equilibrio, la ilusión del justo medio, queda negada por las posiciones que presentamos a continuación.

FRENTE A LO IMPOSIBLE, LA ELECCIÓN

La segunda respuesta la tomamos de la reflexión de Alain Badiou (2005) sobre la *situación filosófica*, ejercicio por el que se intenta poner en relación dos términos que, a priori, no están relacionados. Se trata de un intento de relación y encuentro entre nociones y/o situaciones extrañas entre sí, paradójicas, inconmensurables. Tres son, a juicio del filósofo, las modalidades de situación filosófica: la elección, la distancia entre poder y verdad, y el acontecimiento.

En primer lugar, se centra en la disputa entre Calicles y Sócrates que aparece en el *Gorgias* de Platón. El pensamiento de uno es extranjero al del otro porque allí donde Calicles argumenta que el derecho es la fuerza y el hombre feliz es el tirano (que impone justicia desde la violencia de su poderío), Sócrates defiende que el hombre verdadero, el hombre feliz, es el hombre justo. A priori, entre la justicia como violencia y la justicia como pensamiento no hay un espacio ni una norma común que permita acercar posturas echando mano de argumentos discursivos. Donde no hay norma común, la relación es imposible. La discusión deviene confrontación en la que ningún contrincante convencerá a su oponente. Y aunque en el diálogo platónico Sócrates acaba venciendo —que no convenciendo—, en la vida cotidiana no es tan sencillo que el pensamiento y la argumentación prevalezcan sobre la violencia.

El segundo ejemplo se centra en la muerte de Arquímedes. El general romano Marcellus había ordenado llamar al matemático griego. El soldado que va en su búsqueda lo encuentra abstraído dibujando complicadas figuras geométricas sobre la arena de la playa. El reclamo del soldado para que se presente de inmediato ante el general no inmuta a Arquímedes que sigue inmerso en sus pensamientos. La insistencia del primero solo encuentra un sosegado y convencido: «déjame terminar mi demostración». Finalmente pierde la paciencia y, arrebatado, clava su espada a Arquímedes, quien cae muerto sobre su figura geométrica. La situación filosófica muestra que entre el poder del Estado y la búsqueda de la verdad del pensamiento no existe común medida. Entre el poder y la verdad habita una distancia que el disciplinado pero obtuso soldado no puede franquear.

Por último, Badiou cita una película del director japonés Mizoguchi, *Los amantes crucificados*. En el Japón medieval una joven casada por motivos económicos con un hombre al que no ama se enamora de un joven que llega a la población. Contraviniendo las costumbres y la ley (el adulterio era castigado con la muerte) los amantes huyen y se refugian en los bosques. A pesar del intento de protección de su marido —engañado pero enamorado de su mujer hasta el punto de intentar ayudarle—, los jóvenes

amantes son denunciados, perseguidos, apresados y, finalmente, llevados al suplicio. Acercándose a la muerte, el rostro de los amantes muestra un gesto sereno y conforme, cercano a la sonrisa. No es que deseen morir, es que su amor resiste a la muerte, dice Badiou. El amor es más fuerte que la muerte o, al menos, nos permite enfrentarnos a ella sin pánico o desesperación. La sonrisa de los amantes es una situación filosófica porque muestra que entre el amor y las comunes reglas sociales tampoco hay medida común. El amor es un acontecimiento, una conmoción de la existencia, la excepción a la norma. La filosofía se esfuerza en pensar el acontecimiento frente a las tristezas inmutables de las tradiciones y morales normativas.

En definitiva, la situación filosófica nos ayuda a pensar cómo tomar posición y elegir entre dos tipos de pensamiento o de situación. Mediante el ejercicio filosófico intentamos aceptar la excepción, permanecer a distancia del poder y permanecer fieles a nuestras elecciones. La propuesta, a nuestro juicio, vuelve a remitir a la pureza de una ética de la convicción que nos dice «si quiere que su vida tenga sentido, es necesario que acepte el acontecimiento, que permanezca a distancia del poder y que sea firme en su decisión» (Badiou, 2005, p. 16). Una ética, entonces, que obliga a elegir entre lo uno y lo otro.

