

Notes about lifelong learning in Social Education in Spain

Note sul *lifelong learning* nell'Educazione Sociale in Spagna

Segundo Moyano Mangas

Dr. in Education | Department of Social Education, Faculty of Psychology and Education | Open University of Catalonia (Spain) | smoyanom@uoc.edu

abstract

This article is part of a current research programme concerning the training of educators and social educators in Spain. This is a controversial space where territories and training agencies meet with diverse routes, interests and objectives. With the field of Social Education university studies having provided training in Spain for more than 25 years, it may be a good time to address the implications of the intersection between universities, the profession and social policies in a broad sense. The text, then, has the purpose of setting out our concerns as university trainers of Social Education professionals, guiding and opening some interactions, nuances and controversies.

Keywords: social pedagogy, social education, lifelong learning, professionalization, resistance

L'articolo fa parte di un programma di ricerca in corso sulla formazione di educatori sociali in Spagna. Un luogo controverso in cui territori e agenzie di formazione si incontrano con percorsi, interessi e obiettivi diversi. Dopo oltre 25 anni di formazione iniziale nel campo degli studi universitari in Educazione Sociale in Spagna, potrebbe essere un buon momento per affrontare le implicazioni dell'intersezione tra università, professione e politiche sociali in senso lato. Il testo, quindi, ha lo scopo di offrire il nostro contributo come formatori universitari di professionisti dell'educazione sociale, guidando e aprendo alcune intersezioni, sfumature e controversie.

Parole chiave: pedagogia sociale, educazione sociale, lifelong learning, professionalizzazione, resistenza

*La interpretación del término de acompañamiento,
en tanto vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia,
no puede estar al corazón del concepto si se considera un desafío de formación,
particularmente para adultos.
Si se busca tender a la emancipación por encima de las desnivelaciones
Que alimentan las dependencias, se requiere un vuelco completo:
Sostener una igualdad en la asimetría de los lugares*
Laurence Cornu (2017: 101)

1. Palabras previas

El texto que se presenta supone, en sí mismo, la construcción de una hipótesis de trabajo que orienta la trayectoria vinculada al ejercicio del oficio de profesor universitario en el terreno de la formación inicial y permanente. Ello implica una *toma a cargo* (Karsz, 2007) de la coyuntura, de un tiempo y de un lugar que, a la vez, demanda una toma de posición. Y que, sin embargo, también se abre en torno a la posibilidad, al requerimiento de diversidad de situaciones, de elementos a tener y *tomar en cuenta* (op.cit.) y a articular propuestas que permitan vislumbrar los propios puntos de apoyo o reconfiguraciones de aquello que acompaña el estudio de la pedagogía social. Por lo tanto, el eje sobre el que pivota el texto es el conformado por la relación de contrastes entre lo posible y lo imposible en pedagogía (en términos de posibilidad coyuntural y de articulación de claroscurios contemporáneos) y, por extensión, en la pedagogía social.

El paisaje actual, tantas veces referenciado en los últimos tiempos¹, convoca sin duda a pensar a que lo que se presenta como actualidad es del orden de lo inexorable; entendiéndolo como aquello inevitable o que no se deja vencer con ruegos. Ante ello, en pedagogía, siempre ha habido un *no* rotundo para plantarse ante las profecías de fracaso (Frigerio, 2004). Y si nos detenemos un instante, surge un componente que no conviene pasar por alto: la sugestión, la evocación, de pensar que algo no

1 Entre los autores que han descrito desde diferentes perspectivas lo que acontece en el albor del XXI podemos destacar Zygmunt Bauman (2003, 2005, 2007, 2008); Robert Castel (2006, 2010); Slavoj Žižek (2007, 2009); Alain Touraine (2005) entre muchos otros.

es posible. Existe un libro, de la pedagoga Adriana Puiggrós, titulado *La tremenda sugestión de pensar que no es posible* (2010) que se enmarca en las relaciones entre política y educación. Sugestivo, pero tremendo, aposentarse en lo que no es posible. Aunque, también puede resultar del todo insatisfactorio establecerse en lo posible como sentido total de nuestra acción. Así pues, de lo que se trate en un inicio es de intentar no convertir lo imposible y lo posible (al menos en educación) del lado de un par de contrarios que impelen inexorablemente a tomar una posición única de partida.

Por lo tanto, para hacer frente a lo que se presenta como lo inexorable es necesario, tal y como señala Frigerio, un decir, un pensar y un hacer (2004, p.16). Para que el señalamiento de lo imposible en educación no aparezca como un significante vaciado, conviene apostar más allá del enunciado, comprometiendo también un pensar y un hacer. Es decir, una ética y una acción. La importancia de nombrar, en un primer momento, lo imposible repercute en la posibilidad de hacer algo con eso imposible de cada disciplina. En este caso, con la pedagogía social y, de manera más concreta, con la reflexión acerca de la formación permanente de los educadores sociales.

2. Formación y profesionalización de los educadores sociales en España

Uno de los hitos profesionalizadores de la educación social en España supuso la regulación de la formación universitaria a principios de los años 90 del pasado siglo. Ello supuso parte de un reconocimiento social y académico que reverberó en las posibilidades de expansión de una ocupación presente en el marco del desarrollo de políticas sociales democráticas impulsadas desde la década de los 80. Esta formación inicial universitaria desplegada a lo largo de todo el territorio español repercute, en mayor o menor medida, en el avance profesionalizador al menos en términos de formalización profesional. Es decir, habilita un ejercicio profesional e incorpora (no en todos los casos) los recorridos históricos de las prácticas socioeducativas anteriores.

Sin embargo, el tema que nos ocupa nos obliga a realizar un cierto salto temporal, fruto de las trayectorias de la formación de los educadores sociales. Si bien conviene aclarar que el salto posiblemente se ubique más en el terreno de lo simbólico (en tanto trayectorias formativas), que en el

estrictamente cronológico, ya que de una manera cuasi paralela parecen fundirse el advenimiento de la formación inicial con la aparición de propuestas de formación permanente o continua. Ello, posiblemente, acaba ubicándose en el propio desarrollo universitario de aquellas formaciones con un marcado carácter profesionalizador. Es decir, que ubican una solución de continuidad retroalimentada en relación a las demandas del mercado de trabajo. En el caso de la educación social en España es notoria esa articulación, puesto que la ampliación, redefinición y expansión de las políticas sociales desde los años 80 ubican la necesidad de contar con figuras profesionales especializadas y convenientemente formadas en el ámbito de la atención y la acción social y educativa.

Así pues, el panorama resultante del recorrido formativo de la educación social española², evidentemente a grandes rasgos y sin ánimo de profundizar³, se dibuja en torno a una formación inicial ubicada en la universidad y una formación permanente sectorizada en diferentes *territorios*: la propia universidad, los colegios y asociaciones profesionales, la administración pública y el denominado tercer sector social⁴. Cada una con particularidades, conexiones, intercambios y, por qué no decirlo, con disputas. Una *territorialización* (en términos deleuzianos) de la formación permanente, vinculada al ejercicio de articulaciones heterogéneas de poder, de intereses, de discurso y de ubicaciones espacio-temporales. En este sentido, podríamos hablar tanto de *agenciamientos* (Deleuze) como de *dispositivos* (Foucault), si bien no es éste el lugar para matizar las diferencias conceptuales de ambos términos⁵, ya que el objetivo tan sólo es se-

- 2 Ese recorrido formativo se inicia en la década de los años 60 con la aparición de Escuelas de Formación en Educación especializada.
- 3 Otros ya lo han hecho, tales como Núñez (1999), Sáez (2003), Sáez y García Molina (2006, 2007).
- 4 En España, el denominado Tercer Sector Social se refiere a todas aquellas organizaciones, entidades y plataformas que se autodefinen como dispensadoras de servicios sin ánimo de lucro. En la actualidad, son mayoritarias en la gestión, desarrollo y planificación de las prácticas sociales, educativas y culturales subyacentes a la tercerización de las políticas públicas, entre ellas las vinculadas directamente a la atención social. La mayoría de los educadores sociales son contratados por el tercer sector.
- 5 Para profundizar en esta cuestión, se recomienda la lectura del artículo de Juan Manuel Heredia (UBA). "Dispositivos y/o agenciamientos". En *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XIX, 1 (2014): 83-101. Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras.

ñalar la ubicación territorial actual de núcleos de formación continua o permanente vinculada a la educación social.

