

**Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre:
Infancias, adolescencias y educación.
Una aproximación posible desde la Pedagogía Social.**

Violeta Núñez *.
Barcelona, marzo de 2007.

La exposición se propone realizar un recorrido que nos permita repensar los alcances y posibilidades de la función educativa y de sus instituciones. Tal recorrido se articula en tres grandes apartados:

1. Puntos de partida: aquí haremos breve referencia a cómo impactan en el trabajo educativo las políticas globales.

2. Un giro en las orientaciones: haremos referencia a las posibilidades del trabajo educativo, re-centrando su función.

3. Para concluir: los desafíos de la pedagogía social

1. Puntos de partida.

Vamos a comenzar afirmando que la escuela, que hasta hoy es la única institución pública, entronizada por las políticas públicas para la educación sistemática de las jóvenes generaciones, no es suficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes.

La escuela ha sido 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 la

* Violeta Núñez es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora Titular de Pedagogía Social en dicha Universidad desde 1992

escuela, entonces, garantizar programas de profundidad cultural y científica, que den a todos los niños la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática?

Hoy, las infancias y adolescencias de ese 80% de la población mundial que, según la emblemática definición de la OCDE¹, *“nunca constituirán un mercado rentable”* pues su *“exclusión social se agudizará a medida que los otros vayan progresando”*; esas infancias y adolescencias, digo, son objeto de peculiares tratamientos en dispositivos que se gestionan en nombre de la educación, llámense escuelas, centros sociales, ONG’s, 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 globales hegemónicas formulan (a través de instancias tales como el Banco Mundial o la OCDE), la exigencia de la devastación de los contenidos culturales para instaurar, en términos de la afortunada frase de Jean–Claude Michèa, *la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas*.

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

¹ OCDE (1996): “Informe de la mesa redonda de Filadelfia”. En: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): *Tableau noir*. Bruselas: EPO.

La dualización del mercado laboral que produce el capitalismo global, se refleja en una dualización ya evidente de la enseñanza. Si el 50 o 60 % de las creaciones de empleo no exigen sino trabajadores poco cualificados, no es "económicamente rentable" continuar una política de masificación de la enseñanza. No se decreta, pues, el fin de la masificación (promoviendo en los distintos países, por ejemplo, el cierre generalizado de escuelas o universidades públicas), pero se crean las 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 enteramente necesarios ya que las condiciones sociales, económicas y culturales que emergen de la expansión global del capitalismo financiero, amenazan de manera frontal las prácticas educativas, sociales y escolares, para intentar reducirlas a meras técnicas de control de amplios sectores poblacionales.

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*².

2. Un giro en las orientaciones:

a. Instituciones educativas atravesadas por redes sociales y culturales, locales y globales.

La escuela se ha definido en la modernidad como el lugar social de la infancia. Hoy hemos de retomar esta consideración, pero señalando que la institución escolar ha de articularse en red. Red quiere decir no el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diversos niveles de

² FRIGERIO, G. (2001): "Los bordes de lo escolar". En: DUCHATSKY, S. / BIGIN, A. [comp.]: *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires, FLACSO/ Manantial.

responsabilidad 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 entendimiento de que estas cuestiones son multidimensionales y requieren, por tanto, lo que postulamos como modelo de trabajo en red.

No se trata de labores sustitutivas de la escuela, ni de la familia, sino suplementarias. Hay que pararse a escuchar las nuevas cuestiones que atañen la lucha por la igualdad de oportunidades. Proponemos pensar nuevos recursos de articulación social, como nuevas modalidades en las que sostener la responsabilidad que nos atañe, ante las nuevas generaciones y la fragilización de lo social.

El punto de arranque de esta nueva responsabilidad pública se encuentra en la consideración de las modalidades emergentes en la socialización de las infancias y de las adolescencias y en las nuevas modalidades de construcción de la socialidad de cada sujeto³, ya que no es posible hoy que las regulaciones vengan exclusivamente de las instituciones tradicionales (familia, escuela...). Tampoco podemos esperar que los *mass-media* posibiliten, por sí mismos, aprender a leer los textos y el mundo.

Las diversas prácticas sociales y educativas, en el campo de las infancias y de las adolescencias, han de coordinarse en red con la escuela. Dichas prácticas, que la nueva carrera de educación social viene a legitimar y promover, primordialmente apuntan a la filiación simbólica de los sujetos, y pueden crear y/o sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social

³ NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

amplio. En el ámbito de las infancias, des-enganchar la educación social, o las diversas prácticas sociales y asistenciales de las instituciones escolares, sólo significa sellar los guetos marginales.

De allí la necesidad de articular los distintos recursos, de crear espacios de circulación e intercambio, y no lugares de aparcamiento de los chicos catalogados como "difíciles".

Se trata entonces de impulsar servicios diversos según el principio de lucha contra las desigualdades sociales, a fin de remover las condiciones que hacen obstáculo al acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saberes diseñados y construidos a lo largo de las 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.

Estos son hoy los verdaderos retos de la institución escolar: o inventa nuevas y efectivas maneras para posibilitar la democratización del acceso de todos los niños y adolescentes a los legados culturales o se transformará en una institución de contención, donde la violencia estallará inevitablemente. La violencia de los que perciben la injusticia de haber quedado fuera de toda esperanza.

Incluso hemos de volver a pensar esa definición, de fines del siglo XIX y comienzos del XX, de la escuela en términos de *sistema*. Hasta hoy, 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 hacer obstáculo a los procesos de apropiación del saber.

El problema del actual sistema es que sigue priorizando la homogenización (según... iclases de edad!), por 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 produce que, a partir de la *vía de dirección única* que constituye el sistema, se generen una serie de *vías muertas*, inconducentes. Esto se denomina, de manera políticamente correcta: *atención a la diversidad*, o *atención a niños con necesidades educativas especiales*, quienes terminan 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, reproduce y estanca el *resto social*: una serie de categorías, mayormente de *carácter suburbial*, que luego *se detectan* como *población en riesgo*⁴. 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 a los límites de un gueto. Se produce una pérdida de la dignidad de la persona, una sumisión pasiva al efecto de segregación social 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, negados por las instituciones que debieran ser garantes del acceso.

Como alternativa a los efectos de exclusión, podríamos subrayar la importancia de la tarea educadora, conceptuándola como la búsqueda y la apertura de lugares de valor social que posibiliten nuevas y múltiples

⁴CASTEL, R. (1984): *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.

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 “*dentro-fuera*” escolar sostenido en y desde la responsabilidad pública hacia las infancias. Lugares de re-envío que operen como oportunidades nuevas, sobre todo para aquéllos sobre los que se cierne la “certeza” de su *in-oportunidad*...

Espacios donde irrumpen las artes y las letras, donde sean posibles la experimentación y la manipulación; las elaboraciones y confrontaciones; tanto como los juegos o el deporte. En el sentido de ofertas donde son posibles abordajes alternativos a los de las clases tradicionales y a cuya valorización contribuyan.

Lugares abiertos, franqueables, amigables y exigentes, que convoquen a partir de los intereses de los chicos, capaces de permitir la construcción de diversos itinerarios.

El reto está, en medio de la banalización, en sostener una verdadera apuesta de culturalización para las nuevas generaciones: definir a la escuela como espacio tal que posibilite albergar a las infancias y a las adolescencias, para dar a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con

los otros, con el Otro. La escuela como espacio y como oportunidad de cultura. Como casa de cultura, que coordina e impulsa la participación, que se abre a lugares diversos y, a su vez, aloja lugares diversos.

Ante lo segregativo de la consideración de "una" *infancia*, frente a la cual aparecen los niños adjetivados⁵: *desescolarizados, absentistas, infractores, desinteresados, problemáticos, violentos, inmigrantes...*, proponemos alojar lo múltiple entretejido en lugares múltiples, intereses múltiples, patrimonios múltiples. Puede que este momento histórico, en el que dominan las lógicas de redes, sea propicio para dar cabida a lo múltiple, homologado en las búsquedas culturales.

El mundo ha cambiado. También el mundo 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 (particularmente, de los sectores más vulnerables social, cultural y económicamente), ofertando lugares de trabajo pedagógico articulados en redes, que construyan circuitos, en relación a los cuales los sujetos puedan mapear, cartografiar, otras posibilidades sociales: nuevas tramitaciones, nuevas bifurcaciones devienen posibles.

Habrá que establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa y cómo se podrían abordar para brindar, a los niños y adolescentes, las oportunidades de culturalización y de construcción de la

⁵ MULLER, V. (1998): "El niño ciudadano y otros niños". En: *El Niño*. Revista del Instituto del Campo Freudiano- Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño. Barcelona, Nº 5; pp. 13-21.

socialidad que cada uno requiera. Para promover y facilitar su articulación en el espacio escolar con la elaboración de nuevas narrativas, que les posibiliten posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. A este desplazamiento entre redes, que generan 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 de la actualidad pasa por cómo cada sociedad pueda atender a las infancias y las adolescencias para que las penalidades actuales no confisquen, también, lo por-venir.

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

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 otras experiencias.

Tomando en cuenta que hoy asistimos al declive de la función familiar, y considerando también el lastre que han supuesto y suponen las políticas neoliberales de arrasamiento de lo social, habrá que atender de otras maneras a las infancias.

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

Hay que pensar que la institución familiar también ha cambiado. Lo que la escuela no puede dar, a veces tampoco lo pueden dar algunas familias. La pregunta es de quién es esa responsabilidad de socialización de las nuevas generaciones. Hay una responsabilidad pública, lo sabemos. Y toca reclamarla, para que se ponga en marcha, para que dedique recursos a fin de que las infancias puedan volver a ser verdaderas "apuestas" a lo porvenir.

La responsabilidad pública, cuando abre las posibilidades de un verdadero trabajo 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 las infancias. 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 "mal ejemplo" y es requisito apartar de ellas a los niños. El modelo familiarista, complementario del anterior, entiende que nunca un niño 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, escolar y social, supone otra posición: otorgar a niños y adolescentes (tal como señalamos más arriba), el estatuto de sujetos de derecho. Postulamos que la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de *la ciudadanía*, es decir, contribuir 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 líquida*⁶.

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

⁶ BAUMAN, Z. (2002): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

b. Nuevas posiciones pedagógicas para el trabajo educativo.

Podríamos pensar cómo garantizar que aún los niños más vulnerables (y aquellos vulnerados en sus derechos), puedan acceder al mundo tecnológico que atraviesa este presente y perfila futuros posibles. Esto nos plantea, sin duda, 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.

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, cumplir con los ritos y 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 mágicamente, *lúdicamente*, sin el esfuerzo de aprender y aprehender lo que tantos otros que nos precedieron han ido construyendo, desplegando, descartando, interrogando...

A su vez, la posibilidad de seleccionar la información, catalogarla, desecharla, confrontarla, etc. no es una actividad que *espontáneamente* realizará 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!* Hay que pensar en cómo incorporar los nuevos objetos culturales (los tecnológicos, principalmente), pero sabiendo que no resuelven, bien al contrario, complejizan, el trabajo educativo.

Aquí señalamos otra diferencia radical con ciertas posiciones ante lo educativo que podríamos conceptualizar como *pestalocianas*, esto es, centradas no en la transmisión de los saberes habilitantes de la época, sino en una suerte de moralización de las personas. Moralización que hoy se recicla en términos de *autoestima*, *creatividad*, o *educación en valores*, como si esas cuestiones fueran en-sí, y no efecto de procesos, del trabajo de aprender, de pensar, de resolver los problemas que los otros y 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 ello hay que poner en juego la confianza: confianza en que harán buen uso de ese legado, en que combinarán de manera peculiar memorias y olvidos: habrá elementos que se perderán y otros serán recuperados.

Hay que remarcar que la educación no consiste en “contener” ciertos problemas sociales, de manera tal que los sujetos allí circunscriptos así permanezcan: *pobres, inmigrantes, excluidos...* Bien al contrario, su apuesta es transmitir. Evocando las palabras del viejo pedagogo francés de comienzos del siglo XX, Émile Chartier⁷ (*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”*.

⁷ TIZIO, H. (2003): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa (p. 36).

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, a la vez, pasa algo de lo *viejo* y lanza a algo *nuevo*, en la medida en que algo queda en suspenso. No se trata, pues, 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.

Podríamos definir de manera muy general la educación 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, entendido como la *actualidad* de cada época que se dibuja en cada geografía.

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

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

Así, pues, se trata de posiciones pedagógicas que cuestionan las dos tentaciones de *inocencia*, que Pascal Bruckner denuncia como las dos modalidades del escapismo contemporáneo, a saber: la victimización y la infantilización.

Para hacer frente a la primera, cabe ubicar en el plano pedagógico al sujeto responsable, ya que la consideración de víctima de la historia, del

barrio, de la familia, o del largo etc. que podríamos hilvanar, no hace sino ponerlo "fuera de juego": sujeto que es puesto en condición de objeto y del que nada cabe así esperar. No depara ninguna sorpresa, ya que de él sólo se espera que asuma su condición como destino.

Asimismo, es requisito sortear aún 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 a que 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.

He aquí un posible punto para iniciar el despliegue del trabajo educativo: pensar cómo brindar a cada niño y adolescente lugares plurales y 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.

Para concluir:

El desafío que el conjunto de las cuestiones esbozadas plantean 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 cauces a sus deseos, para ofrecer oportunidades *otras*. Nuevas oportunidades para dar lugar, para restituir, la dimensión del sujeto.

Sujeto en el sentido de capaz de pensar y 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. Y no a la inversa: una supuesta diversidad “esencial” de los sujetos que da cobertura a las diversas metamorfosis del *apartheid*.

La educación, si trabaja bien, sostiene al sujeto en sus búsquedas dándole el tiempo que lo social otorga a las infancias. La imposición continuada de un tiempo *único*, la presión para que se aprenda según el ideal del educador, acaban agotando las búsquedas, es decir, yugulando los procesos educativos. Los proyectos tecnocráticos han producido curiosos ejemplos de devastamiento cultural y “fracasos” personales.

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 dificultad para el educador. A veces se da una conclusión precipitada: este niño, con la familia que tiene, con el barrio en el que vive, ya está destinado al “fracaso”... ¿qué podemos hacer nosotros si los propios padres no se ocupan para nada?

Cuando decimos primer punto nos estamos refiriendo a la posibilidad de dar tiempo, a suspender nuestro juicio, a probar otras maneras. Esta posibilidad puede plantearse si se entiende la dimensión educativa como espacios y tiempos donde un sujeto puede realizar actividades

exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objetos, 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. En los primeros momentos, en el acceso a la escuela primaria y a la secundaria, pero también a los servicios de educación social, “perder tiempo” quizá sea ganarlo.

Toda institución se constituye como un conjunto de normas. La paradoja que se plantea a la educación tal vez pueda expresarse en una pregunta: ¿cómo puede un sujeto responder a la norma voluntariamente 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, por los motivos que fueren, nada de particular interés o de valor para el propio sujeto?

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

La educación escolar puede articularse con las instituciones de educación social, que se despliegan tanto en medio abierto como localizarse en centros específicos: desde las ludotecas, los centros de día, las bibliotecas o museos, o los locales escolares fuera del horario estrictamente escolar.

Pero sea cual sea su localización, se trata de prácticas que incluyen otras posibilidades, que pueden provocar en el sujeto otras búsquedas, otros intercambios, a favor del trabajo exploratorio de cada uno. Se trata de un

trabajo que, en realidad, es requisito a la instauración de lo que la didáctica llama el proyecto educativo. Pues no habrá tal proyecto si el sujeto no admite la posibilidad de relacionarse de otra manera con la cultura o, dicho en otros términos, de cerciorarse de que otras alternativas son viables: si algo del orden de lo nuevo, de encuentros nuevos, será posible. Ello incluye mostrar, enseñar, legados culturales bajo la promesa de que es posible apropiarse de ellos: ser un heredero.

La cuestión de los contenidos no es tangencial, ya que, a veces, éstos parecerían buscar el des-interés 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. En educación social el riesgo es el asistencialismo, que fija a los sujetos a un destino de exclusión y dependencia. Un verdadero empuje a lo peor de cada uno, bajo la excusa pestalozziana de que los pobres han de recibir una educación hecha a "su" medida.

Kant, Herbart⁸ 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 instructiva⁹, esto es, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y filie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación.

⁸ HERBART, J. (1983): *Pedagogía General*. Madrid: Humanitas.

⁹ LACAN, J. (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".

Algo de lo nuevo se produce cuando cada agente pone en juego el deseo de educar. Algo de lo que hace obstáculo 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 tales como desinterés o violencia, sin ver que tales cuestiones pueden ser efecto de las condiciones actuales del propio 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 síntoma de la des-regulación 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 abrirnos a lo porvenir también nos concierne. Por tanto, algo de nuestra responsabilidad entra en juego. Sin duda hay que remar contracorriente.

Hemos de saber también que cada día, en el cada día del oficio pedagógico, nos encontramos ante las dimensiones complejas, entrecruzadas, discontinuas, que entretejen ese proceso viejo y nuevo, siempre inacabado, que se da en llamar educación.

Y conviene no olvidar, siguiendo a Bachelard, 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.- 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- III. Madrid: Alianza edit.

ÉLIARD, M. (2002): *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón ediciones.

FITOUSSI, J-P / ROSANVALLON, P. (1996): *Le nouvel âge des inégalités*. Paris: 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.

HIRTT, 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.

KARSZ, S. [coord.] (2004): *La exclusión : bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona : Gedisa.

LAVAL, Ch. (2003): *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme á l'assaut de l'enseignement public*. Paris : Éditions La Découverte.

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

NUÑEZ, 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.