

## **Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “Enseñar vs. Asistir”**

**Por Violeta Núñez**

Universidad de Barcelona

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 dos grandes apartados, los cuales –a su vez– se subdividen en tres:

### **Puntos de partida:**

- El vaciamiento de la escuela.
- La escuela en red.
- La exclusión en el interior.

### **Un giro en las orientaciones:**

- Un giro en la manera de organizar la responsabilidad pública en educación.
- Un giro en las posiciones pedagógicas para el trabajo escolar.
- Y para concluir, un giro pedagógico en el campo social: las apuestas de la Pedagogía social.

### **Puntos de partida**

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

Retomamos aquí 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, reinventados desde la responsabilidad pública, y redefinidos por los propios sujetos y agentes de la educación. Vamos a llamar a esas prácticas “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. La educación social, en el campo de las infancias y las adolescencias, trabaja para que la asistencia a las escuelas de los “*recién llegados*” (Arendt, 1996) pueda sostenerse, realizarse y mantenerse en el tiempo con mejores posibilidades.

## **El vaciamiento de la escuela**

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 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 OCDE (2001) (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos) "*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 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 Nico 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 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 un 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 (por ejemplo, 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 informacional, 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*. (Frigerio, 2001).

### **La escuela en red**

Si bien la escuela se ha definido como el lugar social de la infancia, es conveniente señalar que ello no significa considerarla en soledad y aislamiento, sino en red.

Red no significa traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diversos niveles de 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 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; en el entendimiento de que las agencias tradicionales de socialización (familia y escuela), han de realizar las funciones que les sean asignadas. También, hay que detenerse a escuchar las nuevas cuestiones que atañen a 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 concierne, 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 nuevas modalidades emergentes en la socialización de la infancia y de la adolescencia y en las nuevas modalidades de construcción de la socialidad de cada sujeto (Núñez, 1999), ya que no es posible hoy que las regulaciones vengan exclusivamente 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 la cohesión sociales, necesarias para la convivencia democrática.

Las prácticas sociales educativas, en el campo de las infancias y de las adolescencias, primordialmente apuntan a la filiación simbólica de los sujetos mediante el pase de

legados culturales y sociales, a fin de crear y/o sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social amplio. Esto es, buscan dar soporte a los procesos de socialización y de socialidad de niños y jóvenes. En el ámbito de las infancias, 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 que obstaculizan el 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.

### **La exclusión en el interior**

Aún hay algo 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 hoy funcional esa definición?.

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 resultar un obstáculo para los procesos de apropiación del saber.

El problema del actual sistema es que sigue priorizando la homogeneización (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 homogeneización produce que, a partir de la *vía de dirección única* que constituye el sistema, se generen 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 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 *detectaremos* como *población en riesgo* (Castel, 1984). 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.

Entendemos la exclusión como pérdida de las posibilidades de articulación e incidencia en la actualidad de época, quedando la socialidad restringida a los límites de un gueto. Se produce una pérdida de la dignidad de la persona, una sumisión pasiva al

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

### **Un giro en las orientaciones**

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 hacer 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 (aún en sus versiones neoliberales más amables), que ha hecho desbarrancar a 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 culturalización para las nuevas generaciones: definir 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.

Ante lo segregativo de la consideración de “una” *infancia*, frente a la cual aparecen los niños adjetivados (Muller, 1998): *desertores, absentistas, infractores, en la calle, de la calle*, 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 sin degradarlo.

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 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 segmentarizado, 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. 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.

Entendemos que es responsabilidad pública, en la tarea culturalizadora:

- proporcionar a los sujetos recursos que posibiliten su acceso a las 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 su efectivización.

Así planteada, la responsabilidad estriba en garantizar que los niños y adolescentes accedan a la escuela desde ciertos umbrales de justicia. 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.

La responsabilidad pública, cuando abre las 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 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 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* (Bauman,2002).

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.

### **Un giro en las posiciones pedagógicas para el trabajo escolar**

Podríamos pensar cómo garantizar que aun 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 sobretodo, 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, 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!.

Aquí señalamos otra diferencia radical con ciertas posiciones ante lo educativo que podríamos conceptualizar como *pestalozzianas*, 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 *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 ello hay que poner en juego la confianza: confianza en que harán buen uso de ese legado, esto es, 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 remarcar que la educación no consiste en “contener” ciertos problemas sociales, de manera tal que los sujetos allí circunscriptos así permanezcan: 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, Èmile Chartier (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”*. 1 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. 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 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”*.

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 en red, el pasaje de un lugar a otro, 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 etcétera 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 de las redes educativas: pensar cómo brindar a cada niño y adolescente lugares reconocidos, valiosos, en los que se dé cabida a su palabra y se aloje su subjetividad, lugares en los que pueda instituirse en sujeto social *actual* de su época.

Si consideramos la socialización, no como la configuración de las personas según ciertos estándares morales o el entrenamiento en "estilos de vida" (Arendt, 1996), sino en tanto posibilidades de articulaciones múltiples en dimensiones culturales locales y globales, se podrían pensar ciertas alternativas a los procesos de segregación y exclusión.

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 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 ser capaz de pensar y pensarse y, en palabras de Alain Touraine (1994), 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"* .

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, en el que 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 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 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 posibilidades *otras*, 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 las búsquedas, es decir, yugulando los procesos educativos. Los proyectos tecnocráticos han producido curiosos ejemplos de devastamiento cultural y "fracasos" personales.

Me animaría a 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 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.

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

Pero sea cual sea su localización, se trata de una práctica que incluye, a la manera de una estructura des-completa, otras posibilidades, que provoquen en el sujeto una búsqueda, un interrogante, acerca del enigma: ¿qué es lo que verdaderamente quiero?.

Tiempos donde el fantasma del control disciplinario pueda disolverse a favor del trabajo exploratorio de cada uno. Se trata de un trabajo que, en realidad, es requisito para 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 lo social o, dicho en otros términos, de cerciorarse de que otras búsquedas y otras

alternativas son viables: si algo del orden de lo nuevo, de encuentros nuevos, será posible.

El pedagogo vienés A. 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, promuevan, las búsquedas 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 (1983) y Herbart (1983) 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 instructiva, 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.

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.

Podemos evocar el texto de Nico Hirtt:

"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 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". 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 presentido, pues ¿cómo podía él justificarlo?. Está hecho para aprender algo, es decir, para que el nudo se haga bien».

## **Bibliografía**

- AGAMBEN, G. *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-textos, 1998.
- AICHHORN, A. *Juventud descarriada*, Madrid, Martínez de Murgía, 1956.
- ARENDT, H. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península, 1996.
- AUGÉ, M. *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa, 1998.
- BACHELARD, G. *Epistemología*, Barcelona, Anagrama, 1973.
- BALANDIER, G. *El desorden. La teoría del caos en las ciencias sociales*. Barcelona, Gedisa, 1992.
- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE, 2002.
- BORJA, J.- CASTELLS, M. *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid, Taurus, 1997.
- BRUCKNER, P. *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- CASTEL, R. *La gestión de los riesgos*, Barcelona, Anagrama, 1984.
- *Las metamorfosis de lo social*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

- CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid, Alianza Editorial, 1996-98.
- CEBRIAN, J. *La red*. Madrid, Taurus, 1998.
- ÉLIARD, M. *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón Ediciones, 2002.
- FITOUSSI, J-P / ROSANVALLON, P. *Le nouvel âge des inégalités*. Paris, Seuil-essais, 1996.
- FRIGERIO, G. "Los bordes de lo escolar", en DUCHATSKY, S. / Birgin, A. (comp.), *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires, FLACSO/ Manantial, 2001.
- GARCÍA MATILLA, A. *Una televisión para la educación*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- GARCÍA MOLINA, J. *Dar (la) palabra*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra, 1976.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. *Alfabetización digital*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- HERBART, J. *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid, Humanitas, 1983.
- HIRTT, N. (2001): "Los tres ejes de la mercantilización escolar". en *L'Appel pour une école démocratique*: <http://users.skynet.be/aped>
- KANT, E. *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983.
- LAVAL, Ch. (2003): *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme á l'assaut de l'enseignement public*. Paris Éditions La Découverte, 2003.
- MEIRIEU, Ph. *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- MICHÉA, J-C. *La escuela de la ignorancia*. Madrid, Acuarela Libros, 2002.
- MULLER, V. "El niño ciudadano y otros niños", en *El Niño*, Revista del Instituto del Campo Freudiano- Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño, a, N° 5; pp. 13-21.
- NUÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*,  
Barcelona, Gedisa, 2002.
- OCDE, "Informe sobre la mesa redonda de Filadelfia", en SELYS, G. de/ HIRTT, N. *Tableau noir*, Bruselas, EPO, 1996.
- PANOFSKY, E. *Arquitectura gótica y pensamiento escolástico*. Madrid, La Piqueta, 1986.
- PEARCE, D. (1994). En MONS, A. *La metáfora social. Imagen, territorio, comunicación*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PESTALOZZI, J. (1775): "Súplica a los filántropos y bienhechores para el establecimiento de una alquería donde dar educación y trabajo a los niños pobres", en QUINTANA CABANAS, J. *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid, Narcea, 1994.
- ROSENVALLON, P. (1995): *La nueva cuestión social*, Buenos Aires, Manantial, 1995.
- TIZIO, H. *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- TOURAINÉ, A. *Crítica de la Modernidad*, Madrid, Ed. Temas de Hoy, 1993.

----- "Los desafíos de la interculturalidad." en: *Lateral. Revista de cultura.*  
Barcelona, 1999.

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

----- *Parias urbanos*, Buenos Aires, Manantial, 2001.