Por lo tanto, el interés subyace en situar esos territorios habituales, a la vez que posibilitar reflexiones continuas acerca de cómo pensar los requerimientos actuales respecto de las prácticas socioeducativas y de señalar, si ello es posible, otros territorios que aborden otras maneras de entender la formación, diferentes a las establecidas.

3. Territorios de formación permanente

Es a partir del informe Delors (1996) que el concepto *Lifelong learning* (aprendizaje a lo largo de la vida) se despliega en todos los ámbitos educativos y de formación. Es este concepto el que va ocupando las derivaciones propias de la formación permanente, la educación permanente, la formación continua. Ciertamente, existe una unanimidad en términos de la necesidad profesional de mantenerse en constante formación. Esta afirmación bordea, si no es que se asienta sólidamente, la obviedad de una posición hacia los conocimientos y los saberes que conforman, en parte, una estructura profesional. Esa obviedad intelectual y deontológica es tomada por diferentes agencias para formalizar y *territorializar* la formación permanente.

La irrupción de la diplomatura de Educación Social en 1991 supone la puesta en escena de acuerdos tácitos, algunos con el convencimiento de lo por construir, y otros provenientes de los recorridos históricos particulares de ambas prácticas⁶. Esos acuerdos padecen transformaciones, redefiniciones y diversas adecuaciones a lo largo de todos estos años; sin embargo, “las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes” (Frigerio et al., 2000, p. 18). Es decir, para entender la actualidad de esas relaciones en tanto escenarios contemporáneos hemos de poder revisar brevemente algunas de esas marcas. Obviamente, no se pretende un minucioso recorrido histórico. No es el objetivo de este trabajo. Sin embargo, sí al menos recoger algunos elementos que ayuden a definir los marcos referenciales en que se piensan esas relaciones.

6 Aquí nos referimos a las relaciones entre la Pedagogía Social y la Educación Social en España.

Entre esos elementos, ocupan un espacio de transversalidad los lugares y los tiempos de encuentros y desencuentros entre la pedagogía social y la educación social. Existen encomiables aportaciones (Sáez y G. Molina, 2006; Núñez, 1999) que vehiculan una relación entre ellas en los mismos términos en los que nos referimos a la relación entre pedagogía y educación, es decir entre un campo de conocimiento y su objeto formal y material de estudio (según la concepción epistemológica clásica). Ahora bien, los recorridos de ambas están continuamente salpicados de incomprendimientos, refutaciones y malentendidos. Intentar aventurar los motivos o las causas de esta situación es hartamente arriesgado, en tanto supone un terreno abonado en demasía a la especulación. Sin embargo, sí se constata que las relaciones de poder, ciertas posiciones elitistas, los diferentes modelos teóricos, los trayectos de las prácticas profesionales o las sempiternas y consabidas relaciones entre teoría y práctica, son disparaderos de caminos paralelos sin excesivos ánimos de cruzarse. A título de ejemplo, sirva fijar nuestra mirada en el número escaso de educadores sociales que asisten a las convocatorias provenientes de la pedagogía social (seminarios, congresos,...); o, del mismo modo, observar la cantidad exigua de profesores e investigadores universitarios en los congresos de educación social. Sin duda que hay honrosas excepciones, tanto en un lugar como en otro, sin embargo resulta, si cabe, más preocupante la colaboración entre universidad y profesión (como cabezas visibles de la pedagogía social y la educación social, respectivamente) más allá de momentos y temas puntuales como los *practicums* o las investigaciones que requieren entrevistas a educadores sociales en activo para recabar información. Esta última cuestión, por su trascendencia y por su carácter definitorio en esas relaciones, merece ser considerado un marco referencial por sí solo.

Así, la actualidad de la conexión entre universidad y profesión, en tanto garante del “trabajo teórico” la primera y exponente primordial de la “práctica”, la segunda, supone un lastre para avanzar en un terreno de nuevas oportunidades. El encuentro formal en el ámbito universitario entre pedagogía social y educación social se produce en 1991, tras la puesta en marcha de la diplomatura (y posterior grado universitario) en Educación Social. Se produce, entonces y previamente, un encuentro de dos recorridos con numerosas tradiciones; lo que produce, en términos históricos, un momento de negociación implícita y de asunción de roles novedosos respecto de las nuevas configuraciones y requerimientos. Los desafíos, en ese momento, se abordan desde una perspectiva inaugural y,

