

# La TreS. Una Comunidad de Práctica en torno a la educación social\*

## The TreS. A Community of Practice around Social Education

Segundo Moyano Mangas

Universitat Oberta de Catalunya  
smoyanom@uoc.edu

Jordi Solé Blanch

Universitat Oberta de Catalunya  
jsoblebla@uoc.edu

ISSN 1989-7022

**RESUMEN:** En este artículo presentamos una Comunidad de Práctica (CoP) llamada la TreS (Taula per a la Reflexió en Educació Social), un espacio de encuentro entre profesionales, estudiantes y profesorado de universidad vinculados al campo de la educación social. Los encuentros de la TreS se llevan a cabo una vez al mes en el Centro Cultural de Bellvitge de L'Hospitalet de Llobregat. Después de quince años, la TreS se ha consolidado como un espacio de formación al margen de la universidad y las agencias oficiales de formación continua, respondiendo a la inquietud que sienten sus integrantes a la hora de sostener un oficio expuesto a la primera línea del desamparo y la vulnerabilidad social. Como Comunidad de Práctica, la TreS ofrece, sobre todo, un tiempo en el que los participantes compartimos nuestras experiencias con el objetivo de articular nuevas maneras de pensar los problemas comunes que nos interrogan en el ejercicio profesional de la educación social. Nuestro compromiso con el oficio marca los contornos de una complicidad que hace de la resistencia pedagógica una fuerza material transformadora.

**ABSTRACT:** In this article we present a Community of Practice called the TreS (Taula per a la Reflexió en Educació Social), a meeting place between professionals, students and university professors linked to the field of social education. The TreS meetings are held once a month at the Bellvitge Cultural Center in L'Hospitalet de Llobregat. After fifteen years, the TreS has established itself as a self-training space on the fringes of the university and the official lifelong learning agencies, responding to the uneasiness felt by its members when it comes to holding a work exposed to the first line of abandonment and social vulnerability. As a Community of practice, the TreS offers, above all, a time in which the participants share our experiences with the aim of articulating new ways of thinking about the common problems that question us in the professional practice of social education. Our commitment to the profession marks the contours of a complicity that makes pedagogical resistance a transforming material force.

**PALABRAS CLAVE:** formación, educación social, práctica pedagógica, acción comunitaria, Comunidad de Práctica

**KEYWORDS:** training, social education, pedagogical practice, community action, Community of Practice

*En educación no se trata, entonces, ni de derivas ni de imposiciones.  
Se trata de orientaciones (modelos) capaces de abrir  
espacios de reflexión, de búsqueda y confrontación teóricas*  
Violeta Núñez (2010: 149)

### 1. Origen de una Comunidad de Práctica: la TreS

En este artículo presentamos una Comunidad de Práctica (CoP en adelante) llamada la TreS, acrónimo en catalán de la "Taula per a la Reflexió en Educació Social". Se trata de una iniciativa impulsada hace quince años por diferentes personas vinculadas al GRES (Grup de Recerca en Educació Social), un grupo de investigación impulsado en 1997 por la profesora de Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona Violeta Núñez e integrado, en sus inicios, por profesionales de la educación social formados en la Escuela de Educadores Especializados Flor de Maig de la Diputación de Barcelona. Desde entonces, se han ido sumando a las actividades del GRES educadoras y educadores sociales, estudiantes y profesores universitarios.

Lejos de instituirse como un grupo de investigación al uso, vinculado a una universidad o a un centro de investigación, el GRES inició su andadura como un grupo de estudio que,

\* Queremos dedicar la escritura de este texto a uno de los miembros fundadores de GRES (Grup de Recerca en Educació Social) que impulsó de manera destacable la creación de la TreS, José Luis Ariño Buil.



Received: 15/06/2020  
Accepted: 16/07/2020



al margen de los estándares de la academia y el tipo de tareas y dinámicas de trabajo que se llevan a cabo en el campo de la investigación (presentación y puesta en marcha de proyectos, búsqueda de financiación externa, participación en congresos, publicación de los resultados de las investigaciones en revistas científicas, etc.), se reunía para discutir lecturas, recuperar referentes de la educación social y escribir en torno a un oficio que, habiendo nacido en la calle, empezaba a construir un corpus de conocimientos propios en diálogo permanente con otras disciplinas y campos del saber, tales como el psicoanálisis, la filosofía, la antropología, el trabajo social, la sociología y, por supuesto, la pedagogía.

La creación de la TreS supuso un momento de apertura del grupo a fin de conectar con profesionales del campo social vinculados a diferentes contextos institucionales. Esto fue motivado por diferentes razones. Por un lado, se asistía a la consolidación del desarrollo profesional de la educación social, la diplomatura se impartía en muchas universidades y el colegio profesional se afianzaba en las diferentes comunidades autónomas, apuntalando estructuras asociativas de carácter estatal, etc. Por el otro, se consolidaba una red de servicios sociales que se iba ampliando poco a poco, con un tercer sector en continua expansión debido a la externalización de servicios llevada a cabo por las administraciones en el campo de la atención social. Finalmente, se generalizaban ciertas políticas culturales y sociales en las que se legitimaba la utilidad pública de la educación social, que asumía también el monopolio de ciertos ámbitos de empleo (Sáez, 2003). Instituciones, proyectos y equipamientos, pues, se afianzaban y diversificaban con una ampliación constante del campo de empleo y un aumento de la demanda de educadoras y educadores sociales y otras figuras profesionales del campo social, a la que se añadía una paulatina precarización de los servicios y las condiciones laborales, que no han hecho más que empeorar desde el estallido de la crisis en 2008 como consecuencia de la pérdida de derechos básicos de la ciudadanía en nombre de la austeridad.

En un contexto institucional y profesional como el descrito, cada vez más fragmentado, la TreS pretendía ofrecer un espacio desde el que propiciar un encuentro abierto con otros profesionales dispuestos a reflexionar en torno a unos modelos de trabajo que estaban siendo sometidos a una tensión permanente entre las lógicas asistenciales y las lógicas de control social (Núñez, 2010; Wacquant, 2010; Sales, 2014; Ávila, Cassián, García y Pérez, 2019). Sus efectos en las prácticas de la educación social se hacen especialmente perceptibles con la caída de la fundamentación pedagógica del oficio, paralela a la dispersión disciplinar de la Pedagogía Social en el ámbito académico (García Molina, 2003; Núñez, 2003; Vilar, Planella y Galcerán, 2003; Moyano, 2012).

A lo largo de estos quince años, la TreS ha sufrido diferentes vaivenes. Al ser un espacio abierto que no exige fidelidades, ha vivido temporadas con mayor o menor participación, sensible a la propia movilidad de los participantes. Sin embargo, y a pesar de las dificultades, la TreS ha mantenido siempre el encuentro mensual, sostenido por todos aquellos y aquellas que han ido transitando por ella a lo largo de estos años. En este sentido, cabe señalar la constancia y compromiso de algunos de sus miembros, que no agotan su deseo de saber en el intercambio con los demás. Ese deseo no solo deviene un ejemplo para todas las personas que acaban circulando por la TreS, sino la demostración de que se comparte un modo similar de habitar el mundo. Si hay algo que perdura en la TreS es la relación de cada uno con el saber, que los más veteranos, como buenos maestros (en la acepción más noble del término), no dejan de animar, preservando el recorrido que cada cual debe cubrir por su propia cuenta.

Es difícil definir, pues, esta CoP llamada la TreS. Tal y como han sido analizadas este tipo de comunidades —siguiendo a Sanz-Martos (2012)—, nos hallamos ante un grupo de personas preocupadas por un interés común a fin de profundizar su conocimiento en torno a los modelos de trabajo en el campo de la educación social a través de una interacción continuada. Así pues, aquello que activa la TreS es el hecho de compartir experiencias e intercambiar conocimiento, teniendo en cuenta que lo que sucede en ese espacio no solo impacta en los participantes, sino en otros actores y comunidades con los que estos trabajan.

Más allá de la caracterización que se hace de este tipo de comunidades por parte de la literatura (Wenger, 2001; Barragán, 2015), a nosotros nos gusta reconocer la TreS como un espacio que forma parte de una historia mucho más amplia. De hecho, en ella podemos hallar antecedentes muy diversos que acaban por armonizarse de forma espontánea. Si nos centramos, por ejemplo, en su labor formativa en torno al ejercicio de una profesión, la TreS se inspira en los dispositivos de análisis de las prácticas profesionales y la supervisión de equipos, con una larga tradición en países como Francia, Italia y Argentina, siguiendo el modelo implícito de los grupos Balint, entre otros. A su vez, podemos rememorar el seminario universitario y el grupo de estudio, en este caso, fuera de la universidad. Finalmente, en la actividad de la TreS podemos evocar también el espíritu pedagógico del ateneo popular, con su club de lectura y la organización de actividades sociales y culturales, tales como los conservatorios, las conferencias divulgativas, etc.

Desde hace algunos años, la TreS ha encontrado un emplazamiento fijo para celebrar los encuentros en el Centro Cultural de Bellvitge de L'Hospitalet de Llobregat, sede de la biblioteca del barrio. Este hecho nos recuerda que nos hallamos en un equipamiento muy querido y popular, fruto de las luchas vecinales y de la clase trabajadora de la ciudad. Por este motivo, la TreS es una CoP que se siente profundamente ligada al hilo rojo del movimiento obrero y la cultura popular, donde anida una apuesta por la educación para transformar la sociedad. No se entiende la existencia de la TreS sin esos vínculos con el tejido cultural reivindicativo que acompañó las luchas por la mejora de la calidad de vida en los barrios del extrarradio de Barcelona (Tudela, 2020). En la historia particular de cada integrante de la TreS se pueden hallar esas huellas colectivas, un tanto marginales y cada vez más desconocidas. El rincón de la biblioteca que acoge los encuentros de la TreS compromete a los participantes con esa memoria.

De forma paralela, y para dar cuenta del contexto que acompaña el significado y sentido de la TreS, conviene señalar que en el año 1991, en España, el Decreto 1424/1991 instaura la creación de una diplomatura de Educación Social vinculada al ámbito universitario. Un hito que marca un reconocimiento de una profesión en ciernes, vinculado, ya sí, a un estatus universitario. A partir de ese momento, la universidad se hace cargo, en exclusiva, de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación social. Los planes de estudio, y sus consiguientes reformas, vienen a certificar la idoneidad para el ejercicio de un oficio.<sup>1</sup> La hegemonía de la formación inicial se instala en la universidad, por lo que el “por fuera” se habilita como posibles espacios y tiempos de formación permanente, de actualización, de especialización, si bien la universidad copará, en su momento, también, el territorio de la formación continua y necesaria para adecuar las posibilidades de la formación a los tiempos.

## 2. Un espacio de formación

La TreS nació con el objetivo de crear un dispositivo de trabajo en el cual hacer circular experiencias, analizar las prácticas del quehacer cotidiano en instituciones diversas, relatar viñetas y situaciones profesionales, conversar en torno a lecturas provenientes de diferentes disciplinas, recuperar autores y experiencias históricas de trabajo educativo y psicosocial, etc. Mediante este trabajo continuado, la TreS se ha consolidado como *un espacio de formación* entre iguales desde el que se renueva el hábito de estudio de sus participantes, que no cesan en el empeño de conceptualizar todo aquello que se expone en cada sesión. Todo ello se despliega, como hemos dicho, en encuentros mensuales, una secuencia mínima que permite la construcción de un espacio-tiempo común que nunca se interrumpe, independientemente del número de personas que puedan asistir a los encuentros programados a lo largo del curso.

Hay en la TreS, entonces, una voluntad de reunir diferentes disciplinas, adscripciones institucionales y procedencias profesionales en unos tiempos en los que ciertas defensas corporativas, sea porque hay que diferenciar funciones y tareas profesionales en muchos servicios, sea porque hay que delimitar el reparto de los puestos de trabajo y los sectores de empleo, están generando dinámicas de cierre y delimitación de territorios y jerarquías que dificultan el reconocimiento del otro para poder establecer un diálogo fructífero. De este modo, la TreS ha ido construyendo una CoP en la que participan personas vinculadas, principalmente, al campo de la educación social, pero también al de la cultura, la filosofía y la pedagogía; personas cuyas disciplinas y oficios buscan acompañar, sostener y ofrecer vínculos en unas tramas sociales afectadas por la exclusión, el olvido y la vulnerabilidad.

Sin formar parte de un mismo contexto de trabajo, con trayectorias profesionales muy desiguales y diversas, puesto que entre los participantes hay también estudiantes, trabajadores y trabajadoras en paro o de otros sectores, profesores y profesoras de universidad, etc., cada participante de la TreS comparte el deseo de fundamentar y dar sentido a sus prácticas y, por tanto, de pensarlas y transformarlas. Esas prácticas se refieren a un territorio que va más allá de las instituciones concretas en las que se trabaja y la materialidad de los servicios y equipamientos. Son prácticas que coinciden en un plano simbólico e imaginario que a todos resuenan. La TreS ofrece, entonces, la oportunidad de articular el trabajo de la experiencia de cada uno en la medida que se comparte con los demás.

Al pensarse como un espacio de trabajo, en el sentido de que el encuentro con los demás pone a trabajar a cada uno en torno a sus experiencias y, sobre todo, su *no-saber*, la TreS ha acabado por constituirse como una plataforma de formación al margen de la universidad y las agencias habituales de formación continua. Aquello que la sostiene es la necesidad de llevar a cabo un trabajo compartido y horizontal para poder tratar aquellos problemas que nos preocupan en nuestro quehacer diario. Tal y como sostienen Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, impulsores de los Ateneos de Pensamiento Clínico<sup>2</sup>, una experiencia similar llevada a cabo por compañeros de Buenos Aires y Montevideo en la que también nos inspiramos, si podemos considerar nuestra CoP como un espacio de formación es por sus efectos de pensamiento, análisis y reflexión compartida, así como por el hecho de que habilita a todos y a cada uno para "(...) el planteo de alternativas de acción" (2017, 16).

El espíritu de extrarradio al que aludíamos al principio cabe hallarlo también en la necesidad de salir fuera del sistema formativo —donde se certifican los títulos y se acreditan las com-

petencias y habilidades que requiere el mercado— para crear un espacio autónomo capaz de reanimar el deseo de *estudiar*, una actividad cada vez más difícil de llevar a cabo incluso en la misma universidad (Bárcena, 2019). En tanto que experiencia colectiva, la TreS es una forma de darnos el espacio y el tiempo para ponernos a pensar, en sintonía con decenas de prácticas y experiencias que hacen del *aprender* —siguiendo a Garcés (2010, 69)— una forma de “intervención en lo social y en nuestras propias vidas”. Hastiados de la deriva de las instituciones educativas actuales, entregadas a la mercantilización de títulos devaluados y una “nueva burocratización que está produciendo una verdadera asfixia sobre el aprendizaje, la creación y el pensamiento” (Íbid., 70), la TreS supone la búsqueda de un lugar en el que poder preguntarnos qué necesitamos aprender para retornar de otro modo a nuestros contextos vitales y profesionales.

Ante el ensimismamiento de la universidad, encerrada como está en unas formas de producir conocimiento que se presentan a sí mismas como legítimas y autosuficientes, pero que, sin embargo, no hacen más que estandarizar el pensamiento y homogeneizar las metodologías y los procedimientos con los que se pretende acceder a la realidad social, la TreS responde a la urgencia que muchas personas sentimos de aprender a pensar.

Lejos de querer romper toda interlocución con la universidad y los saberes que en ella se imparten —en la medida que se puede adoptar, al decir de García Molina (2013), una posición de agente doble—, las personas que participamos en la TreS sentimos la necesidad de liberarnos de los modos de trabajar que esta impone, que implican también unos modos de decir, de leer, de estudiar, de investigar o de escribir. Unos modos que han colonizado la formación de educadoras y educadores sociales y otros oficios hermanos que, en sus orígenes, tenían poco que ver con la producción de profesionales especializados a la que ahora se dedica la universidad. La burocratización, en definitiva, a la que está siendo sometida la enseñanza universitaria no hace más que arrebatar la posibilidad de recibir una formación cultural y una orientación teórica sólida a cambio de un aprendizaje competencial vacío de contenido y de compromiso (Campillo y Sáez, 2013).