Pretendemos atravesar el *impasse* al que nos lanzan estas posiciones negociadoras y antagonistas. ¿Existe la posibilidad de tomar posición ética sin tener que elegir entre unos y otros, pero sin caer tampoco en una simplona lógica de toma y daca? ¿Es posible que los investigadores, profesores y educadores que trabajamos en el territorio de lo social —donde se despliegan las señaladas lógicas de la exclusión social— podamos cumplir con nuestros encargos sin abrazarlos ciegamente y sin renunciar a nuestras éticas particulares? Pensamos que tal posibilidad se sustenta, en buena medida, en la asunción de un modelo de pensamiento y acción más agonístico que antagonista.

FRENTE A LO IMPOSIBLE, EL BRICOLAJE

Frente a los citados cuestionamientos epistemológicos, frente a la solución negociada y frente a la elección forzosa entre la convicción y la responsabilidad, entre la verdad y el poder, entre la regla y el acontecimiento, defendemos que es posible construir e inventar otras síntesis. Es en este sentido en el que, desde hace unos años, venimos pensando a los investigadores, docentes universitarios y profesionales de las profesiones sociales y educativas como *agentes dobles* (García Molina, 2011, 2013). Se trata de una figura que no se anima —en calidad de agente institucional— a ejercer su práctica investigadora, docente y/o profesional de espaldas al mundo en el

que vive, a los encargos que recibe, a las condiciones de posibilidad semiótica y material en las que se desarrollan. Pero tener presentes las condiciones de partida no obliga a identificarse completa y necesariamente con ellas, por lo que el agente doble se hace cargo de los encargos asumiendo también la responsabilidad ético-política-profesional de traducirlos a otros lenguajes para inventar prácticas más vivificantes o enriquecedoras que las del punto de partida. Ejercicio de bricolaje intelectual y práctico que no niega el agnismo inscrito en su quehacer, ni reniega de sus funciones incluso cuando no pueda identificarse completamente con los discursos y prácticas hegemónicas que las impulsan.

Los límites del espacio para un artículo no nos permiten ejemplificar en detalle las paradojas a las que nos enfrentamos los profesores universitarios. Una de las más evidentes es la tensión derivada de la pugna de las concepciones sobre lo que la universidad es o debe ser en un momento en el que parece haber perdido sus antiguas narrativas (Brunner, 2014). ¿Es la universidad una comunidad esencial dedicada en cuerpo y alma al conocimiento científico sin compromisos ni cortapisas o, contrariamente, es hoy un tránsito y desembocadura hacia una particular configuración socioeconómica del mercado laboral y productivo? Este debate, que guía y compromete en buena medida la actividad investigadora de los profesores universitarios, y su identidad como docentes (Monereo y Domínguez, 2014), podría ser enmarcado en otro más general: ¿la universidad forma profesionales o acredita trabajadores y empleados? La limitación de espacio señalada aconseja remitir al lector interesado a otros textos en los que ampliar su visión sobre estos debates (Sáez Carreras y García Molina, 2006; García Molina, 2013), y adentrarnos en el análisis de las antinomias presentes en las relaciones entre los educadores sociales y la exclusión social.

A MODO DE SÍNTESIS: LA APUESTA POR EL AGENTE DOBLE

A las profesiones sociales se les demanda hoy que intervengan en ciertas situaciones denominadas de exclusión social. Son llamadas a intervenir con aquellos que, en buena medida, padecen los efectos de las fallas del sistema de garantías y derechos (Tezanos, 1999), colaborando de este modo con el propio sistema que *produce e integra* la exclusión social. Tal es el marco que justifica y legitima su existencia, su pervivencia y su empleabilidad. Desde este marco, volviendo a recordar la intuición nietzscheana, no es difícil entender la estrecha relación de dependencia entre la exclusión social y las profesiones sociales.