por consiguiente, con el talante que conllevan los momentos ilusionantes de la construcción. Uno de los momentos cruciales previos a la puesta en marcha de la diplomatura es el que hace referencia a la decisión de a qué se va a llamar educación social y, por lo tanto, qué estará bajo el paraguas de la titulación universitaria. En ello se juega algo del futuro de la profesión pero, también, algo del reparto en el seno mismo de la institución universitaria y de las facultades de pedagogía del momento. Una situación en la que se está definiendo el lugar de la Pedagogía Social (en tanto asignatura) en los *currícula*, así como el de las didácticas, las ubicaciones de las psicologías o la inclusión de materias clásicas a las que añadir “de la educación social”. Todo esto supone, por supuesto, una elección y, como tal, dejar de lado algunas propuestas que provenían de algunas de las escuelas de formación de educadores sociales y que contaban con un recorrido y comprobada solvencia en la formación.

Todo este conglomerado fundacional acaba, progresivamente, deviniendo en la solidificación y petrificación de los lugares por donde discurre la progresiva profesionalización de los educadores sociales. Por un lado, una universidad férrea que se erige en avalista de la pureza conceptual y de construcción teórica de la educación social, así como en el único lugar de producción de conocimiento en torno a ella; pero, paralelamente, y de un modo parecido, la profesión (enmarcada ya en el creciente asociacionismo y colegiación) se enroca en desmarcarse de las posibles (y siempre discutibles) aportaciones de la pedagogía social o, dicho de otra manera, emergiendo como lugar único de producción de saber en torno a las prácticas de la educación social.

En el caso de la universidad, la diferencia entre formación inicial y formación permanente tiene su culmen en la Declaración de Bolonia (1999) que comporta la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ahí podemos ubicar, tan sólo en una aproximación orientativa, una irrupción que está siendo definitiva para entender la formación universitaria en la actualidad: de la idea de reciclaje profesional o de especialización sectorial, hemos ido mutando a la convicción de que sin formación de posgrado no hay ubicación profesional. Es decir, una suerte (si se me permite) de mutación englobadora que entiende la formación de posgrado como inevitablemente formación inicial. Esto, que seguramente no pasa de una impresión subjetiva, encuentra eco en discursos hegemónicos de competitividad profesional, de adecuación al cambio constante y de introducción de la innovación incesante en las prácticas

profesionales. Es inevitable pensar, e insisto en la impresión subjetiva, que algo de una cierta mercantilización de la formación permanente no es ajena a la capacidad de la institución universitaria de promover un cierto desasosiego en los estudiantes de carreras, por ejemplo, con un marcado carácter profesionalizador. Es decir, con una correspondencia directa entre formación inicial y habilitación para un puesto de trabajo en el mercado laboral. Este, del que ya forma parte de manera inapelable la universidad, impele a hacer real la afirmación habitual de que a mayor titulación mayor posibilidad de acceso al mercado de trabajo. Así, el concepto de formación permanente, entendido como reanudación, como prolongación, pero, sobre todo, como mantenimiento de una posición hacia los saberes y conocimientos propios de los retos de las prácticas profesionales, pierde sentido en el ámbito universitario. Salvo contadas excepciones, la universidad ha optado por ejercer el papel de mero suministrador de habilitaciones laborales y, por ende, de solidificar una formación permanente excesivamente utilitaria. O lo que viene a ser lo mismo, una agencia de certificación. Su desconexión palmaria (y vuelvo a insistir en las honrosas excepciones, que las hay) de las prácticas y, sobre todo, de los desafíos cotidianos de ellas, confiere un panorama de desolación reflexiva sobre su papel en la formación permanente de los profesionales y de los equipos de profesionales de las diversas instituciones de la educación social. Sin duda, un reto para los profesores y profesoras universitarias: la recuperación de un lugar en el desarrollo de las profesiones, más allá de la certificación de la calidad formativa.

Si en el territorio universitario situáramos una desconexión evidente en relación a las prácticas socioeducativas, en el campo profesional esta cuestión parece que recobra una significación diferente. Es decir, la asociación profesional transita, precisamente, por una consideración garantista de la práctica en contra de la posesión férrea de la teoría universitaria. Algo que acaba determinando, por supuesto, cómo se entiende y cómo se oferta la formación permanente. Los Documentos Profesionalizadores⁷ (2007) de

7 Los Documentos Profesionalizadores de la Educación Social hacen referencia al trabajo realizado por los Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales de España, con el objetivo de dotar a esta profesión de aquellos documentos reguladores que articulan una identidad profesional. Los documentos que lo conforman son: la Definición de Educación Social, el Catálogo de Funciones y Competencias y el Código Deontológico. Se puede consultar en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

los colegios profesionales en España ubican esta temática de la siguiente manera: se manifiesta en el Código Deontológico de la Educación Social que el educador social “está en disposición de formarse permanentemente como un proceso continuo de aprendizaje que permite el desarrollo de recursos personales favorecedores de la actividad profesional”⁸. Sin duda, a lo largo de estos documentos hay un interés manifiesto por subrayar la necesidad de mantener una actitud formativa dirigida a adecuar las ofertas de acciones socioeducativas a las nuevas realidades. Es por ello, que los colegios profesionales mantienen, a su vez, una oferta formativa amplia de cursos especializados de corta duración y que, paralelamente, se habilitan grupos de trabajo centrados, fundamentalmente, en los ámbitos profesionales, bien con más tradición o bien de nueva creación: infancia y adolescencia, educación social y escuela, drogodependencias, inserción laboral, etc., etc. En esta doble oferta se mezclan la posibilidad de formarse en técnicas, recursos o conocimientos acerca de aspectos concretos de las prácticas, con el trabajo corporativo de construcción de nuevos campos laborales o de análisis de las dificultades relacionadas con ellos. Así pues, esta oferta de formación permanente se encuentra vinculada a la actualidad de la práctica socioeducativa, aunque probablemente de una manera, permítanme, excesiva. Del mismo modo, este contacto inmediato con las prácticas (sobre todo con un tinte laboral y de desempeño profesional) subraya un componente interesante que, posteriormente, nos puede ayudar a repensar los territorios de la formación permanente: la construcción de respuestas.

Un tercer territorio que confluye en el panorama de la formación continua de los educadores sociales es el articulado entre la administración pública y el tercer sector social. La particularidad que interesa resaltar aquí es que nos referimos a un par que es el encargado de gestionar el entramado público y privado de las políticas, las instituciones y las prácticas en el campo de la educación social. Es decir, organismos contratantes y contratados para diseñar, planificar y llevar a cabo lo relacionado con la política social. Así pues, a su vez, mantiene un entramado de formación permanente de los educadores sociales fundamentado, a nuestro modo de ver, en líneas formativas híbridas entre la necesidad de formación especializada para ocupar lugares de trabajo y la inclusión de recursos, téc-

8 Capítulo II – Principios Deontológicos Generales. 4. Principio de la profesionalidad. Código Deontológico. Documentos Profesionalizadores. ASEDES, 2007, p. 25.

nicas y propuestas metodológicas que intenten dar cuenta de las novedades, urgencias e inmediateces que provocan el trabajo con la dificultad social. Una oferta planificada de formación continua, establecida en planes anuales, y diseñada para garantizar la necesidad de mantener una relación fluida con el campo de saberes y conocimientos propio del trabajo socioeducativo.

4. *Tomar a cargo la formación permanente de los educadores sociales*

Consciente de lo inicial de este abordaje de la formación permanente de los educadores sociales, el propósito ha sido fijar algunos ejes de sus territorios. Estos dan cuenta de una mirada sobre el papel de esta formación, con un enfoque basado en la continuidad de los procesos formativos, donde la irrupción es contenida. Es decir, no dista mucho de la estructura, la metodología y el paisaje de la llamada formación inicial reglada. Es, entonces, decodificada como derecho del trabajador, actualización laboral, crecimiento profesional y personal, adecuación constante al cambio y a los requerimientos sociales, especializaciones,... En esta suerte de continuum entre la formación inicial y la formación permanente, ¿qué es lo que aparece, entonces, como disruptivo?, ¿qué irrumpe en la cotidianidad de las prácticas? En muchos casos, y a partir de la propia experiencia del trabajo con equipos socioeducativos y con la docencia inicial, aquello que acaba irrumpiendo en las prácticas tiene mucho que ver con preguntarse acerca de cómo lograr “[...] poner en movimiento el deseo de docentes y profesionales en torno a su propia tarea cuando sobrevienen el malestar, el desasosiego y cierta pérdida de referencias para encarar un saber-hacer con lo que no anda” (Scotti y Zelmanovich, 2018, p. 13). Sin duda, irrupciones habituales en el trabajo socioeducativo y que parece ser utilizado por la oferta descrita anteriormente para aportar soluciones al profesional que le permitan encararlas. Pero, ¿es posible enfocar el propósito de la formación permanente de otra manera? O, al menos, ¿tomar a cargo aquello que toma el territorio habitual de la formación permanente?

Las agencias de formación han copado ese territorio. Sin embargo, comienzan a surgir espacios y tiempos que repiensen y recrean lo permanente de la formación. Lugares de análisis de las prácticas institucionales, lugares de producción intelectual para pensar y para elaborar preguntas

acerca de los cometidos cotidianos y de las dificultades intrínsecas al trabajo social y educativo, al trabajo con otros, lugares que rehúyen la certeza del recurso y la técnica salvadora y toman a cargo la reflexión conjunta como eje para abordar las incertidumbres propias de su desempeño profesional. Lugares, en definitiva, que inciden en la formación persistente. Es decir, una formación que sobrepasa la certificación o la especialización, y que viene a superar el inexpressivo sentido actual de la formación permanente, ya que “[...] trabajar sobre las prácticas conlleva revisar nuestra implicación en tanto es una dimensión ineludible para pensarlas” (Korinfeld, 2017, p. 15). Situar, como decíamos, aquí el eje de esta formación persistente que desterritorialice la formación permanente, proviene de la conveniencia de ubicar adecuadamente aquello que genera un interés por una relación persistente con el saber. A modo, sobretudo, de una relación prolongada con aquello que sostiene orientaciones posibles en el campo de controversias, tensiones y paradojas que definen el campo socioeducativo.

Es por ello, que estos espacios y tiempos que vienen a dislocar (Jódar y Gómez, 2005) la hegemonía de una manera única de entender la formación permanente, pueden erigirse en espacios de resistencia hacia los embates de la actualización profesional y hacia la mercantilización de la formación. En este sentido, pues se ubica la formación persistente en torno a dispositivos de trabajo complejo, con la intención de construir alternativas que se alejen de las soluciones *prêt-à-porter* de las ofertas formativas habituales. Esto conlleva entender la formación de otra manera, donde cobra importancia una relación particular con el saber, que suscita relaciones con el no-saber implícito en las propias prácticas, y que pone a trabajar incertidumbres compartidas. Sostener el espacio y el tiempo de una formación de estas características supone movilizar lo ya sabido, lo ya formado; y requiere de un componente que obvia la formación permanente al uso: los profesionales de la educación social no están demandando recetas milagrosas que solucionen sus problemas, sino, más bien, están señalando los puntos críticos que conforman las prácticas institucionales que desarrollan, escenificando un cierto hartazgo relativo a la necesidad imperiosa de dar soluciones. Es por ello que lugares de resistencia persistente se conforman en torno a posibilidades y no a certezas, una búsqueda inconclusa y constante (al modo de Sísifo) de bordear el vacío que significa educar.

5. Un cierre... provisional

Palabras, todas estas, en construcción. Palabras que, irremediabilmente, son exploratorias e iniciales. Sin embargo, con un comprometido interés por reinterpretar y sospechar de territorios formativos inocuos, descen-trados y generadores de acomodados innecesarios en saberes pétreos y poco permeables a la demanda insistente de construcción en común de orien-taciones. Así, estas palabras se sujetan en las experiencias *desterritorializa-das* que emergen en distintos lugares. Tal y como plantea Esquirol (2017) “La resistencia comienza inevitablemente cuando se mira hacia atrás. La ciencia es siempre una mirada hacia adelante, y la retórica política, tam-bién. Pero el posado más propio del pensamiento es girarse, mirar atrás. Es decir, en un mundo enganchado a la actualidad conviene no perder la memoria. Resistir a los embates de la actualidad es tomar una posición política”. Así, lugares de persistencia formativa, de resistencia a la hege-monía de los discursos formativos actuales, aparecen para tomarle un tiempo al pensamiento y para habilitar espacios comunes de reflexión a lo cotidiano de las prácticas educativas y sociales. Los Ateneos de Pensamiento Clínico de Buenos Aires y Montevideo (vid. Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017), el Espacio de Ficciones, Cultura y Subjetividad (vid. Scotti y Zelmanovich, 2018), o las sesiones de la TreS (Mesa para la re-flexión en reflexión en Educación Social) y del Grupo de Investigación en Psicoanálisis y Pedagogía en Barcelona, son espacios resistentes de esa formación persistente.

Al inicio del texto, se tomaba prestado el título de una obra de Adriana Puiggrós, *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Ello permitía configurar un espacio y un tiempo, el de la formación permanente, que, como otros territorios pedagógicos, bascula en torno a lo posible e impo-sible en educación. En esos mismos términos podemos trazar, para fina-lizar, algunas cuestiones para seguir pensando en torno a la formación permanente, entendida esta también como acto educativo.

Y ese trazo se realiza delimitando diferentes puntos de partida, ya que no es lo mismo partir de la premisa “lo imposible de la educación”, que decir “lo imposible en educación” ni, por supuesto, afirmar que “la edu-cación es imposible”. Tres maneras de posicionarse, con efectos diferentes en las prácticas educativas.

En primer lugar, *lo imposible de la educación* supone un ejercicio de de-tección estructural del acto educativo, considerando, a la manera freudia-

na, que no todo se puede educar, que no todo es educable, que no todo se puede transmitir, que no todo se puede saber y que la pretensión de totalidad contrarresta los efectos educativos y sociales que la educación, consciente de sus límites, posibilita. Como dice Meirieu, lo normal es que en educación las cosas no funcionen (2000). Es decir, un intento pedagógico de partir de los límites para hacer emerger algo de las posibilidades.

En segundo lugar, *lo imposible en educación*, con un tono marcadamente más práctico, referido a la coyuntura y al quehacer cotidiano de lo educativo, y que remite a preguntarse sobre qué de nuestras prácticas es imposible y que, en muchos casos, se acompaña de un “no sé qué hacer” respecto a esas imposibilidades. Preguntas que abren, sin duda, la posibilidad de un trabajo educativo, estableciendo un no-saber como precedente, como un acto previo al trabajo educativo.

Y, en tercer lugar, *la educación es imposible*. Posiblemente, la afirmación que más se relaciona con la inexorabilidad. Admitir los límites de la educación como componente estructural de la acción educativa y advertir que no todo es educable, nos obliga en el ejercicio de la función educativa a detectar las posibilidades educativas. En cambio, en ocasiones nos encontramos con una pretensión de solución en el marco de la imposibilidad educativa. Es decir, frente a cuestiones controvertidas, incómodas, complejas, acaban apareciendo cargas de profundidad disfrazadas de agentes sustitutivos. En definitiva, la afirmación de que la educación es imposible, acaba convirtiéndose en una contundente imposición: la educación es posible... sí o sí.

Todas estas formas de posicionarse frente a lo imposible tienen margen de maniobra, obedecen a posiciones epistemológicas respecto de la educación, pero también a posiciones políticas respecto del papel de la formación en las prácticas educativas y sociales, el lugar del discurso pedagógico en la actualidad; así como a la función educativa, la posición del profesional de la educación y la ética del trabajo educativo.

Sin duda, tomar a cargo la formación permanente de los profesionales de la educación social incluye posiciones de resistencia y de persistencia en torno a las lógicas actuales. Formas, en definitiva, de abordar lo imposible (y lo posible) de la formación.

Bibliografía utilizada

- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.
- Frigerio G. et al. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio G. (2004). Educar: La oportunidad de deshacer profecías de fracaso. In A. Birgin, E. Antelo, G. Laguzzi, D. Sticotti, *Contra lo inexorable* (pp. 15-28). Buenos Aires: Libros del Zorzal-CePa.
- Frigerio G., Korinfeld D., Rodríguez C. (eds.) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jódar F., Gómez L. (2005). Una epistemología de la pluralidad. Sobre la alteridad y su exploración. In S. Serra (ed.), *La pedagogía y los imperativos de época* (pp. 21-31). Buenos Aires: Noveduc.
- Karsz S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Meirieu Ph. (2000). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Núñez V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Puigrós A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Buenos Aires: Galerna.
- Sáez J., García Molina J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scotti M., Zelmanovich, P. (2018). *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del cine en diálogo con el psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens.