

LOS NUEVOS SENTIDOS DE LA TAREA DE ENSEÑAR. MÁS ALLÁ DE LA DICOTOMÍA ENSEÑAR VS. ASISTIR¹

Violeta Núñez (*)

SÍNTESIS: La escuela ha estado siendo objeto de un conjunto de demandas para que se hiciera cargo de «todas» las problemáticas de «la» infancia.

Este comienzo de siglo nos muestra, con inusitada crudeza, que la única institución pública hasta hoy entronizada por la política social para la educación de las jóvenes generaciones, la escuela, no es suficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes.

Se trata, por tanto, de que la escuela re-centre su función, poniendo coto a un exceso de acumulación de funciones, que, en realidad, pretende ocultar los nuevos designios de la globalización para la escuela pública: su desaparición como instancia democrática y democratizadora en *la tramitación de las herencias culturales*.

El mundo ha cambiado. También el de los niños. La noción misma de *sistema* que se emplea: un único orden posible para encauzar a «la» infancia, se transforma en el principal obstáculo epistemológico para pensar nuevas maneras de sostener la responsabilidad pública ante las nuevas generaciones. Se trata de realizar un esfuerzo de invención para un siglo nuevo.

Podríamos pensar, por ejemplo, en cómo dar soporte a los niños y a los adolescentes para que puedan mantener con éxito su escolaridad, y acceder a lo social en sentido amplio y plural. Tal vez pase por otorgarles estatuto de sujetos de derecho, con quienes es posible convenir propuestas, propulsar proyectos, discutir alternativas. La educación social puede aquí iniciar su andadura.

Podríamos pensar también en cómo dar soporte a la escuela para que re-centre su función en la transmisión de los valiosos legados culturales y trabaje en red con otras instituciones, para que niños y adolescentes puedan realizar sus experiencias de movilidad y confrontación.

¹ Este trabajo fue presentado en el Seminario internacional «La formación docente entre los siglos XIX y XXI», celebrado los días 28 y 29 de noviembre de 2003 en Buenos Aires, Argentina.

(*) Profesora titular de Pedagogía Social, Universidad de Barcelona, España.

En suma, se trata de apostar porque la educación recupere, ante los procesos de banalización y vaciamiento culturales, la transmisión como polea social y cultural que articule a los jóvenes con el mundo.

SÍNTESE: *A escola vem sendo objeto de um conjunto de demandas para que se encarregue de «todas» as problemáticas «da» infância.*

Este começo de século nos mostra, com inusitada crueza, que a única instituição pública até hoje entronizada pela política social para a educação das jovens gerações, a escola, não é suficiente para dar rumo às múltiplas demandas emergentes.

Trata-se, portanto, de que a escola recentralize sua função, pondo fim a um excesso de acúmulo de funções, que, na realidade, pretende ocultar os novos desígnios da globalização para a escola pública: seu desaparecimento como instância democrática e democratizadora na tramitação das heranças culturais.

O mundo mudou. Também o das crianças. A própria noção de sistema que se emprega: uma só ordem possível para encaminhar «à» infância se transforma no principal obstáculo epistemológico para pensar novas maneiras de sustentar a responsabilidade pública ante as novas gerações. Trata-se de realizar um esforço de invenção para um século novo.

Poderíamos pensar, por exemplo, em como dar suporte às crianças e aos adolescentes para que possam manter com êxito sua escolaridade, e aceder ao social no sentido amplo e plural. Talvez passe por outorgar-lhes estatuto de sujeitos de direito, com os quais é possível convir propostas, propulsar projetos, discutir alternativas. A educação social pode, aqui, iniciar sua caminhada.

Poderíamos pensar, também, em como dar suporte à escola para que recentralize sua função na transmissão dos valiosos legados culturais e trabalhe em rede com outras instituições, para que crianças e adolescentes possam realizar suas experiências de mobilidade e confrontação.

Em suma, trata-se de apostar para que a educação recupere, ante os processos de banalização e esvaziamento culturais, a transmissão como roldana social e cultural que articule os jovens com o mundo.

1. PUNTOS DE PARTIDA

Se puede empezar con una afirmación no exenta de polémica: este inicio de siglo muestra, con inusitada crudeza, que la única institución pública entronizada hasta hoy por la política social para la educación de las jóvenes generaciones, la escuela, no es suficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes.

Aquí se puede retomar a los clásicos para insistir en que la escuela no es coextensiva a la educación. Esta se despliega en diversos espacios, que pueden ser gestionados, promovidos y reinventados desde la responsabilidad pública, y redefinidos por los propios sujetos y agentes de la educación. A esas prácticas es posible denominarlas «educación social». Este nombre es el que, en términos históricos recientes, se emplea en la Unión Europea para designar a un conjunto de prácticas pedagógicas disímiles, a fin de darles visibilidad. En el campo de la infancia y de la adolescencia, la educación social trabaja para que la asistencia a las escuelas de los recién llegados² pueda sostenerse, realizarse y mantenerse en el tiempo con mejores posibilidades.

1.1 EL VACIAMIENTO DE LA ESCUELA

La escuela ha estado siendo objeto de un conjunto de demandas para que se hiciera cargo de todas las problemáticas de la infancia. Aparece entonces una paradoja de difícil abordaje: ¿cómo compatibilizar el trabajo específico de transmisión de complejos patrimonios culturales con la aparición de tareas cada vez más diversas?; ¿cómo puede garantizar la escuela programas de profundidad cultural y científica que den a todos los niños la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática?

19

Hoy la infancia y la adolescencia de ese 80% de la población mundial que, según la emblemática definición de la OCDE³, «nunca constituirán un mercado rentable» pues su «exclusión social se agudizará a medida que los otros vayan progresando», son objeto de peculiares tratamientos en dispositivos que se gestionan en nombre de la educación, llámense escuelas, centros sociales, ONG, etc. Lo característico es el vaciamiento cultural de esos circuitos, que los inscriben en el lema pestalozziano de *educar al pobre para vivir la pobreza*.

Salvo los llamados «polos de excelencia», las políticas hegemónicas formulan (a través de instancias tales como el Banco Mundial o la OCDE) la exigencia de la devastación de los contenidos

² H. Arendt (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.

³ OCDE (1996): «Informe de la mesa redonda de Filadelfia», en G. de Selys y N. Hirtt, (1998): *Tableau noir*, Bruselas, EPO.

culturales, para instaurar, en términos de la afortunada frase de Jean-Claude Michèa, *la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas*.

Tal como señala Nico Hirtt, la inestabilidad y la imprevisibilidad de las evoluciones económicas, la dualización de las cualificaciones requeridas en el mercado laboral, la crisis recurrente de las finanzas públicas, son los factores que determinan, a partir de la bisagra de los años 80-90, un giro fundamental de las políticas educativas.

La dualización del mercado laboral se refleja en otra ya evidente de la enseñanza. Si el 50% o el 60% de la creación de empleo no exige sino trabajadores poco cualificados, no es económicamente rentable continuar una política de masificación de la enseñanza. No se decreta el fin de la masificación (por ejemplo, el cierre generalizado de escuelas o de universidades públicas), pero se establecen condiciones en el plano de la calidad de la enseñanza y de su financiación que la hacen inevitable. No se decreta la dualización de la enseñanza, pero se crean las condiciones materiales, estructurales y pedagógicas para ello.

Estos señalamientos se vuelven hoy necesarios, ya que las condiciones sociales, económicas y culturales que emergen de la expansión global del capitalismo financiero informacional amenazan de manera frontal las prácticas educativas, sociales y escolares, para intentar reducirlas a meras técnicas de control de amplios sectores de población.

Se trata, por tanto, de que la escuela recentre su función, poniendo coto a un exceso de funciones, que, en realidad, pretende ocultar los nuevos designios de la globalización para la escuela pública: su desaparición como instancia democrática y democratizadora en la tramitación de las herencias culturales⁴.

1.2 LA ESCUELA EN RED

Si bien la escuela se ha definido como el lugar social de la infancia, es conveniente señalar que eso no significa considerarla en soledad y aislamiento, sino en red. Red no quiere decir traspaso de responsabilidades, sino articulación de diversos niveles de responsabili-

⁴ G. Frigerio (2001): «Los bordes de lo escolar», en S. Duchatsky y A. Bigin (comp.): *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires, FLACSO, Manantial.

dad para llevar adelante tareas diferentes pero en una cierta relación de reenvío.

Otras instituciones, servicios y programas educativos, sociales, sanitarios, psicoterapéuticos, pueden abordar las nuevas demandas emergentes, en el entendido de que estas cuestiones son multidimensionales y requieren lo que postulamos como modelo de trabajo en red.

No se trata de labores sustitutivas de la escuela ni de la familia, sino de labores suplementarias, en el sentido de que las agencias tradicionales de socialización (familia y escuela) han de realizar las funciones que les sean asignadas, pero también hay que detenerse a escuchar las nuevas cuestiones que atañen a la lucha por la igualdad de oportunidades. Se pueden proponer nuevos recursos de articulación social, como nuevas modalidades en las que sostener la responsabilidad que nos toca ante las nuevas generaciones, y la fragilización de lo social.

El punto de partida de esta nueva responsabilidad pública se encuentra en la consideración de nuevas modalidades emergentes en la socialización de la infancia y de la adolescencia, y en las nuevas modalidades de construcción de la sociabilidad de cada sujeto⁵, ya que hoy no es posible que las regulaciones vengan sólo de las instituciones tradicionales (familia, escuela...). Mucho menos se puede creer en la ilusión neoliberal de que los mecanismos del mercado regularán espontáneamente los flujos sociales, en el sentido de la justicia y de la cohesión sociales necesarias para la convivencia democrática.

Las prácticas sociales educativas, en el campo de la infancia y de la adolescencia, apuntan sobre todo a la filiación simbólica de los sujetos mediante el pase de legados culturales y sociales, a fin de crear y/o de sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social en sentido amplio, esto es, buscan dar soporte a los procesos de socialización y de sociabilidad de niños y jóvenes. En el ámbito de la infancia, desenganchar la educación social o las diversas prácticas sociales y asistenciales de las instituciones escolares, sólo significa sellar los guetos marginales.

Se trata de impulsar servicios diversos según el principio de lucha contra las desigualdades sociales, a fin de remover las condiciones

⁵ V. Núñez (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.

que obstaculizan el acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saber diseñados y contruidos a lo largo de generaciones, como legado para todos. Se pueden diseñar las prestaciones educativas a la medida de la pobreza y la exclusión, o bien apostar por propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo.

1.3 LA EXCLUSIÓN EN EL INTERIOR

Aún hay más: hemos de volver a pensar esa definición, de fines del siglo XIX y comienzos del XX, de la escuela en términos de sistema. ¿A qué es funcional hoy esa definición?

Hasta ahora, el «tubo» es el mismo para todos los niños. Sin embargo, no garantiza que los procesos de educación, ni siquiera los aprendizajes, sean similares. Bien al contrario, ese único tubo puede obstaculizar los procesos de apropiación del saber.

El problema del actual sistema es que sigue priorizando la homogenización (según ¡clases de edad!) sobre la exigencia fundamental de este momento: la apropiación del conocimiento, y, en consecuencia, la organización y el manejo de la información ante el alud que amenaza con sepultar toda intelección del mundo.

La prioridad puesta en la homogenización tiene como consecuencia que, a partir de la vía de dirección única que constituye el sistema, se genere una serie de vías muertas, es decir, inconducentes. Esto se denomina, de manera políticamente correcta, atención a la diversidad o atención a niños con necesidades educativas especiales, quienes al final son designados como los *nee's* (casi en clave de humor negro, dada su homofonía con el famoso lago escocés y el monstruo que supuestamente lo habita).

Allí se produce, se reproduce y se estanca el resto social: una serie de categorías en su mayoría de carácter suburbial, que luego se detectaría como población en riesgo⁶. Para estos sujetos, se dice, el sistema no está preparado. En nombre de la homogeneidad, lo que es capaz de ponerla en entredicho, se segrega.

⁶ R. Castel (1984): *La gestión de los riesgos*, Barcelona, Anagrama.

Entendemos la exclusión como la pérdida de las posibilidades de articulación y de incidencia en la actualidad de época, quedando la sociabilidad restringida a los límites de un gueto. Se produce una pérdida de dignidad de la persona, una sumisión pasiva a efectos de segregación social (efecto de *bucle iterativo*: la persona queda fijada al lugar que se le asigna), aunque haya estallidos puntuales de violencia. Ciertos guetos se perfilan en torno a figuras de la marginación y de la criminalidad como elementos que otorgan identidad y acceso a la actualidad de época.

Como alternativa a los efectos de exclusión, se podría subrayar la importancia de la tarea educadora conceptuándola como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibilitan nuevas y múltiples articulaciones sociales de los sujetos, entendidos aquí según la noción de actores sociales propuesta por Touraine.

Ciertamente, una institución no puede operar con exceso de diversificación, pues corre el riesgo de volver al modelo asilar. Se trata del tristemente célebre modelo que encerraba todo cuanto molestaba en lo social. Y esto hay que recordarlo para no repetirlo. Por eso sostenemos que las articulaciones no pueden gestarse y sostenerse en el interior de un único dispositivo, pues llevan al cierre de vínculos exteriores y a la clausura de los propios sujetos en esos entresijos, o bien a su expulsión.

Hay que pensar en articulaciones múltiples y diversas, en un fuera escolar o en un dentro-fuera, sostenido en y desde la responsabilidad pública hacia la infancia. Lugares de reenvío que operen como oportunidades nuevas, sobre todo para aquellos sobre los que se cierne la certeza de su inoportunidad...

2. UN GIRO EN LAS ORIENTACIONES

2.1 UN GIRO EN LA MANERA DE ORGANIZAR LA RESPONSABILIDAD PÚBLICA EN EDUCACIÓN

- Enfatizar la atención particular de TODOS los niños.
- Enfatizar la enseñanza de saberes fundamentales: lenguas [la lengua materna y la propia del país en caso de que no coincidan, otra/s lengua/s moderna/s, las clásicas (latín y

griego), y las informacionales (incluido el inglés)], filosofía (incluso en la primaria), historia, literatura, música, arte, ciencias...

Tal vez se trate de retornar una suerte de trivium y de cuadrivium atravesados por las TIC (tecnologías de la comunicación y de la información). En todo caso, lo que proponemos es barrer con el populismo psicologista (aun en sus versiones neoliberales más amables), que ha hecho desbarrancar los procesos educativos. El llamado fracaso escolar es uno de sus productos estrella.

El reto está, en medio de la banalización, en sostener una verdadera apuesta de culturización para las nuevas generaciones: definir la escuela como espacio que posibilite albergar a la infancia y a la adolescencia, para dar a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con los otros, con el *otro*.

Ante lo segregativo de la consideración de una infancia frente a la cual aparecen los niños adjetivados⁷ como desertores, absentistas, infractores, en la calle, de la calle, proponemos alojar lo múltiple entretejido en lugares múltiples, en intereses múltiples, en patrimonios múltiples. Puede que este momento histórico en el que dominan las lógicas de redes, sea propicio para dar cabida a lo múltiple sin degradarlo.

24

El mundo ha cambiado. También el de los niños. La noción misma de sistema que se emplea: un único orden posible para encauzar a la infancia, se transforma en el principal obstáculo epistemológico para pensar nuevas maneras de sostener la responsabilidad pública ante las nuevas generaciones. Se trata de realizar un esfuerzo de invención para un siglo nuevo.

Es posible pensar en otros soportes educacionales en la empresa de promoción cultural de los más jóvenes (en particular de los sectores más vulnerables social, cultural y económicamente), ofertando lugares de trabajo pedagógico articulados en redes, que construyan circuitos en relación con los cuales los sujetos puedan cartografiar otras posibilidades sociales: nuevas tramitaciones, nuevas bifurcaciones que se hagan posibles.

⁷ V. Muller (1998): «El niño ciudadano y otros niños» en *El Niño*. Revista del Instituto del Campo Freudiano-Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño, Barcelona, núm. 5, pp. 13-21.

Habría que establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa, y cómo se podrían abordar para brindar a los niños y a los adolescentes las oportunidades de culturización y de construcción de la sociabilidad que cada uno requiera, para promover y facilitar su articulación en el espacio escolar con la elaboración de nuevas narrativas que les permitan posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. A este desplazamiento entre redes que genera escenarios, dramas y actores, Marc Augé lo denomina «trayectorias vitales». Pearce habla de «formas de serpenteo», que posibilitan escapar de la exclusión (entendida como confinamiento en un gueto), para desplazarse en un mundo segmentado, fragmentado, sin ser atrapado en sus fisuras.

Tal vez el reto actual pasa por cómo cada sociedad puede atender a la infancia y a la adolescencia para que las penalidades de hoy no confisquen también lo por venir.

Se podría pensar, por ejemplo, cómo dar soporte a los niños y a los adolescentes para que puedan mantener con éxito su escolaridad, y acceder a lo social en sentido amplio y plural. Tal vez pase por otorgárseles estatuto de sujetos de derecho, con quienes es posible convenir propuestas, propulsar proyectos, discutir alternativas. La educación social puede iniciar aquí su andadura.

Se podría pensar también en cómo dar soporte a la escuela para que recentre su función en la transmisión de los valiosos legados culturales y trabaje en red con otras instituciones, para que niños y adolescentes puedan realizar sus experiencias de movilidad y de confrontación.

Entendemos que es responsabilidad pública en la tarea culturizadora:

- Proporcionar a los sujetos recursos que posibiliten su acceso a redes sociales atravesadas por la lógica de las nuevas tecnologías de la información.
- Elaborar diseños referenciales para las redes de prestaciones educativas, que operen como límite a la discrecionalidad y a la fragmentación incesantes, y propicien y vertebran el ejercicio de una transmisión responsable.

- Ejercer de garante del derecho del ciudadano a la educación, promoviendo los soportes requeridos para que se haga efectivo.

Planteada así, la responsabilidad estriba en garantizar que los niños y los adolescentes accedan a la escuela desde ciertos umbrales de justicia. Tomando en cuenta que hoy asistimos al declive de la función familiar, y considerando el lastre que han supuesto y que suponen las políticas neoliberales de destrucción de lo social, habrá que atender de otras maneras a la infancia.

Entendemos que este es otro nombre de la justicia, de la lucha contra las desigualdades, que tiene en las jóvenes generaciones una población cautiva, salvo que tomemos otras cartas en el asunto, renovando los contratos intergeneracionales antes de que caduquen...

La responsabilidad pública, cuando abre posibilidades de trabajo social educativo con las nuevas generaciones, suele realizar una opción política que la sitúa más allá de las posiciones higienistas y familiaristas en la atención a la infancia. El higienismo propone la separación de los niños de las familias que se apartan del ideal del discurso hegemónico. Esas familias se entienden como contaminadoras, como malos ejemplos, y es necesario apartar de ellas a los niños. El modelo familiarista, complementario del anterior, entiende que un niño nunca estará mejor que con su propia familia biológica, pues el ideal indica que allí reside el amor verdadero, y que nunca es excesivo el precio a pagar.

La apuesta por la educación social supone otra posición: otorgar a niños y a adolescentes (tal como ya señalamos), el estatuto de sujetos de derecho. Postulamos que la labor educativa debe contribuir a la nueva construcción de la ciudadanía, es decir, ayudar a una definición política que pueda reunir a diversos actores, propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables, plataformas en las que sostener algo sólido en esta modernidad líquida⁸.

En definitiva, se trata de convocar a la educación para que vuelva a inventar un cruce entre la política y el trabajo de culturización de las nuevas generaciones.

⁸ Z. Bauman (2002): *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE.

2.2 UN GIRO EN LAS POSICIONES PEDAGÓGICAS PARA EL TRABAJO ESCOLAR

Podríamos pensar cómo garantizar que aún los niños más vulnerables (y los vulnerados en sus derechos) pueden acceder al mundo tecnológico que atraviesa este presente y perfila futuros posibles. Eso plantea un verdadero desafío pedagógico. Pero no menos que los viejos retos, pues educar hoy es también, y quizás sobre todo, brindar las herramientas de los viejos saberes; luego cada actor social construirá sus propios recorridos empleando diversos materiales del utillaje de época, para utilizar la feliz noción de Erwin Panofsky.

Ahora bien, los saberes hay que transmitirlos (responsabilidad de las generaciones adultas), y hay que apropiárselos (responsabilidad de las nuevas generaciones): he aquí la función propia de la escuela.

Los jóvenes han de estudiar, han de cumplir con los ritos y con la disciplina del trabajo conceptual. Flaco favor les hacemos cuando suponemos que el saber se construye a partir de una interacción con el medio, como si el saber brotara mágica, lúdicamente, sin el esfuerzo de aprender y de aprehender lo que tantos otros que nos precedieron han ido construyendo, desplegando, descartando, interrogando.

A su vez, la posibilidad de seleccionar la información, de catalogarla, de desecharla, de confrontarla, no es una actividad que realizará espontáneamente el sujeto, ni tampoco se da en abstracto; para aprenderla hay que incorporar conceptos, pensar, e, incluso, ¡memorizar! desde las letras en su orden alfabético, las poesías o la tabla del 9. Hay que transmitir (o ayudar a buscar) aquello sobre lo cual merece la pena trabajar y ¡trabajar!

Aquí señalamos otra diferencia radical con ciertas posiciones ante lo educativo que podríamos conceptualizar como *pestezzianas*, esto es, centradas no en la transmisión de los saberes habilitantes de la época sino en una suerte de moralización de las personas, que hoy se recicla en términos de autoestima, de creatividad o de autonomía, como si esas cuestiones fueran en sí, y no efecto de procesos educativos del trabajo de aprender, de pensar, de resolver los problemas que los textos (verbales y escritos) nos plantean.

La tan mentada autoestima en educación no es sino la verdadera estima, que, en términos de confianza, de apuesta al por venir, los

educadores sean capaces de transmitir a los sujetos. Se trata de posibilitar su acceso –en carácter de herederos legítimos– a los patrimonios culturales que les pertenecen en sentido estricto. Para eso hay que poner en juego la confianza en que harán buen uso de ese legado, es decir, que acrecentarán la herencia cambiándola, actualizándola. Sin duda tejerán, con nuevos y viejos hilos, sorprendentes cañamazos. Allí podrá aparecer, transformado, algo de los viejos paisajes, alternando con perspectivas rupturistas inéditas. Se combinarán de manera peculiar memorias y olvidos, habrá elementos perdidos y otros recuperados.

Hay que subrayar que la educación no consiste en contener ciertos problemas sociales, de manera que los sujetos allí circunscritos permanezcan en la misma situación: pobres, inmigrantes, desempleados, en la calle. de la calle. Bien al contrario, su apuesta es transmitir. Evocando las palabras del viejo pedagogo francés de comienzos del siglo xx, Émile Chartier⁹ (Alain), podemos afirmar que «la literatura es buena para todos, y sin duda más necesaria al más grosero, al más obtuso, al más indiferente, al más violento».

La ética de la transmisión nos convoca y nos exige que lo recibido en su momento sea, a su vez, transmitido: acto que renueva, cada vez que se realiza, aquello dado. En efecto, cada transmisión es un acto original, que, al mismo tiempo, pasa algo de lo viejo y lanza a algo nuevo en la medida en que algo queda en suspenso. No se trata de la transmisión en sentido mecanicista, que es la utopía emblemática de las pedagogías de corte totalitario; por el contrario, hablamos del acto de *enseñar*, de provocar en el otro un cierto deseo de saber. En palabras de Philippe Meirieu (1998):

Hay el peligro, al descubrir la dificultad de transmitir saberes de modo mecánico, de caer en el despecho y en el abandono. Eso sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano; sería condenarle, por otra vía, a la violencia. Por eso es tan grave alegar la dificultad de «enseñar» a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa a su respecto.

Es posible definir la educación, de manera muy general, como un intento de articulación de lo particular del sujeto con un cierto orden que podríamos llamar cultural o simbólico y que nos remite a lo universal,

⁹H. Tizio (2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa, p. 36.

entendido como la actualidad de cada época que se dibuja en cada geografía.

Ahora bien, lo particular de un sujeto siempre es un enigma para la educación. Y, en verdad, suele serlo para el propio sujeto.

El trabajo en red, el pasaje de un lugar a otro, puede posibilitar al sujeto saber algo acerca de sus intereses y de las formas culturalmente admitidas o admisibles de concretarlos; puede facilitarle la realización del trabajo de construcción de sus anclajes culturales, que de por sí ha de tomar a su cargo cada sujeto: he aquí el «duro trabajo de civilidad» del que hablara Hegel, recogiendo el legado de la pedagogía clásica en cuanto al concepto de sujeto de la educación, que lo ubica como sujeto responsable.

Se trata de posiciones pedagógicas que cuestionan las dos tentaciones de inocencia, que Pascal Bruckner denuncia como las dos modalidades del escapismo contemporáneo: la victimización y la infantilización. Para hacer frente a la primera, cabe ubicar al sujeto responsable en el plano pedagógico, ya que la consideración de víctima de la historia, del barrio, de la familia o del largo etcétera que podríamos hilvanar, no hace sino ponerlo fuera de juego: sujeto que es puesto en condición de objeto y del que nada cabe esperar. No depara ninguna sorpresa, ya que de él sólo se espera que asuma su condición como destino. Asimismo, es necesario sortear la segunda tentación: la infantilización o desresponsabilización de los adultos, que deja a niños y adolescentes librados a sí mismos.

En suma, se trata de apostar porque la educación recupere la transmisión como polea social y cultural, que articule a los jóvenes con el mundo ante los procesos de banalización y vaciamiento culturales.

He aquí un posible punto para iniciar el despliegue de las redes educativas: pensar cómo brindar a cada niño y a cada adolescente lugares reconocidos, valiosos, en los que se dé cabida a su palabra y se aloje su subjetividad; lugares en los que instituirse en sujeto social actual a su época.

Si consideramos la socialización no como la configuración de las personas según ciertos estándares morales o el entrenamiento en estilos de vida¹⁰, sino en tanto posibilidad de articulaciones múltiples en

¹⁰ H. Arendt (1996): *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.

dimensiones culturales locales y globales, se podrían pensar ciertas alternativas a los procesos de segregación y exclusión.

2.3 Y PARA CONCLUIR, UN GIRO PEDAGÓGICO EN EL CAMPO SOCIAL: LAS APUESTAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

El desafío que el conjunto de las cuestiones esbozadas plantea a la pedagogía social y a la educación social puede definirse en términos de construcción de plataformas múltiples, diversas, capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes y conocimientos en juego en lo local y lo global, abriendo nuevos espacios para albergar su subjetividad, para dar cauce a sus deseos, para ofrecer otras oportunidades. Nuevas oportunidades para dar lugar, para restituir la dimensión del sujeto. Sujeto en el sentido de ser capaz de pensar y de pensarse, y, en palabras de Alain Touraine, como «capacidad y derecho de cada individuo a armar una síntesis, análoga y a la vez diferente de la que otro individuo está tratando de realizar en otra parte de la ciudad o en otro lugar del mundo» (Touraine, 1999).

Ante el horizonte de proliferación de derechos, se trata de repensar el de la igualdad de oportunidades y el de inserción como ejes sobre los que reconstruir el tejido social, donde el derecho a la igualdad sea un operador que regule la diversidad.

Tal como señaláramos, la educación social trabaja para que la asistencia de niños y de adolescentes a las escuelas pueda sostenerse, realizarse y mantenerse en el tiempo con las mejores posibilidades. Pero para que ello sea posible, compete a la educación social construir un vínculo educativo entre el agente y el sujeto de la educación, esto es, trabajar para que –a partir de la confianza que el agente deposita en el sujeto, en sus posibilidades y en su responsabilidad–, se pueda producir un nuevo encuentro del sujeto con el mundo, abriéndose para aquél un lugar nuevo.

La educación social deviene así plataforma desde la que es posible pensar otras posibilidades y bifurcaciones que contradicen a un supuesto destino prefijado.

La educación social, si trabaja bien, sostiene al sujeto en sus búsquedas dándole el tiempo, los tiempos que requiera. La imposición

continuada de un tiempo único, la presión para que se aprenda según el ideal del educador, acaban agotando la búsqueda, es decir, yugulando el proceso educativo. Los proyectos tecnocráticos han producido curiosos ejemplos de devastación cultural y de fracasos personales.

Se podría arriesgar que la primera responsabilidad del educador social es admitir el enigma que cada sujeto representa, dando tiempo al tiempo, tiempo a los tiempos de la educación de cada sujeto.

El trabajo pedagógico pone de manifiesto que el problema no es tan sólo de recursos (ofertas) –que sin duda deben estar–, sino que, específicamente, se refiere al interés del propio sujeto por las propuestas culturales: he aquí el primer punto del trabajo educativo, un punto de encrucijada.

Cuando decimos primer punto nos estamos refiriendo a un primer tiempo, cuya duración es diversa pues cambia en cada caso, durante el cual el educador social trabaja para que en el sujeto emerja algún interrogante. Esta posibilidad puede plantearse si se entiende la dimensión educativa como espacio y como tiempo en el que un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objeto, de actividades, sin que ello signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, un despertar del sujeto a un mundo que pueda aparecer y parecer diferente.

Toda institución se constituye como un conjunto de normas. Pero no hay que confundir el conjunto de normas necesarias con los tiempos para que los intereses culturales emerjan. La paradoja que se plantea a la educación social tal vez pueda expresarse en una pregunta: ¿cómo puede responder voluntariamente un sujeto a la norma sin visualizar la utilidad de la garantía del vínculo social? Más aún, ¿cómo tender un vínculo de confianza a lo social –principio subjetivo para el cumplimiento normativo– si lo social no ha respetado nada de particular interés o de valor para el propio sujeto por los motivos que fueren?

Por ello, postulamos espacios y tiempos diversos que puedan permitir nuevas aproximaciones del sujeto a lo social en la construcción de estrategias y de trayectos. Eso no significa la no-norma. Al contrario, quiere decir estructurar el trabajo social educativo como contexto normativo claro, escueto, preciso, que posibilite la percepción de la norma como un instrumento a favor de la convivencia y del trabajo. La

educación social puede desplegarse así tanto en medio abierto como localizarse en instituciones específicas: desde las ludotecas, los centros de barrio o de día, hasta los locales escolares fuera del horario escolar.

Pero sea cual sea su localización, se trata de una práctica que incluye, a la manera de una estructura descompleta, otras posibilidades que provocan en el sujeto una búsqueda, un interrogante acerca del enigma: ¿qué es lo que quiero de verdad?

Tiempos en los que el fantasma del control disciplinario puede disolverse a favor del trabajo exploratorio de cada uno. Se trata de un trabajo que, en realidad, es necesario para la instauración de lo que la didáctica llama el proyecto educativo.

Pero no habrá tal proyecto si el sujeto no admite la posibilidad de relacionarse de otra manera con lo social, o, dicho en otros términos, de cerciorarse de que otras búsquedas y otras alternativas son viables; si algo de lo nuevo, de encuentros nuevos, será posible.

El pedagogo vienés Aichhorn señalaba que, antes de comenzar a exigir al sujeto, el educador debe hacer posible la existencia de un vínculo. Un vínculo –podemos entender– que, de alguna manera, opere a modo de un nuevo articulador hacia otras vías.

Entramos entonces en una nueva consideración en educación social: ¿qué ofertas se pueden proponer que ayuden o promuevan la búsqueda del sujeto?

La cuestión de los contenidos no es tangencial, ya que a veces éstos parecerían buscar el desinterés del sujeto por la tarea educativa. Contenidos que, se puede sospechar, sólo sirven para sostener y justificar el mantenimiento de los marcos institucionales en los que se gestionan.

Kant y Herbart¹¹ fueron tal vez los primeros en advertir que los contenidos de la educación posibilitan el encuentro entre el sujeto y el agente de la educación, y de éstos con los tiempos sociales. No hay educación (ni escolar ni social) sin la función instructiva¹², esto es, sin

¹¹ J. Herbart (1983): *Pedagogía general*, Madrid, Humanitas.

¹² J. Lacan (1973): *Seminario XXI. Los incautos no yerran*. Clase 11-12-73. (No publicado, versión no establecida): «Es evidente que se trata de un esfuerzo pedagógico [...]. El niño está hecho para aprender algo. He aquí lo que nos enuncia Freud, lo que nos enuncia Kant [...] es extraordinario que lo haya presentado, pues ¿cómo podía él justificarlo? Está hecho para aprender algo, es decir, para que el nudo se haga bien».

que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y afilie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación.

Algo de lo nuevo se produce cuando cada agente pone en juego el deseo de educar. Algo de lo que obstaculiza se mueve y el tiempo de la educación se abre verdaderamente a lo imprevisible, al acontecer de algún sujeto.

Suele ser fácil atribuir a las nuevas generaciones condiciones como el desinterés o la violencia, sin ver que tales cuestiones pueden ser efecto de las actuales condiciones del discurso pedagógico y de la desresponsabilización de los adultos.

Los contenidos de la educación, cuando están vivificados por el deseo de transmisión del educador, pueden causar el interés del sujeto, lo cual tiene un efecto pacificador. De tal manera, tanto las dificultades para fijar el interés como la violencia escolar, devienen síntomas de la desregulación del discurso pedagógico.

Pero el futuro de la educación aún no está escrito. Ni el de ninguno de los jóvenes con quienes el educador trabaja. Es importante recordarlo para entender que nos abrimos a lo por venir, que también nos concierne. Por tanto, algo de nuestra responsabilidad entra en juego. Sin duda, hay que remar contra corriente. Podemos evocar el texto de Nico Hirtt:

33

Las formas y lugares de la resistencia son múltiples: hay que luchar contra las multinacionales y las organizaciones internacionales que impulsan la evolución mercantil de la escuela, contra los gobiernos que aseguran las condiciones para desarrollar esa mercantilización, contra ciertos poderes organizadores, inspecciones, direcciones, muy a menudo cómplices o celosos ejecutores. Hay que luchar contra enseñantes que dejan hacer, contra padres que siguen el discurso oficial creyendo asegurar así un futuro para sus hijos, contra (los propios sujetos) a veces demasiado contentos con menores exigencias. Hay que luchar contra uno mismo, en fin, pues nadie está a salvo de la desmoralización, del repliegue corporativista o de los efectos lenitivos de la intoxicación ideológica ambiente [...]. Cada uno entra en la resistencia por vías que le son propias.

Hemos de saber también que cada día, en el cotidiano oficio pedagógico, nos encontramos ante las dimensiones complejas, entrecru-

zadas, discontinuas que entretejen ese proceso viejo y nuevo, siempre inacabado, que se da en llamar educación.

Y, siguiendo a Bachelard, conviene no olvidar que «cada acción, por simple que sea, quiebra inevitablemente la continuidad del devenir».

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-textos.
- ARENDT, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997): *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, Madrid, Taurus.
- BALANDIER, G. (1992): *El desorden. La teoría del caos en las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.
- CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de lo social*, Buenos Aires, Paidós.
- CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vols. I, II y III, Madrid, Alianza Editorial.
- CEBRIÁN, J. (1998): *La red*, Madrid, Taurus.
- ÉLIARD, M. (2002): *El fin de la escuela*, Madrid, Grupo Unisón Ediciones.
- FITOUSSI, J. P. y ROSANVALLON, P. (1996): *Le nouvel âge des inégalités*, París, Seuil-essais.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisión para la educación*, Barcelona, Gedisa.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003): *Dar (la) palabra*, Barcelona, Gedisa.
- GRAMSCI, A. (1976): *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Nova Terra.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003): *Alfabetización digital*, Barcelona, Gedisa.
- HERBART, J. (1983): *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, Humanitas.
- HIRT, N. (2001): «Los tres ejes de la mercantilización escolar», en *L'Appel pour une école démocratique*, <<http://users.skynet.be/aped>>.
- KANT, E. (1983): *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- LAVAL, Ch. (2003): *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme á l'assaut de l'enseignement public*, París, Éditions La Découverte.

MICHÈA, J. C. (2002): *La escuela de la ignorancia*, Madrid, Acuarela Libros.

NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.

— (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.

ROSENVALLON, P. (1995): *La nueva cuestión social*, Buenos Aires, Manantial.

TIZIO, H. (2003): *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.

TOURAINÉ, A. (1993): *Crítica de la modernidad*, Madrid, Ed. Temas de Hoy.

— (1999): «Los desafíos de la interculturalidad», en *Lateral. Revista de Cultura*, Barcelona.

WACQUANT, L. (2000): *Las cárceles de la miseria*, Madrid, Alianza Ensayos.

— (2001): *Parias urbanos*, Buenos Aires, Manantial.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI