

## Resumen

El trabajo que presentamos bajo el título “Lectura, escritura y educación social” pretende introducir algunas apuestas, interrogantes y propuestas acerca de una triangulación necesaria que vincula a los tres conceptos que la configuran. A partir de construir un marco de análisis acerca de las relaciones entre las tres prácticas culturales y sociales, este texto propone un recorrido de encuentros con el deseo de leer, de escribir y de transmitir. Ello se concreta en el objetivo de ofrecer la oportunidad de armar un trabajo de orden social y educativo alrededor de los actos de leer y escribir, así como de pensar la introducción de estas prácticas culturales en la formación de profesionales de la educación social. Este trabajo forma parte de un proyecto sobre nuevos escenarios de formación universitaria de educadores sociales y el propósito de ir configurando una profesión con carácter pedagógico y cultural.

**Palabras clave:** lectura, escritura, derecho cultural, acción socioeducativa, formación de educadores sociales

## Introducción

Lectura, escritura y educación social nos ofrece, posiblemente, una amplitud de contenidos semejantes al hecho de plantear elementos de enlace entre leer, escribir y educar. Sin embargo, nuestra intención no radica en incidir en la mecánica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura o en la voluntad alfabetizadora de colectivos de población con dificultades sociales. Al menos, no principalmente. Más bien, el interés se ha situado precisamente en los efectos sociales, educativos y culturales del acceso, la relación y el contacto con la lectura y la escritura como derechos culturales de la ciudadanía. Este núcleo de aproximación a la temática desarrollada, en diferentes vertientes, se sostiene a partir de las aportaciones de la antropóloga francesa Michèle Petit. Un punto de partida vinculado a la posibilidad de trabajar para producir los encuentros que permitan el derecho de acceso a lo social, a lo público, mediante (y aunque pueda parecer paradójico) el acceso a lo subjetivo, a lo íntimo del ejercicio de leer y escribir. Y es ahí, en ese trabajo de acceso, de puesta en contacto, de búsqueda de lugares simbólicos para el encuentro donde situamos el papel de la educación social. Una función, sin duda, controvertida, poco explicitada en algunos aspectos, con algunas paradojas y contradicciones, con dificultades y dudas de identidad; pero, simultáneamente, con el ímpetu de lo novedoso, con lo posibilitador de lo que no está excesivamente sistematizado o programado, con el valor de una práctica en construcción. Así pues, lectura, escritura y educación social a modo de triangulación posible que proporcione elementos de análisis, de reflexión y de acción en torno a la oportunidad de armar un trabajo socioeducativo en torno a la lectura y la escritura, así como la introducción de esos aspectos en la formación de profesionales, en este caso, de la educación social. Para delinear ese triángulo, señalaremos, brevemente, el esbozo de sus vértices, el sentido que

<sup>2</sup> Dr. Segundo Moyano – Director del Grado en Educación Social – Universitat Oberta de Catalunya (España) - smoyanom@uoc.edu

<sup>3</sup> Dr. Jordi Planella – Profesor del Grado en Educación Social – Universitat Oberta de Catalunya (España) - jplanella@uoc.edu

hemos tomado para cada uno de ellos; siendo conscientes de sus múltiples interpretaciones, usos y explicaciones.

## La lectura

Los diccionarios se centran, mayoritariamente, en definir la lectura en el sentido, digamos mecánico, del acto de leer. Es decir, en función de la interpretación y comprensión de la letra escrita. No obstante, tal y como hemos señalado, nuestro interés reside, sobretodo, en explorar los efectos de la lectura, más allá del acto de desciframiento (necesario, por supuesto) del signo. Por lo tanto, de qué hablamos cuando hablamos de lectura. Una pregunta que Montes (2007:28) se contesta en un sentido que nos permite acercarnos a la configuración de este primer vértice: *“Leer es básicamente -en su “grado cero”, digamos- adoptar la posición de lector”*. De manera que la lectura incorpora no tan sólo el acto de leer sino, también

*“...retirarse un poco frente a lo que nos intriga, nos provoca y desconcierta, y desde allí, desde ese retiro, recoger indicios y construir sentido [...] No podemos tratar con lo otro ni con nosotros mismos sin construir significaciones” (ibidem).*

Esta posición de lector, pues, incorpora el ejercicio de la construcción de sentidos, de significaciones que permiten atrapar la singularidad del acto de leer y de convertirlo en una experiencia. Esto es, en la experiencia de la lectura o la lectura como experiencia (Larrosa, 2003), indicando que la experiencia es aquello que nos pasa, aquello que nos atraviesa. Y que, por consiguiente,

*“[...] a ese lector que sólo comprende o que sólo quiere comprender, no le pasa nada. [...] Si es así, no siempre leer es comprender, o no sólo leer es comprender” (Larrosa, 2010: 10).*

Por tanto, la lectura abandona el territorio exclusivo de la comprensión para

adentrarse en enclaves posiblemente mucho menos consistentes o, al menos, más proclives a que pase alguna cosa imprevista, impredecible e insospechada.

La lectura, circunscrita en las cuestiones que hemos ido planteando, supone entonces un ejercicio constante de encuentros que facultan acercamientos a cuestiones que requieren miradas alejadas, desde otro lugar, desde otro punto de vista. Es por ello que se torna impensable ejercitar la acción de la lectura sin el encuentro con un otro que lee y que, por lo tanto, se autoriza a recorrer esos trayectos erráticos, alejados de lo inmediato, de lo cercano o de lo próximo. Si bien, como muy bien señala Petit, *“...la lectura es algo que se nos escapa”* (2001: 29), la construcción de sentidos y de experiencias sitúa un eje fundamental en esa triangulación que hemos inventado para propiciar posibilidades de construcción de sujetos en el mundo (Arendt, 2003), es decir, en la cultura.

## La escritura

*Si, en un inicio, trazamos una relación directa del acto de escribir con el acto de leer, en el que comúnmente se entiende este último como un ejercicio de interpretación, el primero se acercará indefectiblemente a la representación. Así es, la escritura se ha señalado de manera habitual como una de las representaciones del lenguaje, la huella de la palabra o la imagen de la memoria. Lo propone Michel Hugli en su libro *Rêver, écrire, éduquer. Il faut imaginer l'éducateur hereux* cuando dice que “es necesario escribir, es bueno escribir, produce bienestar la escritura y es útil escribir” (2002: 11). La escritura, en términos generales, permite el intercambio comunicativo y expresivo. Ahora bien, volviendo al objetivo inicial de situar tanto la lectura como la escritura en términos de efectos educativos, sociales y culturales, ésta también ha de poder ser tomada como ejercicio de creación. Es decir, escribir, sin*

*duda, también supone aventurarse en la práctica del lenguaje, en la mezcla de las grafías, en el juego de las frases e incluso en el entrenamiento de la copia: “Bajo el cobijo de las palabras de otro, de la sintaxis de otro, incluso del formato de otro, el sujeto que escribe se construye, imitándolo con una dedicación a otra persona más autorizada que la de él, copiándole su virtuosismo pero también su legitimidad” (Penloup, citada por Petit, 2009: 227).*

La copia del texto, en efecto, es el primer contacto con la escritura y, en ella, se augura la posibilidad de brindarse a una posterior creación, entendida ésta como una práctica cultural y, por lo tanto, como forma de inscribirse en el mundo.

Ante estas cuestiones, quizá, se torna inalcanzable señalar una sola manera de entender la escritura. El mismo acto de escribir produce y suscita múltiples e incalculables sentidos, intuiciones y pensamientos. Sin embargo, el pasar al acto de escribir se inscribe en el mismo orden enigmático que el señalado respecto de la lectura, no sabemos por qué leemos, igual que no sabemos por qué escribimos, pero leemos y escribimos en tanto la escritura y la lectura nos permiten acercarnos a los escenarios sociales y culturales propios de lo humano.

## La educación social

El tercer vértice que nos interesa señalar es el que se refiere a la práctica de la educación social. Tradicionalmente, en términos educativos, la lectura y la escritura se han circunscrito a los márgenes de la escuela, formando parte de una pedagogía estrictamente escolar. La proyección de los últimos años de las prácticas de educación social ha abierto horizontes de trabajo socioeducativo en áreas que, hasta el momento, han estado enmarcadas en torno a la institución escolar. Como señalábamos en las palabras de introducción, mientras la institución escolar ha hegemonizado el

aprendizaje de la lectura y la escritura, otros ámbitos educativos se han centrado en los procesos de alfabetización para aquellas poblaciones con nulo o escaso contacto escolar. Este aspecto, a nuestro entender, también comporta una repercusión en la conformación de las prácticas socioeducativas y socioculturales, así como en los propios procesos de lectura y escritura en el ejercicio profesional del educador social.

Ahora bien, esa apertura de nuevos escenarios de trabajo socioeducativo ha de contemplar sus propios límites (a la vez que avanza en sus posibilidades) respecto del enmarque idóneo para incorporar la lectura y la escritura en las prácticas socioeducativas. En ningún caso estamos refiriéndonos a que este aspecto no esté incorporado a prácticas y contextos concretos, sino que el interés está en incentivar mecanismos de reflexión que permitan una incorporación progresiva en otros sectores en los que su contemplación sea residual o en aquellos otros en que la lectura y la escritura se definen como medios para alcanzar otros fines y no tanto como elementos de fuerte contenido cultural y educativo en sí mismos. De este último aspecto, nos ocuparemos en los párrafos finales de este texto, con referencia a la formación de profesionales de la educación social.

En el año 2007, los Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales aprueban sus Documentos profesionalizadores, concretizados en la definición de educación social, el catálogo de funciones y competencias del educador social y el código deontológico de la profesión. Algunos de los aspectos suscritos son de gran interés para el trabajo que estamos realizando, en tanto suponen pilares fundamentales de la inscripción y desarrollo de la lectura y la escritura en las prácticas socioeducativas. El primero de ellos se incardina en la propia definición propuesta de educación social, ya que el énfasis inicial se encuentra en considerarla un derecho de la ciudadanía; con lo que la relación se establece de manera directa

con la consideración de la lectura y la escritura como derechos culturales de la ciudadanía. Este elemento se precisa en el mencionado Catálogo de Funciones y Competencias, donde la primera de las funciones definidas introduce un campo de responsabilidad en relación a la *“Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura”* (ASEDES, 2007: 39). Sin duda, consideramos un paso adelante del colectivo la apuesta actual por conformar también a la profesión de educador social de un componente cultural dibujado en torno a su carácter pedagógico.



Esta mirada articuladora entre la educación social, la lectura y la escritura es posible en tanto se despliegue la posibilidad del acontecimiento imprevisible, incierto e incalculable. Es decir, pedir que alguien lea no es tan sólo un acto de palabra, sino situarlo en otro lugar, en el de la oportunidad. Por tanto, lectura y escritura siguen ocupando un cierto lugar de centralidad en los procesos educativos. Sin duda con otros paisajes, con otras significaciones y con otras manifestaciones. Ahora bien, los sujetos del trabajo socioeducativo podrán transitar esas nuevas ofertas en la medida en que los agentes educativos, sociales y culturales consideren nuevos textos, nuevos formatos sin olvidar los viejos libros.

## Leer y escribir en la educación social: efectos sociales, educativos y culturales

Conformado y dispuesto, pues, el triángulo que nos convoca, veamos las cuestiones que hemos querido ir enmarcando, siempre con la mirada dirigida hacia las aperturas posibles que nos permitan seguir investigando en el territorio trazado: leer y escribir en la educación social. Esta premisa, a modo de construcción inicial, comporta nutrir pedagógica, cultural y socialmente algunos de los elementos que definen los modelos actuales de educación social.

El vínculo educativo, como una de las formas del vínculo social, no viene dado, se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del educador y de un trabajo, también, de apropiación, de adquisición por parte del sujeto de la educación. Ese par basado en un trabajo mutuo, de transmisión uno y de adquisición otro, posibilita un lugar de encuentro, al modo en que lo plantea Michèle Petit, un lugar común donde se resignifican esos trabajos. Ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural, en definitiva, el mundo que acoge al que llega. Por lo tanto, la cultura actúa en el acto educativo como lugar de encuentro, allí donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y donde el sujeto más adelante los resignificará, los modelará, los cambiará o, si cabe, incluso los desechará. Por lo tanto, en términos de adentrarnos en los efectos sociales, educativos y culturales de las prácticas socioeducativas, el punto de partida es la dificultad inherente en el campo de la educación social respecto de la introducción de la lectura y la escritura más allá de los procesos de alfabetización. Es decir, vinculando la lectura y la escritura a procesos de transmisión cultural más amplios que permitan la conexión de poblaciones con dificultades sociales a las redes culturales y educativas.

La pregunta que nos incita a la reflexión se sitúa alrededor de cuál es el encargo del

educador social respecto de la lectura y la escritura. El hecho particular de que en las prácticas socioeducativas no exista un currículum a la manera escolar supone la aparición de un elemento a considerar: la aportación particular del profesional y/o de las instituciones a esa transmisión de la lectura y la escritura. No nos podemos olvidar que un importante sustrato de los contenidos educativos tiene que ver con la exigencia actual de lo social. Si bien los agentes educativos han de saber en qué está fundamentada esa exigencia, de dónde proviene, en qué se concreta,... la mayor dificultad radica en cómo convertir esa exigencia en contenidos de valor social y cultural. Algunas preguntas rodean esta cuestión: ¿cuáles son esos contenidos?, ¿quién los elige?, ¿en qué se basan?, ¿cuáles son los mínimos? Cada momento histórico nos convoca a re-formularlos, a re-crear viejas y nuevas preguntas que re-sitúan en un punto de salida para autorizarse a enseñar, en este caso, en el siglo XXI. Esas viejas preguntas de los viejos maestros, que han caído en desuso o permanecen escritas en libros que ya casi nadie revisita, nos recuerdan las cuestiones que hemos de seguir preguntándonos: ¿qué y para qué se enseña?, ¿cómo y cuándo se enseña? (Moyano, 2010).

Conviene aclarar que ese trabajo de transmisión no se trata tan sólo de una transmisión simple y mecánica de contenidos, sino también de una transmisión del deseo de leer y escribir. Sin duda, una compleja tarea. Y, sin embargo, un cometido constante, perseverante, que mantiene en tensión el interés por la lectura y la escritura y el deseo del educador por transmitirlo, para así procurar esos encuentros que permitan al sujeto la construcción particular de su propio encuentro con la lectura y con la escritura. En esta habilitación de encuentros, la posición del educador requiere, fundamentalmente, de una autoridad basada en la responsabilidad. Este aspecto, de fuerte carga arendtiana, supone, sobretodo, autorizarse a asumir esa responsabilidad respecto de la transmisión de la lectura

y la escritura. Es decir, proponer y proporcionar espacios de seguridad, a la manera de Meirieu (1998), que permitan posibilidades de encuentros con significaciones diversas respecto de la lectura. El acto de enseñar implica un acto de autoridad, y a la vez, conlleva un acto de autorización. En este caso, de un educador que se autoriza a enseñar. En ese ejercicio de autorización es posible la construcción de una posición de lector (Montes, 2007) que ha accedido a recorrer caminos inciertos, enigmáticos, lejanos (Petit) que le permitan inscribirse en el mundo.

Nuestro interés, tal y como hemos venido indicando, se sitúa en los previos que permitan que los procesos de transmisión de la lectura y la escritura sean posibles; rescatando uno de los aspectos comunes que, a nuestro entender, proyectan posibilidades de trabajo socioeducativo y sociocultural: la relación del educador con la lectura y la escritura y, por extensión, su relación con la cultura. El propósito no es tanto reivindicar un lugar de centralidad del educador en la relación educativa, sino más bien apuntar algunas consideraciones relacionadas con su posición respecto del ejercicio de la transmisión cultural. En este sentido, se trata de poner de manifiesto alguno de los elementos que permiten establecer vínculos educativos que, a su vez, supongan conexiones diversas, múltiples y heterogéneas con la cultura, con lo social. Por lo tanto, la transmisión de la lectura y la escritura apela a un trabajo para abrir espacios y tiempos donde el deseo de leer ocupe un lugar, donde el educador asuma una posición ética respecto de su propio deseo de educar para poder procurar encuentros, huyendo del convencionalismo propio referente a la importancia de leer, la necesidad de la lectura o el aprendizaje sistemático del método lector. Sin duda, esto ha de estar, pero no en el sentido finalista de un objetivo educativo, sino más bien como una plataforma de lanzamiento hacia otros lugares, por ahora, desconocidos por el sujeto.

Y para que esto suceda, o al menos se vislumbre en el escenario socioeducativo, es necesario ubicar a los sujetos de la educación social más allá de las construcciones actuales referidas a sus características carenciales, de riesgo o de dificultad; ubicarlos en otro lugar, abrir un tiempo para la lectura, para la escritura, no sin dificultad, y procurar acondicionar espacios sociales y culturales que apelen, también para estos sujetos, al esfuerzo que supone leer y la propuesta de un buen texto (Kohan, 2010).

### Lectura y escritura en la formación de educadores sociales

Los educadores no escriben, podríamos afirmar con cierta rotundidad. Pero más allá de constatar una realidad concreta, si lo analizamos con detalle nos daremos cuenta de que en realidad sí escriben. Tal y como nos hace notar Rouzel,

*“La escritura de los educadores toma caminos muy complejos: notas de servicio, textos para los colegas, diarios de conexión para los diferentes turnos, actas de reuniones, escrituras de proyectos, informes de evaluación de los sujetos, evaluaciones finales de proyectos, etc.” (2005: XI).*

También existen casos de educadores sociales que escriben sus vivencias cotidianas a través de diarios personales<sup>4</sup> e incluso de poemarios.<sup>5</sup>

Pero es necesario tener muy presente que la profesión de educador social es

relativamente nueva en nuestro país, especialmente si la comparamos con su historia y desarrollo en los países francófonos (con más tradición en este campo de acción social). Al ser una profesión joven nos encontramos con poco saber producido de forma escrita, y mucho menos producido por los mismos educadores.<sup>6</sup> De hecho muchas veces hemos oído que: “los educadores son un colectivo profesional que no escribe”, denominado en ocasiones como un colectivo ágrafo. Es cierto que cuando una profesión es joven se encuentra en proceso de construcción de su saber, de aquello que le es propio y la define. Desde esta óptica podemos entender que haya un volumen reducido de producción escrita (a pesar de que cada vez son más los educadores y educadoras que han pasado a escribir sobre sus prácticas). Aunque ésta es una de las principales causas de la falta de producción de saber en educación social, pensamos que el hecho de ser una profesión esencialmente actuadora nos podría explicar otros motivos de esta dificultad. El educador social se ha considerado eminentemente un profesional de carácter práctico. Es decir, fundamentada en el hacer, por encima de otras consideraciones, existiendo en el conglomerado profesional una cierta tendencia a sostener una posición controvertida de las relaciones entre teoría y práctica, el lugar de la reflexión acerca de las prácticas o la importancia de funciones como la transmisión o la instrucción. Todas estas cuestiones, en las que no nos detendremos, dibujan

<sup>4</sup> Un caso claro es el de Jean CARRY (2004) *Cahier du soir d'un éducateur*. París: Dunod, donde el autor dice: “La hojas de este cuaderno giran como el otoño de una vida compartida con niños y adolescentes en situación de sufrimiento. (...) Está escrito como, al final de una jornada de trabajo, vaciando al regresar a casa un gran saca de fatigas y emociones. Escoger todas esas palabras tiernas, coléricas, ansiosas, culpables, alegres, desordenadas, es intentar colocar esas palabras en orden y después en ruta hacia un lector desconocido y múltiple con la voluntad de transferir lo que marca todos los encuentros humanos, con el riesgo que supone toda interpretación a través del ejercicio de la lectura” (p. XI y XII).

<sup>5</sup> Un ejemplo de poemario es el de Ventura CAMACHO, (2008) *Alas de insecto*. Granada: Alea Blanca. Se dice en el prólogo del libro: “Pero lo que interesa al lector será, a mi modo de ver, otra cosa: como llega un personaje de lo educativo al mundo de la literatura. Al igual que el escritor, también el educador social debe hacer una mirada interior y ver qué resuena en él al contactar con

el sufrimiento ajeno. Fruto del contacto diario con ese sufrimiento, el amigo Ventura comenzó a dar forma a una especie de diario, un diario de trabajo en el que, en forma de relato, este educador anotaba momentos significativos de su relación con el menor que tenía a su cargo. Eran sus “historias residenciales” como él mismo las denominaba, historias que recogían, más allá de lo anecdótico, fragmentos de la vida del centro, y con los que, a veces sin darse cuenta, Ventura miraba de ir elaborando toda aquella gama de ansiedades y emociones que el educador social enfrenta en su tarea diaria con niños y niñas que se encuentran emocionalmente carenciados. Era esta su particular forma de poner un cierto orden al caos que uno llega a sentir cuando se pone delante de otro, el menor, con la pretensión de “ayudarlo”, pero sin que haya sido invitado a tal empresa. Y ya se sabe lo que pasa cuando uno se dispone a entrar en una fiesta a la que no ha sido invitado...”

<sup>6</sup> En muchos casos es la Academia quien escribe, y en ocasiones muy alejada de la Pedagogía

una profesión con una fuerte carga de tradición oral, entendiendo ésta como una tendencia a transmitir el saber de unas prácticas específicas de una figura profesional a través de la oralidad. Esto no ha significado una renuncia a la escritura y la socialización del conocimiento a través de la letra escrita, sino en establecer una suerte de lazo de continuidad entre práctica, acción y habla.

Si entendemos que en el desarrollo profesional es necesario promover la reflexión, también la escrita, cobra, si cabe, mayor importancia, el interés por la aparición, cuidado y promoción de la lectura y de la escritura en la formación de estos profesionales. Un objetivo que se vincula en la transmisión de lo que Puiggrós y Gagliano definen como saberes sociales necesarios.

Desde nuestra perspectiva, existen dos niveles diferenciados de producción de saber en el campo profesional de los educadores sociales. Un primer nivel es aquél que busca la inmediatez, la resolución de problemas que son normalmente urgentes (no en vano, decimos que el educador se dedica mucho a “apagar fuegos” y poco a hacer prevención). El otro nivel se centra en la construcción de la profesión. Esta última vía tiene un planteamiento mucho más a largo plazo y debe servir para dotar a la profesión de un saber compartido entre todos los educadores sociales.

En todo este asunto juega un papel importante la escritura. La nuestra es una sociedad que se fundamenta en la grafía pero, en cambio, el colectivo de educadores no siempre tiene disponibilidad ni tiempo para plasmar en formato escrito sus métodos, sus reflexiones, sus descubrimientos, en general sobre aquello que sabe hacer en su profesión. De forma paradójica nos damos cuenta que precisamente en la tarea cotidiana del educador la redacción de informes, las anotaciones de observaciones, la elaboración de programas educativos individuales,

ocupan un espacio muy importante. Nos encontramos, pues, con una situación en la cual los educadores en ejercicio profesional escriben (instrumental y metodológicamente porque es necesario y forma parte de su encargo profesional), pero cuesta mucho más que lo hagan después del trabajo, en un ejercicio de construcción colectiva del saber que sirve también para construir la profesión. Un saber que tiene que abrazar aspectos tan diversos como las estrategias que usa en su tarea cotidiana, la metodología de cómo llevar a cabo una observación, cómo lo hace para establecer vínculos con los sujetos con los que interviene sin que afecte excesivamente a su persona, cómo descodifica la información no verbal que el otro constantemente le envía pidiéndole respuestas claras, etc. Esta actividad de escritura en el espacio profesional se hace patente en las palabras de esta educadora: “Aquí tenemos muchos escritos, muchas cosas para leer. Es verdad que escribimos mucho (sobre los sujetos con los que trabajamos). Hay el diario que vamos llenando cada día en cada turno, las memorias de curso, los informes individuales de valoración, el proyecto educativo de centro...” (Riffault, 1999: 54). Podemos constatar este nivel de producción instrumental, pero eso también sirve para reafirmar que existe una escisión entre este escribir en situación profesional y el hacer de estos escritos profesionales un cuerpo de saberes compartidos con el resto de colegas de la profesión.

En otros colectivos profesionales este saber circula con mucha más fluidez. Un ejemplo es el de los médicos. Cuando un profesional de la medicina descubre una nueva forma de cuidar una determinada enfermedad o bien una técnica novedosa para llevar a cabo una difícil operación, el saber correspondiente a estos avances circula a una velocidad considerable. Esta circulación tiene lugar a través de las sesiones clínicas, los congresos y seminarios, las revistas especializadas y las miles de páginas webs que existen en Internet sobre aspectos generales y específicos de la medicina y sus saberes.

¿Qué pasa con el colectivo profesional de los educadores sociales que no facilitan, no permiten, no posibilitan y no estimulan la circulación de su saber? Cuando un centro, servicio o profesional encuentra una metodología, no es demasiado habitual que lo publique, que lo exclame, que se haga circular el saber que ha generado. El saber, en ocasiones, suele permanecer en el círculo de la institución. Incluso esta individualización estancada del saber pasa por no ser compartida con el resto de compañeros del equipo. Existen dos dificultades diferentes en la generación de saber por parte de los educadores: saber teorizar sobre aquello que hacemos y saber teorizar en equipo, haciendo de aquello que hacemos una construcción colectiva de saber.

Es posible que, en este sentido, estemos ante un cierto proceso de alfabetización profesional, con el objetivo de poner en circulación determinadas formas de escritura, y donde la formación universitaria de los educadores sociales es fundamental. Si nos atenemos a lo que plantean Giribuela y Nieto: “Cada palabra que se elija, cada término que se deseche, cada explicación que se pretenda implicará un posicionamiento teórico, ético, valorativo y también político” (2010: 13). Es por ello que los estudiantes deben aprender a escribir sobre la vida de los otros, porque muchas veces –de las formas de escritura del educador social– dependerán determinadas tomas de decisión que afectarán al sujeto sobre el cual se ha escrito. Podemos llegar a definir (en parte) la profesión socioeducativa como la práctica de escritura sobre la vida de los otros. Desde un punto de vista ético se impone la obligada necesidad de reflexionar en relación a las formas de escritura en situación profesional. Es por ello y por el poder que la escritura puede ejercer en las vidas de las personas que acompaña, que debe poseer una sólida formación en relación a la escritura (Adelstein y Kuguel, 2004).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Elementos como la claridad, concisión, completitud y consistencia, pueden garantizar la comprensión de lo escrito en el futuro lector.

Esa formación se traduce en registros de observación, memorias, actividades concretas, estudios de caso, redacción de proyectos, informes de investigación sobre temas monográficos, reseñas de libros, comentarios varios, debates virtuales escritos en un fórum, etc.

Y en los procesos de escritura, la lectura juega un papel fundamental. A nadie se le escapa lo fundamental que es la lectura en la vida de las personas, y más en las profesiones que vehiculan parte de su saber y de sus prácticas a través de la escritura y de sus múltiples lecturas. La formación en la lectura es fundamental para el ejercicio de la profesión socioeducativa, porque la crisis de la lectura está instalada en los centros universitarios y no es fácil escapar de ella, aunque es fundamental para poder llevar a término el proyecto de prácticas de lectura y escritura. Por una parte es necesario leer sobre la profesión (materiales jurídicos, materiales técnicos, proyectos, pero también libros técnicos, memorias, informes, etc.) pero también lo es leer sobre los sujetos que el educador social acompaña. Para ello es realmente rompedor y directo leer lo que escriben los sujetos mismos. En algunas ocasiones a través de diarios, novelas, etc., pero en otras a través de libros técnicos, que definen lo que ellos creen que debe ser, por ejemplo, el trato que la sociedad les da y el futuro que ésta les depara. Leer desde diferentes perspectivas – desde autoetnografías hasta blogs personales - es escuchar algunos de los gritos de resistencia de los diferentes colectivos que ya han tomado la palabra, la palabra que hace un tiempo les empezamos a dar.

### ¿Por qué la lectura y la escritura en la formación de educadores sociales?

Si tomamos el ofrecimiento de Rogelio Paredes (2010), acerca de una reflexión sobre la distribución de hábitos de lectura teniendo en cuenta factores como la complejidad profesional, el manejo de las técnicas lectoras y las ventajas que supone, y las articulamos con nuestras



palabras en torno al lugar de la lectura y la escritura en la formación de educadores sociales, aparece una doble dimensión que justifica una apuesta por esta cuestión en el proceso formativo: por un lado, respecto del propio agente educativo y la repercusión de esa formación en el desarrollo de una profesión; y, por otro lado, las repercusiones obvias respecto de los sujetos de la educación en las prácticas del educador social. Ambas cuestiones pueden representar la construcción de un lugar de autoridad técnica basada en el saber y levantada a partir del conocimiento que aporta una relación fluida con la lectura y la escritura.

Considerando que leer y escribir son construcciones sociales, y que la profesión de educador social se sustenta en una posición ética respecto de los otros para la construcción de lazos sociales, la transmisión de la lectura y la escritura habilita una figura que sobrepasa la imagen de ayuda o de control (que ha acompañado al educador social durante mucho tiempo) para posibilitar un profesional de la cultura, elemento éste de enorme valor para superar esos lastres del pasado y reubicar en los desafíos de los nuevos tiempos el papel profesional de los educadores sociales. A modo de cierre, la lectura y la escritura son prácticas creadoras de identidad social y, por consiguiente, su transmisión a aquellos que han de ponerlas en práctica, también infiere en su identidad profesional.

Una profesión como la de educador social se ha vinculado tradicionalmente a una tradición oral tanto en las prácticas como en la producción teórica. Una de las posibilidades, entre otras, de incorporar la transmisión de la lectura y la escritura más allá de la mecánica de aprendizaje o la voluntad alfabetizadora, y así procurar y promover vinculaciones sociales y culturales más amplias, supone introducir en los planes docentes universitarios la posibilidad de que los estudiantes de educación entren en contacto con la lectura y la escritura como componente

fundamental de su formación y de su posterior práctica profesional.

El contacto con la lectura, más allá de la referida en las bibliografías académicas; con la escritura, más allá de la necesidad de la redacción con carácter evaluador; y con la literatura, contemplando una propuesta de lecturas vinculadas al trabajo socioeducativo en otros formatos (Los diarios de la calle de Erin Grunwell o Como una novela de Daniel Pennac) o a lecturas que faciliten los legados presentes en la educación (Las aventuras de Tom Sawyer de Mark Twain o cualquier obra de Charles Dickens), vincula la formación universitaria con las prácticas que esos profesionales llevarán a cabo, incitando a que la lectura y la escritura puedan ocupar un lugar importante en las construcciones de lazo social.

### Bibliografía

Adelstein, A., Kuguel, I., (2004), Los textos académicos en el nivel universitario. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Arendt, H., (2003), Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, España: Península.

ASEDES, (2007), Documentos Profesionalizadores. Barcelona, España: ASEDES – CGCEES

Brissonnet, C., (2000), Toutes les clés des écrits professionnels à l'usage des travailleurs sociaux. París, Francia: ESF.

Camacho, V., (2008), Alas de insecto. Granada, España: Alea Blanca.

Cartry, J. (2004), Cahier du soir d'un éducateur. París, Francia: Dunod.

Giribuela, W., Nieto, F., (2010), El informe social como género discursivo. Escritura e intervención profesional. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Hugli, M., (2002), Rêver, écrire, éduquer. Il faut imaginer l'éducateur hereux. Toulouse, Francia: Érès.

Larrosa, J., (2003), La experiencia de la lectura. Madrid, España: FCE.

Larrosa, J., (2010), Lectura y escritura: entre experiencias y expectativas. En Materiales Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Kohan, M., (2010), Notas sobre el canon. En Materiales Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Mathieu, N., (2007), Maîtriser les écrits du social. Guide methodologique à l'usage des travailleurs sociaux. Rueil-Malmaison, Francia: Éditions ASH.

Meirieu, Ph., (1998), Frankenstein educador. Barcelona, España: Laertes.

Montes, G., (2007), Mover la historia: lectura, sentido y sociedad. En VVAA. Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro iberoamericano. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Moyano, S., (2010), Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. En Moreu, A. y Prats, E. (Coords.). La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica. Barcelona, España: Publicacions i Edicions UB.

Paredes, R., (2010), Oficios, lecturas y escrituras. Una mirada histórica. En Materiales Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires, Argentina: FLACSO

Petit, M., (2001), Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M., (2009), El arte de la lectura en tiempos de crisis. Barcelona, España: Océano.

Petit, M., (2016), Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Puiggrós, A., Gagliano, R., (Dir.) (2004), La fábrica del conocimiento. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Riffault, J., (1999), L'écriture en situation professionnelle dans le travail social et l'éducation spécialisée. Sauvegarde de l'Enfance des Yvelines-BUC Resources. Versailles.

Roselló, D. (2008): "«+ que llibres», proyecto de fomento de la cultura en L'Hospitalet de Llobregat" en Colombo, A.; Roselló, D. (eds.): Gestión cultural. Estudios de caso. Barcelona, España: Ariel.

Rouzel, J. (2005) La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée. Méthode et cas concrets. París, Francia: DUNOD.