### 3. Un lugar para investigar

Hay también en la TreS una voluntad de desarrollar una investigación situada como modo de pensamiento y acción social implicada, comprometida con lo que acontece en los lugares en los que los profesionales trabajan y la vida pasa. De un modo u otro, se asume —como nos enseñó Foucault (1993)— que hay una lucha en curso entre las formas de saber y poder en la que hay que tomar partido por la construcción de otras prácticas capaces de articular contrapoderes asentados en la resistencia y la creación, así como en la generación de otras dinámicas institucionales y formas de hacer.

Este tipo de investigación huye, por tanto, de las formas habituales de investigación universitaria, cada vez más estandarizadas debido a las lógicas del campo académico. Las personas que participamos en la TreS y trabajamos en la universidad o mantenemos algún vínculo con ella conocemos muy bien la asfixia que provocan esas lógicas, ahogadas —como apuntábamos antes— en un proceso de mercantilización y burocratización que no para de crecer a la hora de posibilitar un pensamiento más libre y experimental (Casado, 2019).

El conocimiento que se produce hoy en la universidad —y permítasenos un breve escorzo— no solo es previsible sino que apenas aporta sentido alguno a la experiencia que hacemos del mundo. Ni tan solo sabemos cómo relacionarnos con él. Desde la lógica académica, aquello que moviliza tanta producción de conocimiento, o bien aspira a obtener cierta rentabilidad (pensemos, por ejemplo, en la consecución de patentes o en el propio mercado de las publicaciones científicas), o bien no tiene otro objetivo que alimentar bases de datos desde las que se clasifica el impacto de unas publicaciones que, bajo la lógica contable de las citas como principal atributo de valor, apenas circulan fuera de la academia y los circuitos especializados de cada disciplina científica.

Más allá de los escasos beneficios que pueda obtener el profesorado en su carrera académica, sometida a unos desmedidos procesos de evaluación que tan solo certifican las nuevas condiciones de explotación; más allá también del presunto prestigio que puedan obtener, en términos de reconocimiento y visibilidad, las propias universidades a la hora de mejorar unos puestos en los rankings internacionales establecidos por empresas de evaluación anglosajonas, todo se reduce a dinámicas de autoconsumo que no parecen ya tener otra razón de ser más que la de reproducir la lógica del mercado. En un contexto de apropiación neoliberal del conocimiento, que se invoque a la tercera misión de la universidad, al retorno social de la investigación, al progreso científico, a su capacidad innovadora, a la transferencia a la comunidad, a su responsabilidad social corporativa o a la *science shop*, etc., deviene tan solo una simple excusa para adquirir cierta legitimidad ante la sociedad y, en última instancia, ofrecer una dudosa recompensa simbólica a los que trabajan en ella en condiciones cada vez más inestables y precarias, cuya vocación, entusiasmo y aspiraciones —tal y como nos recuerda Remedios Zafra (2017) al diseccionar el campo de la creación artística y cultural— contribuyen, por lo demás, a asegurar su obediencia.

En la TreS, pues, se investiga, pero la TreS nunca ha pretendido ser un grupo de investigación. Como CoP, propicia un marco desde el que generar un conocimiento que no anule la experiencia ni su carácter encarnado. Tal vez por ello, los intentos por transmitir de forma colectiva aquello que se produce en los encuentros nunca han acabado de funcionar, aunque se graban las sesiones y los audios se suben en el blog.<sup>3</sup> El valor de la TreS reside en los mismos encuentros, en la posibilidad de ofrecer un espacio de conversación en el que hacer circular la palabra, porque es la palabra *comprometida* con las experiencias y las prácticas la que permite elaborar un pensamiento vivo.

El tipo de investigación que se lleva a cabo en la TreS no tiene por objetivo producir evidencias ni un conocimiento innovador o aplicable, sino mantener un compromiso con el pensamiento. Un compromiso con el propio *pensar*, entre amigos, porque se trata, sobre todo, de una búsqueda vital.

#### 4. Una mirada de extrañamiento

La TreS es un espacio cuyo objetivo reside en propiciar el descentramiento a fin de sostener el compromiso con la función pedagógica. No se trata, por tanto, de un lugar en el que reforzar la identidad profesional. Gracias a ese descentramiento se pueden explorar otros discursos que permiten trazar líneas de análisis productivas con las que superar el agotamiento de al-

gunos enfoques hegemónicos en el campo social y educativo y renovar así el propio discurso. Lejos de sucumbir a modas intelectuales —a las que, por otro lado, no nos declaramos inmunes— o mostrar un entusiasmo acrítico ante todo lo que lleva el sello de la innovación educativa, que tanto debate generan en el ámbito de la educación escolar (Fernández Martorell, 2020), el descentramiento deviene, sobre todo, el cultivo de una mirada de extrañamiento, casi antropológica, la toma de cierta posición de ajenidad respecto a aquello que se espera de un rol que cuenta con un lugar institucional saturado de expectativas.

Esa mirada de extrañamiento permite observar, desde otra posición, las repeticiones y lugares fijos a los que empujan ciertos conflictos cotidianos del ejercicio profesional. Sin embargo, ese desplazamiento no es sin consecuencias, pues descubre a cada uno en su propia soledad; una soledad que, por otra parte, la sabemos necesaria, puesto que es inherente a la tarea y a la lectura que cada uno debe hacer del encargo institucional. La TreS, como CoP, ofrece entonces un tiempo para la “soledad común”, no solo porque la conciencia de esa soledad se comparte, sino porque, al compartirla, cada uno la subjetiviza al observar los modos en los que los demás habitan su propia soledad.

La conciencia de esa “soledad común” aparece sobre todo cuando la TreS impone la invitación a la escritura. Cada encuentro arranca siempre con la exposición de algún miembro en torno a sus prácticas, sea para discutir un caso, una situación profesional o una viñeta. En otras ocasiones, alguien reseña una lectura propuesta para la ocasión, abriendo un hilo de discusión que lleva siempre a lugares conectados con las prácticas. Finalmente, hay quien presenta un texto de elaboración propia, el borrador de un ensayo que se quiere someter al análisis del grupo. A veces, esa breve presentación deriva en una publicación cuando alguien se dispone a llevar ese ejercicio inicial un paso más allá, aprovechando lo que fue compartido en la sesión —que siempre resuena con lo que se ha expuesto y discutido en sesiones y cursos anteriores— para tejer un hilo a partir del cual poder generar un saber respecto de la práctica capaz de incidir en uno mismo y en los demás.

El pasaje a la escritura propicia a menudo la tramitación de aspectos que pueden llegar a tener un potencial traumático. No se puede esquivar el sufrimiento subjetivo cuando el desamparo, la injusticia y la crueldad forman parte de lo que acontece en “los oficios del lazo”, advirtiendo incluso —tal y como expone Daniel Korinfeld (2017) en torno al trabajo en instituciones— factores inconscientes que sobredeterminan las conductas y la subjetividad. La escritura permite elaborar esa experiencia que, al compartirla con otros mediante la conversación, pone distancia respecto a las situaciones vividas y los casos específicos. A partir de ahí se configura un foco de análisis y pensamiento que permite articular diferentes dimensiones de un problema, atendiendo las condiciones de subjetivación que se producen en los avatares y vicisitudes de las situaciones institucionales que se experimentan.

De un modo u otro, quienes se encuentran en la TreS saben que se hallan en una encrucijada subjetiva en la que está en juego el sentido de su trabajo, muy mermado —tal y como hemos dicho antes— por la naturaleza de los encargos que hay que desempeñar, en contradicción permanente con los propios principios y alejados de los ideales que sostuvieron la elección del oficio (Dubet, 2013; Bossé y Solé, 2017, 2019; Moyano, 2020). Sin embargo, en medio de esa encrucijada aparece siempre la inconformidad, una posición crítica ante el mundo y ante nosotros mismos, una voluntad impenitente que —tal y como sostiene de nuevo Korinfeld (2017)— no solo se resiste a los automatismos que imponen el sentido co-

mún, la costumbre y la normalidad, sino también a las complacencias secretas con el poder y el deseo de obediencia.

## 5. Un lugar de resistencia

Sostener la inconformidad deviene un acto de resistencia. Este ha sido, sin duda, uno de los temas centrales de la TreS en los encuentros de los últimos años. La TreS es vivida, en buena parte, como un lugar de resistencia, una trinchera que nunca se deja de cavar, la retaguardia donde se reponen las fuerzas.

Nos preocupa la resistencia por la necesidad de hacer frente al malestar que invade a los profesionales del campo social (Solé, 2014 y 2020, García y Martínez, 2018). En muchas ocasiones, ese malestar se oculta bajo formas de trabajo tecnocráticas, avaladas hoy por un discurso experto cada vez más extendido en el campo de la acción social que defiende una política basada en las “evidencias científicas” que, sin embargo, ni logra trascender el conocimiento de una realidad social compleja, ni da respuesta a las necesidades prácticas de los profesionales. Asimismo, percibimos que, el desasosiego difuso que muchos profesionales sienten a la hora de llevar a cabo su labor profesional, se intenta combatir desde un psicologismo banal dominado por la retórica de la autoayuda. Técnicas de autoconocimiento, *coaching*, *mindfulness* y un sinfín de suplementos anímicos han empezado a formar parte de los cursos de formación continua de muchos profesionales, a quienes se les exhorta a aprender a gestionar sus emociones para prevenir el llamado *síndrome de burn out*.

Contra estas tendencias, la TreS se erige como un espacio de resistencia, y son muchas las sesiones en las que se conceptualiza qué puede significar hoy “resistir” en el campo de la acción social. El curso 2017-18 lo dedicamos, por ejemplo, a la lectura de *La resistencia íntima* de Josep Maria Esquirol (2015). Nos interesó especialmente este libro porque el filósofo catalán concibe al resistente como alguien que lucha para no «perderse a sí mismo» y, al mismo tiempo, y «de una manera muy especial, servir a los otros» (Esquirol, 2015, 9), uno de los principios que marcan el sentido de las profesiones del campo social.

En aquel curso, diferentes miembros de la TreS escribimos textos en torno a la resistencia inspirados por la lectura de este libro, al que sumamos *Desaparecer de sí: una tentación contemporánea* del pensador francés David Le Breton (2016). Nos interesaba reflexionar sobre formas concretas de resistencia (el silencio, caminar, el deseo de ausentarse, parar, negarse, etc.) ante la deshumanización del presente. Todo ello tenía una relación directa con preguntas que nunca dejamos de hacernos. ¿Cómo resistir a las lógicas institucionales de control, al trabajo rutinario y burocrático, a la pérdida de contacto con las funciones sociales y educativas de la profesión? ¿Cómo podemos hacernos cargo del malestar personal y profesional sin caer en el goce de la queja, el victimismo o la resignación? Responder a esos interrogantes a partir de estos textos permitió hacer una lectura política de la resistencia. Por este motivo, la TreS deviene un espacio en el que el tratamiento del malestar va ligado al ejercicio de la crítica como una forma de elaborar el sentido de nuestras prácticas y sortear, así, las trampas del cierre terapéutico (Solé, 2014).

En la TreS aprendemos, pues, que lo personal y lo profesional es político. El hecho de que nos hallamos en una CoP permite fijar la atención en la economía política del deseo. No po-



demos entender el malestar sin tener en cuenta la cuestión de la subjetividad y la posición del deseo (qué queremos, por qué lo queremos y cómo lo queremos). Esto tiene una relación directa con la resistencia, pues, siguiendo a Esquirol, hay que entenderla como «una manera de ser, un movimiento de la existencia humana» (Esquirol, 2015, 9) con la que hacer frente a la actualidad, «esta actualidad que se impone y se nos impone, y que lo concentra todo: las disgregaciones del momento y la fatalidad del futuro» (Íbid., 14) si bien «no hay que dejarse llevar por la confusión» (Íbid., 15) o, como dice Garcés (2017), por el catastrofismo.

Esquirol apela a la resistencia íntima, que no entiende como «un ejercicio de fortificación de la intimidad» (Esquirol, 2015, 50). Si fuera así, no se distinguiría del cuidado narcisista al que recurre la psicología positiva y el discurso de la autoayuda, centrado en un yo que se aísla del exterior mientras se entrega a la retórica de la autosuperación (Cabanas e Illouz, 2019). La resistencia íntima, por el contrario, «se expresa negativamente como un no ceder ante todas las fuerzas y amenazas disgregativas» (Esquirol, 2015, 88). Uno puede resistir en la medida que es capaz de reflexionar sobre «la experiencia de la vida». Es desde esta reflexión —dice Esquirol— «donde se hace notoria la resistencia y la proximidad» (Íbid, 91); de hecho, debemos considerar la «resistencia íntima como el nombre de una experiencia» (Íbid., 93) que nos sitúa en un camino de transformación personal. Resistir es pensar y pensar debe ser «crítica de todo aquello que —como el poder— erosiona y empobrece la experiencia» (Íbid., 94).

Para nosotros, resistir es también una actitud. «La resistencia no es resignación» —dice de nuevo Esquirol (2015, 106)—. Tampoco pasividad (la resistencia que nada resiste) ni conservadurismo (aunque hay mucho que conservar), sino intervención activa sobre la realidad. Resistir como gesto capaz de abrir grietas en la realidad, producir otra mirada (no meramente ideológica) de la vida, otras posibilidades de existencia que permitan el encuentro con los demás. Porque la resistencia íntima es también la potencia que nos abre a los otros, la condición de posibilidad —tal y como defiende Judith Butler (2017)— de una resistencia colectiva y anónima. La TreS forma parte de esa resistencia común.

## 6. Una resistencia pedagógica

El trabajo realizado estos años anteriores sobre el texto de Esquirol, y atravesado por la experiencia y la posición de la TreS, nos ha obligado a hacer frente a las propias contradicciones e, incluso, a sostener escenarios de controversias y tensiones pedagógicas. Sin duda, no con el ánimo de solucionarlas, sino más bien con la convicción de incorporarlas como elemento intrínseco de un espacio como la TreS. Así, adjetivar la resistencia comporta asumir algunos riesgos, si bien paralelamente nos permite transitar a camino entre la constatación y la reivindicación.

Constatamos que la TreS, en tanto CoP en torno a la acción social y educativa, pivota en torno a la pedagogía. No solo, tal y como hemos ido haciendo referencia, pero sí preferentemente. Una preferencia, obviamente, no excluyente y, sobre todo, consciente de sus límites, para intentar así abordar sus posibilidades. Situar, por lo tanto, la pedagogía en el escenario del pensamiento, en un campo como el de las prácticas de la educación social, es un acto de resistencia (pedagógica). La reivindicación, en definitiva, de que la educación social procure mantener una relación más estrecha con la pedagogía, solventando la sempiterna polarización de

la teoría y de la práctica, e incluyendo en sus prácticas miradas pedagógicas que posibiliten efectos diferentes a los actuales (control, retorno actualizado de la caridad, vigilancia, moralización, entre otros).

Por lo tanto, una resistencia pedagógica supone —tal y como sostenemos en “La colonización Psi del discurso educativo” (Solé y Moyano, 2017)— insertar modos que se contrapongan a los discursos pedagógicos hegemónicos, sostenidos en torno a una consideración tecnocrática, simplificadora, moralizante y psicologizante de la educación. En ese trabajo anterior aludíamos a la deriva actual de las propuestas pedagógicas contemporáneas, donde las prescripciones morales referidas a los estilos de vida (Arendt, 2003), las soluciones, casi únicamente técnicas, a los retos educativos y las explicaciones psicologicistas de las problemáticas pedagógicas han apartado las posibilidades de pensar conjuntamente con la pedagogía la elaboración de nuevas preguntas acerca del acto educativo. Todo ello constituye, entonces, una circulación por territorios de frontera, espacios y tiempos en los bordes, un trabajo constante “(...) con las ambivalencias y las contradicciones” (Matos de Souza y otros, 2018). Probablemente, la TreS apostó, de una manera inconsciente primero, como forma de resistencia pedagógica después, por un intento de actualizar un *hacer pedagogía* (Durkheim, 1992) más allá de la prescripción didactizante, así como por una tentativa perseverante de desentrañar el *sentido y la lógica* (Herbart, 1983) de la educación social actual, sometida habitualmente a consideraciones paradójicas entre su finalidad emancipatoria y su disposición a reproducir mecanismos de control social.

En definitiva, la TreS, en un marco de resistencia pedagógica ante los envites de políticas educativas y sociales errantes, intenta hacer frente a la tremenda sugestión de pensar que no es posible (Puiggrós 2010), a la vez que procura habilitar espacios y tiempos en los que la lectura, la escritura, la reflexión compartida, el análisis y la discusión alrededor de una mesa (*taula*) se movilicen pedagógicamente.

## 7. Conclusiones

Nuestra experiencia con la TreS pone sobre la mesa la necesidad de crear espacios formativos no institucionalizados, en este caso, ligados a la educación social en tanto que es el eje que articula la CoP que hemos descrito.

Las propias marcas fundacionales<sup>4</sup> (Frigerio; Poggi; Tiramonti 2000) de la educación social inciden, de maneras diversas y controvertidas, siempre tensionadas, en las construcciones de la formación de agentes sociales y educativos nacidos en los márgenes de las políticas asistenciales, abonados a trabajar con aquellos que lo social define como problema, en un cruce entre el compromiso político y pedagógico, pero también regado con concepciones esencialistas y voluntaristas alrededor del “ser educador”. El ejercicio de un oficio que, en muchas ocasiones, se ha vinculado casi exclusivamente al “buen hacer”, al “saber estar” o al “bien pensar”, materializándose en una posición férrea frente al acoso de la academia o lo que ella podría representar.

Tal y como nos referíamos en la introducción del texto, el estatus universitario de la educación social ha supuesto tanto el reconocimiento de un recorrido profesionalizador, sostenido en el puntal de la formación, como los riesgos que conlleva la hegemonización universitaria

de la formación inicial (también el de la formación continua). Así pues, ¿por qué son necesarios espacios y tiempos diferentes y diferenciados a los universitarios respecto de las prácticas de la educación social? El saber universitario en el campo de la educación social se ha sustentado en la certeza allá donde lo que acontece cotidianamente es, precisamente, la incertidumbre, el trabajo con las paradojas intrínsecas a la educación, el cruce entre política y acción pedagógica, las tensiones propias de lo social, las luchas entre los encargos de control social y asistencialistas, y los fundamentos emancipadores y de promoción social propios de la educación.

La obcecación del saber universitario en promover una formación recetaria de modelos de intervención, de activismo frenético, de compromiso sin promesa, de asunción acrítica de las políticas sociales en nombre de un bienestar construido en base a ideales positivos, la irrupción de los medidores sociales, los indicadores de riesgo o la prevención higienista, provoca la sensación extendida de un cierto agotamiento que acaba por promover, a su vez, un alejamiento entre la universidad y la profesión. El efecto más inmediato de esta cuestión se sitúa en la producción de un sentido antagónico entre el estudio y la acción, entre la reflexión y la necesidad de respuesta inmediata, urgente y colapsada por los acontecimientos cotidianos.

No se trata de la confrontación, decíamos, sempiterna entre teoría y práctica, tan propia de ciertos sectores de la educación social, situando el lugar de la teoría en la universidad y el de la práctica en el colectivo profesional, sino de aunar un trabajo teórico-práctico en el que “trabajar sobre las prácticas conlleva revisar nuestra implicación en tanto es una dimensión ineludible para pensarlas” (Korinfeld 2017, 15). Se trata de producir un saber localizado y situado a partir de las experiencias relatadas. Mediante la exposición de las prácticas, hallamos los resortes desde los que hacer avanzar la teoría, pero también a la inversa, cuando la teoría otorga un sentido a las prácticas y nos previene —tal y como nos enseñó Violeta Núñez (2002)— de los excesos del activismo, entendido como un saber sin pensar. La teoría nos vuelve, quizás, más prudentes y la práctica menos soberbios.

De ahí la necesidad de resistir por el “afuera”, de inscribir espacios y tiempos para el pensamiento individual y colectivo, sin la pretensión de construir un saber muerto, sino de circulación de palabra y de emergencia de los propios obstáculos, contradicciones, paradojas, límites y posibilidades de una práctica social y educativa con los otros. La TreS deviene, para sus participantes, un lugar resistente de formación persistente. Un lugar para pensar.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- Ávila, D.; Cassián, N.; García, S. y Pérez, M. (2019). *Por una acción social crítica. Tensiones en la intervención*. Barcelona, Editorial UOC. Colección Laboratorio de Educación Social, 22.
- Bárcena, F. (2019). “La intimidad del estudio como forma de vida”. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41-67.
- Barragán, Diego F. (2015). “Las Comunidades de Práctica: hacia una reconfiguración hermenéutica”. *Franciscanum*, 163, Vol. LVII, 155-176.

- Bossé, B.; Solé, J. (2017). *Análisis de la práctica profesional. Un lugar para pensar*. Barcelona, Editorial UOC. Colección Laboratorio de Educación Social, 19.
- Bossé, B. y Solé, J. (2019). "Sostener el sentido del Trabajo Social en grupos de Análisis de la Práctica Profesional". *Cuadernos de Trabajo Social*, 32 (1), 191-203.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona, Paidós.
- Cabanas, E.; Illouz, E. (2019). *Happygracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona, Paidós.
- Campillo, M. y Sáez, J. (2013). "La universidad desde sus márgenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarianización en la universidad contemporánea". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 121-137.
- Casado da Rocha, A. (ed.) (2019). *Cultura dual. Nuevas identidades en interacción universidad-sociedad*. Madrid, Plaza y Valdés.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- Esquirol, Josep M. (2015). *La resistència íntima: assaig d'una filosofia de la proximitat*. Barcelona, Quaderns Crema.
- Fernández Martorell, C. (2020). "Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas", en Garcés, M.; Graham, J.; Flores, V.; Fernández Martorell, C. y Solé, J. *Pedagogías y emancipación* (p. 99-127). Barcelona, Editorial Macba y Editorial Arcàdia.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- Frigerio, G.; Korinfeld, D.; Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Noveduc.
- Garcés, M. (2010). "Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje". *Espai en Blanc. Materiales para la subversión de la vida*, 7-8, 67-79.
- Garcés, M. (2017). *Nova il·lustració radical*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- García García, S. y Martínez Ramírez, X. (2018). "Politizar el malestar profesional. ¿Qué puede aprender el trabajo social del movimiento por la vivienda?". *Revista de Trabajo Social*, núm. 214, 71-88.
- García Molina, J. (2003) (coord.). *De nuevo, la educación social*. Madrid, Dykinson.
- García Molina, J. (2013). "Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 13-27.
- Herbart, J. F. (1983). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.
- Korinfeld, D. (2017). "De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico", en Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Noveduc.
- Le Breton, David (2016). *Desaparecer de sí: una tentación contemporánea*. Barcelona, Siruela.
- Matos de Souza, R.; Castaño, R.; Clementino de Souza, E. (2018). "Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación". *Praxis educativa*, Vol. 22, Nº 2, pp. 94-111.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona, Editorial UOC. Colección Laboratorio de Educación Social, 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* (p. 71-86). Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, Monografías & Aproximaciones, núm. 18.

- Núñez, V. (2002) (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa.
- Núñez, V. (2003). "Entre la Tecnociencia y el Tecnopoder. El desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 111-122.
- Núñez, V. (coord.) (2010). *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona, Editorial UOC.
- Puigrós, A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Buenos Aires, Galerna.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid, Dykinson.
- Sales, A. (2014). *El delito de ser pobre. Una gestión neoliberal de la marginalidad*. Barcelona, Icaria.
- Sanz-Martos, S. (2012). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. Barcelona, Editorial UOC.
- Solé, J. (2014). "Polititzar el malestar: un altre compromís en les pràctiques professionals del camp social". *Temps d'Educació*, 47, 33-47.
- Solé, J. (2020). "Abandonar o resistir frente a las paradojas de la educación social". En Sánchez-Valverde, C. y Montané, A. (Coords.). *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica* (p. 145-163). València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, Monografías & Aproximaciones, núm. 18.
- Tudela, E. (2020). "Educar des de les perifèries. L'Escola d'Adults Freire (Nou Barris, Barcelona, 1972-1986). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, Núm. 36, 25-42. Recuperado de <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/148162>
- Vilar, J.; Planella, J. y Galcerán, M. del Mar (2003). "Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social". *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, Núm. 25, 10-28. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165440>
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo*. Barcelona, Anagrama.

## Notas

1. Sigue pendiente un exhaustivo estudio sobre las presencias, las ausencias y las elecciones que el orden universitario inscribe como pertinentes a la formación del educador social.
2. Los Ateneos de Pensamiento Clínico (fundados por Graciela Frigerio y Daniel Korinfeld en Buenos Aires, y posteriormente junto a Carmen Rodríguez en Montevideo) son una iniciativa de trabajo colectivo alrededor del diálogo entre "[...] distintas perspectivas disciplinares, dispuestas a reflexionar y conceptualizar unos modos de hacer con el propósito de elaborar lo que acontece en las organizaciones e instituciones y lo que se vuelve experiencia en el estar desempeñando oficios y profesiones". <http://www.campopsi.com.ar/Gacetillas/ateneos.htm>. Los contactos académicos, profesionales, intelectuales y personales de los autores con la Argentina y el Uruguay, así como lecturas habituales de textos y asistencia a conferencias y seminarios virtuales y presenciales, han supuesto (entre otras experiencias) inspiraciones para el trabajo que se realiza en la TreS. Durante dos cursos se trabajó bibliografía de los autores y autoras que participan en los Ateneos de Pensamiento Clínico para indagar en la conceptualización del "pensar por caso" como metodología de análisis institucional. Vid., de los autores: *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (2017); *Saberes de los umbrales* (2018); *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico* (2019). Todos ellos editados en la Editorial Noveduc, de Buenos Aires.

3. La TreS cuenta, desde 2017, con la posibilidad de acceder a un depósito de las conversaciones de cada sesión: <http://latres.eu/> Esta ha sido la fórmula para recoger las sesiones de trabajo, después de varios intentos de recopilar de forma textual esas conversaciones. Si bien existía una convicción de la necesidad de intentar trascender el ámbito de las sesiones, las propias disposiciones laborales, temporales y profesionales han limitado los intentos de publicación e, incluso, de escritura. Un punto, sin duda, a mejorar, en la medida que supone un obstáculo en el intento de transmisión de la experiencia. Aunque este artículo no remedia esta deuda con el grupo, es un punto de partida, conscientes que la escritura contribuye a detener por un instante el tiempo y crear espacios donde poder pensar.
4. La idea de *marcas fundacionales* la tomamos a partir de la lectura indicada en el texto. En él se refiere a la asignación inicial de sentido que se produce desde lo social a diferentes instituciones y prácticas. Esa asignación de sentidos produce marcas originales, y las adaptaciones y recorridos históricos producen, a su vez, modificaciones. Ahora bien, esos cambios llevan ineludiblemente la marca de los orígenes (op.cit, p.18). Es por ello que este concepto nos permite dotar de sentido las propuestas de la TreS, en la dirección de tener en cuenta las propias marcas fundacionales de la CoP. La relación entre las marcas fundacionales de la educación social y las prácticas contemporáneas es ineludible para la consideración de un trabajo profundo, crítico y comprometido con el pasado, presente y futuro de la educación social.