La paradoja estriba en que estas profesiones se sostienen, al tiempo, sobre pensamientos/dispositivos de orden y anhelos/deseos de cambio y

transformación social. Porque, a pesar de su connivencia con los sistemas político-administrativos, estos profesionales mantienen una relación «moralmente ambigua» con las instancias a las que sirven (Gouldner, 1980, p. 18). Por un lado, las profesiones dependientes de los gobiernos y/o Estados no actúan ni directa ni necesariamente en beneficio exclusivo del sistema político y económico que defiende. En su «doble moral», ellas pueden ser utilizadas tanto para neutralizar y esconder todo tipo de problemas generales como para mantener vivos y en la luz asuntos de los que se preferiría no tener que dar cuenta. Así, por ejemplo, los educadores sociales no tienen por qué ser vistos ni como un grupo de devotos sacrificándose desinteresadamente en beneficio del bienestar de las personas, pero tampoco como meros autómatas, ejecutores acríticos o irreflexivos de órdenes dadas desde arriba. Trabajan para un sistema y en un sistema, pero no son exactamente ese sistema: la Educación Social es una profesión mediadora entre los intereses y finalidades de las políticas sociales y las necesidades y deseos de los ciudadanos. Los educadores sociales trabajan para dos instancias diferentes y diferenciadas, pero no están obligados a elegir entre una y otra, no tienen por qué excluir a una en beneficio de la otra. Ambas, las políticas y los ciudadanos, son necesarias para legitimar, justificar y poder llevar a cabo su desempeño profesional. Cuando los profesionales se limitan a ejecutar los requerimientos de las políticas sociales (expresado en leyes, reales decretos, normativas o directrices) acaban anulándose, despreciándose, fagocitándose a sí mismos y a su profesión; se convierten en simples instrumentos para los designios y fines de la gobernanza. Pero si, contrariamente, se pusieran exclusivamente del lado de los deseos y demandas de aquellos con quienes trabajan se alejarían de la tarea educativa para deslizarse hacia los territorios de la reivindicación política, laboral, social, que ya cumplen otros profesionales y entidades.

Es justo en lo concreto de las praxis socioeducativas, y no en la generalidad de los discursos científicos o políticos, donde puede surgir una conciencia más precisa de la relación entre Educación Social y exclusión social. Los educadores sociales cumplen un encargo igual para todos los profesionales, y para todos aquellos con los que trabajan: acabar con la exclusión o minimizar sus efectos. Pero esta profesión se sostiene sobre un carácter pedagógico que da la medida de lo que sus profesionales pueden y deben hacer. La transmisión y desarrollo de la cultura, la mediación socio-cultural, la generación de redes y contextos educativos son sus funciones y su campo de batalla (ASEDES, 2007). Ejercitarlas de manera distinta (en aprendizajes, tiempos y métodos) con cada uno de los sujetos con los que trabajan, y no atendiendo a macro-categorías diagnósticas que apuntan a lógicas sociales, es siempre más efectivo y enriquecedor para lograr sus fines. Es en el espacio del uno a uno, en la relación educativa contingente, donde se pueden abordar las lógicas de la exclusión social desde una ética

del agente doble. Porque ser agente doble es adoptar una postura ética que no se libera fácilmente de las tensiones y paradojas dadas entre el encargo político y la tarea pedagógica. Una posición empeñada en multiplicar las posibilidades de adquisición, disfrute y ampliación de la cultura y de los bienes sociales en un contexto denominado problemático.

Renunciar a sostener la paradoja de servir, al mismo tiempo, al orden y a la transformación social; renunciar a perseguir una adaptación social que no niega la autonomía y la emancipación de los sujetos; abrazar únicamente uno de los dos lados, aleja del verdadero ejercicio profesional ético. No hay mejor lucha educativa contra la exclusión social que aquella que no la nombra, que se olvida de los significantes generalistas y etiquetadores entretenida en entender los tránsitos, las aptitudes y los deseos singulares de quienes son nombrados, desde otras instancias, como excluidos. Esta combinación de una mirada ética y pedagógica, ejercida con todos y cada uno, para todos y cada uno, es una de las señas de identidad de un profesional-agente doble que no dimite ante la tensión de las fuerzas en liza y se esfuerza por inventar síntesis creativas entre unas y otras.

En síntesis. Se hace preciso que quienes desempeñan sus funciones y tareas educativas en el territorio de lo social (investigadores, formadores y educadores) se pregunten por las relaciones entre lo que viene siendo nombrado como exclusión social y las posibilidades éticas que la investigación, la docencia y el desempeño profesional de la educación social abren. Pensar esta relación, más allá de las exhortaciones y generalidades habituales, obliga al agente doble a *traducir* los significantes de un *encargo político*, jurídico o administrativo que es igual para todos (dar cuenta de la pobreza, la precariedad o la exclusión social) para convertirlo en prácticas investigadoras (García Molina, 2012), docentes (García Molina y Sáez Carreras, 2011) y educativas, ancladas en un discurso *implicado, transformador y pedagógico* que solo se verifica en cada proceso singular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASEDES y CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.
- Autès, M. (1995). Genèse d'une nouvelle question sociale: l'exclusion. *Lien social et Politiques*, 34, 43-53.
- Autès, M. (1999). *Les paradoxes du travail social*. Paris: Dunod.
- Autès, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 15-53). Barcelona: Gedisa.
- Badiou, A. (2005). Circunstancias y filosofía. En *Filosofía del presente* (pp. 9-18). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Becker, H. S. (1971). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX1*, 17(2), 17-34.
- Camarero, J. (1998). *El déficit social neoliberal. Del Estado del Bienestar a la sociedad de la exclusión*. Santander: Sal Terrae.
- Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Cohen, S. (1988). *Visiones de control social*. Barcelona: PPU.
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1996). *Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?* Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Fernández Velasco, E. (2005). La exclusión social como la cuestión de la época. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 63(122), 113-130.
- Furtos, J. (2009). *De la précarité à l'auto-exclusion*. Paris: Rue d'Ulm Eds.
- García Molina, J. (2011). Agentes dobles. En J. Sáez y J. García Molina (Coords.), *Metáforas del educador* (pp. 15-20). Valencia: Nau Llibres.
- García Molina, J. (2012). ¿Es necesario politizar la investigación en Pedagogía Social? En S. Morales; J. Lirio y R. Marí (Coords.), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 99-107). Valencia: Nau Llibres.
- García Molina, J. (2013). Profesar la profesión de profesor: entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital*, 13(1), 1-15.
- García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2011). Educación Social: ¿qué formación para qué profesional? *RES, Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- García Molina, J. (coord.) (2013). *Exclusiones. Discursos, políticas, profesiones*. Barcelona: UOC.
- García Nadal, A. (2005). *La profesionalización del Educador Social: entre la Formación y la Experiencia Profesional*. [Tesis Doctoral] Universidad de Murcia.

- Goffman, E. (2003). *Estigma*. Madrid: Amorrortu.
- Goguel, A. (2003). *L'exclusion sociale. Les métamorphoses d'un concept (1960-2000)*. Paris: L'Harmattan.
- Gouldner, A. W. (1980). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la Nueva Clase*. Madrid: Alianza.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- López Herrerías, J. A. (2001). Alternativa pedagógica al problema cultural de la exclusión social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 6-7, 33-55.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104.
- Nietzsche, F. (1997). *El Anticristo*. Madrid: Alianza.
- Osorio, J. (2012). *Estado, biopoder, exclusión. Análisis desde la lógica del capital*. Barcelona: Anthropos.
- Paugam, S. (Ed.) (1996). *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Saez Carreras, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sassier, M. (2004). La exclusión no existe, yo la encontré. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 87-109). Barcelona: Gedisa.
- Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Subirats, J. (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Subirats, J. (Dir.) (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Weber, M. (1998). *El político y el científico*. Madrid: Alianza editorial.
- Zizek, S. (2000). *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires: Paidós.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José García Molina. Profesor Titular de Pedagogía Social. Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. Universidad de Castilla-La Mancha.

Juan Sáez Carreras. Catedrático de Pedagogía Social. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Dirección de los autores: José García Molina
C/ Segurilla, 15 7 D
45600 Talavera de la Reina - Toledo
E-mail: jose.gmolina@uclm.es

Juan Sáez Carreras
C/ Sagasta, 22 4.º B
30005 Murcia
E-mail: juansaez@um.es

Fecha Recepción del Artículo: 04. Julio. 2014
Fecha modificación Artículo: 09. Octubre. 2014
Fecha Aceptación del Artículo: 14. Noviembre. 2014
Fecha Revisión para Publicación: 13. Marzo. 2017