

De la fragmentación a los nodos o una apuesta a favor de la ética de la transmisión

Violeta Núñez.

El entendimiento formal en un rico acontecimiento (por ejemplo, en la Revolución Francesa), posee en numerosas circunstancias, la facultad de elegir cuál desea sostener como causa.

G.W.Hegel.

Filosofía del Derecho.

0. Introducción.

Este texto ha sido elaborado desde un lugar particular: una cierta definición de la **Pedagogía Social**. Entendemos por tal la disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la *educación social*, a efectos de:

- estudiar los modelos vigentes ;
- someter los modelos a crítica (tanto a partir del análisis de sus supuestos; como de las finalidades que dicen perseguir; como de los efectos que producen según sus articulaciones técnicas y políticas) ;
- elaborar y proponer nuevos modelos de educación social, así como nuevas articulaciones políticas y técnicas de los mismos;
- anticipar sus efectos en términos de realidad social.

Por **educación social** entendemos una práctica educacional que opera sobre lo que lo social define como *problema*. Esto es, trabaja en *territorios de frontera*, de contornos borrosos, entre lo que paradójicamente separa sin solución de continuidad *adaptación - inadaptación social*, *problema (vulnerabilidad) - peligro (riesgo) social*.

La educación social se articula en términos de las políticas sociales que establecen, en cada realidad particular, las posibilidades y/o imposibilidades de despliegue de dispositivos de educación social. Las diferencias entre el trabajo social y la educación social remiten, en ciertos casos, a la concepción de la gestión de lo social; en otros, a los dispositivos y prácticas para realizarla. Generalizando, se puede señalar una diferencia en relación a ambas prácticas, a saber: la que se establece entre la noción de *usuario (o cliente)* y la de *sujeto de la educación*.

La educación social, desde las diversas prácticas que configuran su campo, coadyuva al cuestionamiento de las categorías que, en un momento dado, en un contexto social dado, establecen las lógicas de *inclusión - exclusión social* operantes.

El presente texto se ocupará de las condiciones necesarias para la educación (social) según las nuevas coordenadas que se están estableciendo en lo social y de los requerimientos que su despliegue plantea, en términos de políticas sociales y de concepción del sujeto.

Para ello vamos a establecer, como punto de partida, dos consideraciones que corresponden a dos autores, Antonio Gramsci y Georg W.F. Hegel, en torno a cuestiones pedagógicas:

“En realidad, cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre ‘actual’ a su época.” (Gramsci, 1929-30 (1976); 187).

“Como ser viviente, en verdad, el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada (...) Sólo quien se quiere dejar violentar, puede de algún modo ser violentado.” (Hegel, 1832 (1987); § 91)

“La violencia pedagógica o violencia ejercida contra la barbarie y la ignorancia, aparece realmente autónoma en primer plano y no como resultado de otra violencia”.(Hegel, op.cit.; § 93)

“La civilidad (...) es la liberación y el trabajo de la más alta liberación(...). “Esta liberación es en el sujeto el duro trabajo contra la mera subjetividad del proceder, contra la contigüidad de los instintos, así como contra la vanidad subjetiva del sentimiento y contra la arbitrariedad del capricho. El hecho de que esa liberación sea tan rudo trabajo constituye una parte del desfavor que recae sobre ella. Sin embargo, mediante este trabajo de la civilidad, la voluntad subjetiva misma logra en sí la objetividad (...).” (Hegel, op.cit.; § 187)

Estas citas permiten señalar la posición de este texto:

- a) Se ubica **fuera** del hoy consensuado paradigma rusioniano de la educación. En efecto, con Gramsci entendemos que la educación trabaja “*en contra*” de lo que se supone “natural”, “espontáneo” del sujeto. Se trata de la construcción de la *civilidad* en los términos en que lo plantea Hegel.
- b) Toma como supuesto que dicho forzamiento o “violencia pedagógica” “hace al hombre”. Y lo hace “actual a su época”.

c) Entiende que tal violencia opera sus efectos sí y sólo si el sujeto de la educación “*se quiere dejar violentar*” y si el agente de la educación asume la responsabilidad de su ejercicio.

En estas nociones se sustentan una posición teórica y un modelo de realización de la práctica educativa. No vamos a entrar ahora en la explicitación de los mismos, pues ya han sido objeto de anteriores trabajos (vid. Bibliografía).

Pero sí vamos a centrar el foco de nuestra atención a ese enunciado que formula Gramsci y que justifica el ejercicio de la “*violencia pedagógica*” o “*lucha contra los instintos*” y “*contra la naturaleza*”, a saber: “*...hacer al hombre ‘actual’ a su época*”.

Las preguntas que intentaremos responder pueden ser formuladas así: ¿a qué horizonte de *actualidad* pueden hoy hacer referencia las diferentes concepciones de la educación (social)? ¿En qué supuestos pueden sostenerse acerca de lo social, de la época? ¿Qué definiciones pueden proponerse de *sujeto de la educación*?

1. De la noción de *época*.

“*Época*” proviene del griego εποχη ‘parada, detención’, ‘lugar del cielo donde un astro se detiene en su apogeo’, ‘período, era, época’ (Corominas et Pascual, 1996).

Debo a una lectura de **El Mundo como Representación**, de Roger Chartier, mi interés por los textos de Erwin Panofsky y de Lucien Febre en torno a la explicación de “*el espíritu de época*”.

Encontramos la siguiente referencia de Panofski en **Architecture gothique et pensée scolastique**:

“Par opposition à un simple parallélisme, cette connexion [entre el arte gótico y la escolástica] est une authentique relation de cause à effet; par opposition à une influence individuelle, cette relation de cause à effet s’instaure par diffusion plutôt que par contact direct. Elle s’instaure en effet par la diffusion de ce que l’on peut nommer, faute d’un meilleur mot, une habitude mentale –en ramenant ce cliché usé à son sens scolastique le plus précis de “principe qui règle l’acte”, principium impotans ordinem ad actum. De telles habitudes mentales sont à l’œuvre en toute civilisation.”

En 1942, Lucien Febre publica **Rabelais**. Allí leemos:

“A cada civilización corresponde su utillaje mental; más aún, a cada época de una misma civilización(...) Un utillaje mental que esa civilización, esa época, no está segura de poder transmitir, en forma íntegra, a las civilizaciones, a las épocas que le irán sucediendo. (...) Ese instrumento vale para la civilización que lo supo forjar, vale para la época que lo utiliza; no vale para la eternidad (...)”

Época aparece como lugar que se recorta, en relación a otros, por su diferencia. Tramas de discursos que *‘hacen época’*. Imaginarios sociales: sus luces y sus sombras. Verdades con aspiraciones de infinitud, recurrencia de significantes. *Hábitos o utillajes mentales* que impregnan ese tiempo, haciendo de él *época*. Generaciones que son sus hijos. M. Bloch nos lo recuerda en palabras del viejo proverbio árabe: *“los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres”*. También Tabucchi se refiere al tema en su última novela, *La cabeza perdida de Damasceno Monteiro*.

Sin embargo, *época* **no** es un **todo**, en el sentido señalado por A. Badiou para referirse a la noción de *situación*:

“¿Qué es preciso entender por tal? Que en el corazón de toda situación, como fundamento de su ser, hay un vacío “situado”, alrededor del cual se organiza la plenitud (o los múltiples estables) de la situación en cuestión. Así, en el corazón del estilo barroco llegado a su saturación virtuosa, se encuentra el vacío (tan desapercibido como decisivo) de un pensamiento verdadero de la arquitectónica musical. El acontecimiento-Haydn se da como una suerte de “nominación” musical de este vacío, ya que es precisamente un principio totalmente nuevo, arquitectónico, temático, una nueva manera de desarrollar la escritura a partir de algunas células transformables, lo que constituye al acontecimiento mismo. Es decir, lo que en el interior del estilo barroco no era justamente perceptible (no podía haber allí ningún saber acerca de eso).

“Se podría decir, puesto que una situación está compuesta por los saberes que por ella circulan, que el acontecimiento nombra el vacío en tanto nombra lo no sabido de la situación”.

2. Acerca de nuestra época.

2.1. *Una primera aproximación.*

La bibliografía acerca de nuestro momento histórico es amplia y variada. Parecería haber un interés genuino en poder definir los alcances de este período. En algunos textos aparece la clara intencionalidad de homologar *este* momento con *el* momento cúlmine, se habla así del *fin de la historia*. De ello ya había antecedentes. August Comte también creyó llegado el fin de la historia. En su caso, el positivismo era *el orden* en cuyo interior había que ir desplegando *el progreso*.

Hay textos donde lo que aparece es la descripción de otros “*fin de...*”: *fin de la democracia* (J-M Guehenno, por ejemplo); *fin del trabajo* (tal como Jeremy Rifkin titula su libro; V. Forrester ha publicado todo un *best-seller* al respecto en Francia) o los más conocidos acerca del *fin de la modernidad* y del *fin de los grandes relatos* (cf. Fischer et al., 1996; Gluksman, 1997)

Sin duda algo del orden de la época cambia, se extingue. Otros elementos pasarán a ser redefinidos por inclusión en series nuevas, en otras combinatorias. La apuesta es poder nombrar, contra todas las previsiones establecidas, algo radical en tanto nuevo. Hauser nos lo advertía: los contemporáneos rara vez pueden conceptualizar los cortes que marcan un cambio, una bifurcación (vid. Balandier, op.cit.) al interior de su época, ese “vacío situado”, lo no sabido. Allí, precisamente, Hauser ubica una de las funciones del arte: representar aquéllo que aún no es susceptible de ser puesto en palabras.

En tanto actores sumergidos en *la situación*, señala Badiou, nos es difícil dar cuenta del vacío que la estructura. Y el ejercicio que nos propone es no claudicar en la búsqueda de una verdad que apunte a la línea de flotación de la época. Búsqueda que pone en cuestión los saberes adocenados, las verdades al uso, las informaciones y opiniones que traman la época.

2.2. *De la modernidad a ¿la postmodernidad?*

Revisando parte de lo escrito en diversos ámbitos acerca de nuestra actualidad, hemos encontrado ciertos pares de oposiciones en algunos ámbitos, en otros, preguntas recurrentes. Podríamos decir que se trata de debates que intentan, en ciertos casos, cernir el vacío que estructura este particular momento histórico; en otros, la recurrencia de los temas vela precisamente aquéllo de lo cual adolecen.

Como elemento que reitera, aparece la discusión en torno a la modernidad y sus devenires. Recorridos diversos: de Weber y Nietzsche a Lyotard y Baudrillard; de Descartes y Lutero a Habermas; de Hegel y Marx a Badiou, sin olvidar a Rorty o a Rawls.

No vamos a intentar “resumir” las diversas posiciones, pretensión tan ingenua como imposible. Pero sí vamos a intentar establecer un recorrido propio, desde el sesgo de una lectura interesada por la cuestión educativa inscripta en las políticas sociales, esto es, una mirada desde la Pedagogía Social a la actualidad del debate filosófico.

2.2.a A modo de breve recorrido.

Un breve recorrido por la modernidad podría arrancar de la categoría cartesiana de *sujeto* y la emergencia del *Estado-nación* (vid. Núñez, 1997), para luego pasar revista a cómo los autores que consideramos más representativos de esa modernidad se han ido posicionando. Dado el alcance de esta presentación, nos limitaremos a puntualizar cómo esos pensadores han cifrado las relaciones entre aquellos dos términos y han intentado resolver las tensiones que entre ambos se plantean.

Para A. Smith, la cuestión fundamental que caracteriza al Estado-nación es la preocupación por acrecentar sus riquezas. El sujeto que define esta concepción permite resolver la cuestión: se trata de un sujeto puramente racional en busca del beneficio económico propio. Gracias al garante universal, la armonía que, de fondo, encausa a la historia, esa búsqueda individual redundará en el beneficio colectivo.

Para Hegel, la paradoja estructural de lo social es la generación de miseria en la riqueza, la cual produce exclusión y segregación del propio sujeto de la modernidad –hay que recordar que el dinero es, para este autor, correlato de la subjetividad moderna:

“Si a las clases adineradas les fuese impuesto el tributo directo, o si en otra propiedad pública (hospitales ricos, misiones, conventos) existieran los medios inmediatos para mantener a las masas que caen en la miseria, en la condición de su ordinario modo de vivir, la subsistencia de los indigentes estaría asegurada sin ser proveída por el trabajo, situación que estaría en contra de la Sociedad Civil y de la conciencia de sus miembros, de su autonomía y de su dignidad; o si aquella subsistencia fuese solucionada por el trabajo (por la ocasión de éste), se acrecentaría la cantidad de los productos, en cuya superabundancia y en la falta de suficientes consumidores, reside que el mal se acrecienta por esas dos maneras. Aquí se plantea el problema de

que la Sociedad Civil no es suficientemente rica, en medio del exceso de la riqueza; esto es, que no posee en la propia riqueza lo suficiente como para evitar el exceso de miseria y la formación de la plebe. [Filosofía del Dercho, § 245]

Cabe agregar que Hegel también comparte esa suerte de optimismo fundador de ciertas corrientes de pensamiento, inscritas en lo que podríamos denominar *lógicas del todo*, en oposición a las *lógicas del no-todo*. En el caso de Hegel, y pese a haber podido formular la aporética estructural de lo social, considera también posible su superación en la realización del Espíritu Absoluto. Su propuesta consiste en una determinada articulación de las nociones de libertades ciudadanas, soberanía y derechos de propiedad: la esfera de la sociedad civil pasa al Estado. Y éste realizará el despliegue del Espíritu Absoluto.

A nuestro juicio, tres son los autores se ocuparán de buscar respuesta a la contradicción estructural hegeliana, marcando tres cauces políticos que creyeron factible esa superación: Marx, Spencer, Keynes.

Para Marx, el avance de la historia es ineluctable y supone la superación de la contradicción que él señala en los siguientes términos: ***“el pauperismo crece más rápidamente todavía que la población y la riqueza”***. El sujeto en Marx es “colectivo”: el proletariado industrial, sujeto de la historia. Toda política social es desdeñable porque promueve el adormecimiento de la conciencia del proletariado como sujeto de la revolución. Para Marx la superación absoluta de la contradicción es posible, comparte con Smith esa confianza en la historia como despliegue de un orden dado, que opera como garante último de la realización plena de la noción de justicia.

Para Spencer, el sujeto es primordialmente culpable de cuanto le pasa¹. Culpable absolutamente: ***“toda criatura incapaz de bastarse a sí misma debe perecer”***. El Estado debe permanecer al margen de todo intento interventor, pues ello limita la libertad de los individuos. Así, toda política social es un gasto no sólo superfluo, ya que no elimina el problema a cuya solución dice abocarse; sino en todo perjudicial: en el caso de los vagabundos, por cuanto promueve aún más su molicie; en el caso de la gente emprendedora, porque grava y perjudica sus beneficios.

Para Keynes, también es posible y sostenible no ya la eliminación de la contradicción hegeliana, pero sí paliar absolutamente sus efectos; de donde la riqueza no generará pobreza, sino pleno empleo y retribuciones bajo la forma de prestaciones del Estado. Lejos quedará la miseria, pues el Estado, mediante políticas sociales, gestionará una cierta redistribución de la riqueza en aras de una mayor igualdad social: se hará realidad el logro de un cierto estándar de calidad de vida para todos los ciudadanos. El sujeto que, de alguna manera, aparece en el trasfondo de esta posición, es el sujeto asistido. Asistido por el Estado.

¹ Incorporamos aquí una categorización que propone Jean Daniel: sujeto culpable, sujeto asistido, sujeto responsable, para aplicarla al análisis de las posiciones que desarrollaremos a lo largo del texto.

3. Hacia nuevos recorridos: una nueva aproximación a la aporética hegeliana.

“En vez de oponer la ‘command economy’ a la economía liberal, como el pasado al futuro, hoy, cuando abandonamos la economía dirigida, debemos preguntarnos cómo evitar caer en la economía salvaje y cómo construir un nuevo modo de gestión política y social de la actividad económica”

Alain Touraine

Desde hace ya un cuarto de siglo estamos pasando de economías nacionales de producción, en el sentido de proyectos globales de modernización nacional, social y económica (Touraine,1996), a una adaptación de cada país, pero también de cada empresa, a mercados mundiales cada vez más abiertos, con competidores numerosos y sujetos a innovaciones tecnológicas constantes.

Se trata, en efecto, del paso de unos sistemas político-económicos nacionales a una economía mundial. Esta mundialización del mercado y de la producción se traduce en una serie de exigencias que son planteadas a cada país en términos de eliminación de la inflación, reducción del déficit fiscal, incremento de las exportaciones, dominio y desarrollo de las nuevas tecnologías y, por tanto, elevación de los niveles de educación e investigación.

El desarrollo económico y social requiere de inversiones a largo plazo, de una redistribución equitativa de ganancias, del aumento del nivel de vida, de la integración y la justicia social. Considerando las argumentaciones de diversos autores (Alain Touraine, Manuel Castells, Jean Daniel, Loïc Wacquant,...), diremos que requiere la movilización de recursos cada vez más diversos: educación, gestión pública y privada, movilidad de los factores tecnológicos y de los sistemas de comunicación pero, y sobre todo, la salvaguarda de los equilibrios sociales amenazados con divisiones cada vez más profundas allí donde se permite crecer las desigualdades o los conflictos entre categorías sociales que emergen como producto de las lógicas de segregación, operadas a través de sus dispositivos.

En este momento, la caída de las viejas certezas, la instauración de los actuales dispositivos de segregación y exclusión social, la culpabilización de los pobres, de los extranjeros, como manera de exorcizar los fantasmas de las clases medias en épocas de inseguridad, reactivan los fundamentalismos de diversos signos.

El desafío de lo social pasa hoy por la encrucijada que perfila, por un lado, un futuro de *anomia*² social, en el sentido de la atomización en una diversificación cultural de las pequeñas diferencias que, lejos de ir decreciendo en aras de una civilización mundial (tal como imaginaron el futuro los positivistas), no ha dejado de aumentar dado que se reduce a una racionalidad instrumental.

² En el sentido establecido por Durkheim. Ver: **El suicidio**. Madrid, Akal Universitaria,1982. Cap.V.

Por otro lado, se cierne la amenaza de los flujos económicos que escapan a todo intento de control político o social; capaces de pulverizar desde la virtualidad de su lógica especulativa, tanto bolsas de valores como tejidos sociales trabajosamente configurados.

Con las redes transnacionales quedan en evidencia los intentos que, a lo largo de los siglos XIX y XX, se propusieron armar **el orden de la homogeneidad por el control**: desde el estado-nación al sistema educativo. Lo que ahora se nos muestra es la fragmentación que, podemos suponer, antes estuvo como lo no-dicho, lo no-sabido, ese *vacío situado* del que nos habla Badiou. Fragmentación velada por los dispositivos jurídicos y políticos de la época que concluye.

Esta cuestión ya fue detectada por Max Weber, al proponer la noción de *desencanto* del mundo como efecto de la laicización de la cultura. Weber define lo moderno como el proceso de racionalidad y racionalización de la sociedad occidental. Esto produce, en su límite, un efecto de “desprendimiento” de una modernidad cultural ya obsoleta. Estas consideraciones dan cuenta de la emergencia de un espacio que diversos autores ha considerado de “deriva” cultural: cultura flotante, posmoderna. Es este proceso el que ha implosionado: la fragmentación de las culturas emerge como una nueva condición que replantea los términos de la “actualidad”.

Desde esta consideración, el futuro inmediato se plantea como paradoja entre una economía mundializada y una fragmentación de las culturas. Pareciendo ambas cuestiones capaces de escapar a todo intento de control. Y así es, en efecto: escapan al control definido desde otras premisas, es decir, escapan a los intentos de control en y desde el viejo orden.

Hemos de tomar esa paradoja como un supuesto de perspectiva cierta pues, de alguna manera, ya constituye un replanteo de los términos de aproximación a la aporía hegeliana. Si tomamos la antinomia **mundialización- fragmentación** como los términos de la **actual** formulación de la **aporética estructural**, damos cauce a posibilidades nuevas de pensar y trabajar en torno a la falla estructural. Y es, tal vez, la manera de superar el viejo discurso spenceriano que, hoy por hoy, aparece como el único superviviente de las contiendas políticas de los siglos XIX y XX.

Tal vez el punto de giro se encuentra en cómo definir la fragmentación. Si se descarga esta noción de las connotaciones de *negatividad de lo social* que se le suele atribuir, podría aproximarnos a una otra manera de conceptualizar la diversidad, lo diferente. Quizás como **NODOS**, **NODALES** o **NODULOS**. Desde estas perspectivas, la fragmentación deviene multiplicidad potencialmente articulable.

Así, la pluralidad es virtualmente riqueza a condición de que esté articulada y no desmembrada en guetos. He aquí la noción de estructura de red: nódulos en relaciones multidimensionales.

4. Una APUESTA a favor de la educación o de la ética de la transmisión.

La gestión de los recursos públicos en redes (sociedad civil, empresas de iniciativa social, asociaciones profesionales, instancias pertinentes de la administración pública, etc.), en la medida en que introduce una nueva dimensión, permite incluir al amplio y fragmentado campo de la atención social en una nueva forma política, democrática y democratizadora, donde pueden encontrarse diversos actores sociales en lugares de confrontación e intercambio. Hay un riesgo: la introducción en este campo de la norma clave del actual mercado, el abaratamiento de costes, que puede terminar devaluando toda iniciativa en una carrera suicida en pos de un coste 0.

Por ello la tan manida evaluación de costes y de eficiencia no puede desprenderse de la evaluación de la calidad y la eficacia en la promoción cultural y educativa de los sujetos.

En este sentido, la inversión social bien entendida permite siempre abaratar otros costes sociales: la pérdida de cohesión social por la disgregación en guetos y sectores estancos, con lo que esto conlleva en términos del deterioro de la convivencia social. Por ello la inversión social siempre adquiere un valor agregado cuando se apela al esfuerzo educacional.

Pero este fin de siglo nos muestra con inusitada crudeza que la única institución 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.

Hay que insistir: la escuela no es coextensiva a la educación. Esta se despliega en diversos espacios que pueden ser gestionados, promovidos, reinventados desde el tejido social y redefinidos por los propios sujetos de la educación. La educación trabaja para que la asistencia de niños y adolescentes a las escuelas pueda sostenerse, realizarse y mantenerse en el tiempo con mejores posibilidades. 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 un patrimonio cultural, cada vez más complejo, con la diversificación de tareas que supone la atención a poblaciones de diferentes procedencias, con expectativas diversas y que, en determinados casos, asisten a la escuela tan sólo por la obligatoriedad de la asistencia o que, peor aún, no asisten? Aún más: ¿cómo puede la escuela garantizar programas diversos, con niveles de calidad, que den a todos la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática? Si la escuela centra su papel, puede poner coto al exceso de presión social que la ha colocado al borde de un colapso por acumulación de funciones.

La focalización en una sola institución de demandas múltiples e incluso incompatibles, lleva a su parálisis, apresada entre sus cada vez más magros resultados y una exigencia que la desborda, que produce la pérdida de su especificidad. Son los educandos los que se resienten, los que pagan con desinterés creciente un problema que no es estrictamente el suyo.

Podríamos considerar que, si bien la escuela se ha definido como EL lugar social de la infancia, es posible realizar otra definición: la escuela no ha de trabajar en solitario, sino en red. En red quiere decir no el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes 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. Se trata de impulsar servicios diversos según principios de calidad. No se trata de una labor sustitutiva de la escuela, ni de la familia, sino suplementaria, de búsqueda de nuevos recursos de articulación social, en el entendimiento que las agencias tradicionales de socialización, familia y escuela, han de realizar las funciones que les sean asignadas, pero han perdido su lugar de exclusividad.

Hay que dejar de pensar la escuela en términos de *sistema*, para pensarla en términos de trayectos, itinerarios formativos posibles de ser acreditados desde las administraciones educacionales. Se trata de hacer un esfuerzo de invención para un siglo nuevo. Algo que, en parte, sugiere el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y publicado con el título **La educación encierra un tesoro**.

En lo que concierne a la educación social, puede trabajar para la promoción cultural y social de los más jóvenes y, particularmente, con los sectores más vulnerables social, cultural y económicamente.

Por ello, de lo que se trata es de establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa susceptibles de ser trabajados desde los marcos institucionales escolares y cuáles se podrían abordar desde otros puntos de la red, en función de las poblaciones a atender y de los requisitos de socialización y culturalización que plantea lo social en los umbrales del siglo XXI. Cómo garantizar que cada niño pueda acceder al mundo tecnológico que atraviesa este presente y perfila los futuros posibles, he allí un desafío verdadero: conexión o exclusión. De donde educar es brindar las herramientas tecnológicas, pero también las de los viejos saberes, las del rigor científico, las lingüísticas, ... Luego cada actor social construirá sus propios recorridos, empleando diversos materiales del *utillaje de época*.

4.1. Las responsabilidades en juego.

La educación es un *don*, una donación cultural que lleva implícita una confianza en el porvenir. Es, también, un tiempo en *stand-by*: a la espera de un retorno. Pero sabiendo que ese retorno es imposible, pues desconocemos radicalmente sus modalidades, que por otro lado, se sitúan en un tiempo que no podemos, en sentido estricto, calcular. Un

tiempo que será otro, el de después de la espera, donde las memorias y los olvidos habrán tejido, también, sus tramas. La paradoja de lo nuevo como efecto de lo viejo, lo dado. La educación nos revela su carácter de apuesta: mezcla de azares e intenciones cuya combinatoria final nunca nos es descifrada.

Por ello la educación, para seguir produciendo sus efectos –hacer que lo humano no cese, no puede renunciar a ese designio: la transmisión de lo dado para que lo nuevo pueda producirse.

Aquí disentimos con ciertas posiciones ante lo educativo que podríamos conceptualizar como “psicologistas”, esto es, centradas no en la transmisión de los saberes habilitantes de la época, sino en una suerte de formulación acerca de las personas en términos de *destino*. Curiosamente, Alain Touraine (1997), cae en este error de apreciación. Leemos:

“De ahí la importancia que las ciencias humanas dan a la autoestima (self esteem) y al fortalecimiento de la conciencia de identidad por las ciencias humanas, mientras que los tipos de educación ligados a una cultura de clase y los que quieren formar buenos ciudadanos y buenos trabajadores son cada vez más arcaicos.” [p.30]

Si bien acordamos que los tipos de educación ligados a una cultura de clase o para la formación de buenos ciudadanos y trabajadores, están periclitados, la educación no puede renunciar a transmitir las herencias culturales que constituyen el legado para las generaciones jóvenes.

La tan mentada *autoestima*, en educación, no es sino la verdadera estima que, en términos de confianza, de apuesta al futuro, los educadores sean capaces de transmitir a los sujetos. Se trata de posibilitar su acceso, en carácter de herederos legítimos, al patrimonio que les pertenece. 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.

No hay legitimidad para cercenar la entrega de un patrimonio que, a cada generación, le ha sido dado no en carácter de amos absolutos, sino en consigna, usufructo y condominio. 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. La *autoestima* y la *identidad cultural* no son elementos en-sí, sino **efectos** de nuestra condición humana de herederos.

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.

Ahora bien, lo particular de un sujeto es siempre un enigma para la educación. Y ciertamente suele serlo para el propio sujeto. Los contenidos de la cultura no pueden transmitirse desde la noción de *destino* ni, menos aún, de destino cierto: de donde los educadores devienen demiurgos que *saben* lo que el sujeto necesita, con qué construirá su *autoestima* o su pertenencia cultural. Como, de alguna manera, ya lo señalara Herbart, la noción misma de *destino* se hace incompatible con la de educación.

El trabajo en red puede posibilitar al sujeto saber algo acerca de sus intereses y acerca de las formas culturalmente admitidas o admisibles de realización; 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 habla Hegel.

Ello es viable si:

- se considera que hay una responsabilidad social en juego ante la transmisión cultural necesaria para los niños y adolescentes en general y, muy particularmente, para aquéllos que se encuentran en situación de fragilidad o vulnerabilidad³ social.
- se recoge el legado de la pedagogía clásica, en el sentido de que el *sujeto de la educación* es, para continuar con la categorización de Jean Daniel, un *sujeto responsable*. En efecto, ya Hegel señalaba que no es posible influir (“*violentar*”) a quien no está dispuesto a ello: el sujeto de la educación se ubica en ese lugar donde la decisión (el sí o el no), lo ubica como responsable.
- se considera que los contenidos de la cultura (conocimientos, saberes, legados artísticos y literarios, ...) tienen valores perdurables: patrimonio que, una vez recibido, obliga a las generaciones adultas a no escamotearlo a las nuevas generaciones.

Consideramos 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. Para ello se requerirá elaborar diseños referenciales para las redes de prestaciones educativas, que promuevan prestaciones de calidad, es decir, que operen como límite a la discrecionalidad y propicien el ejercicio de una transmisión responsable.

De cómo estos recursos se potencien y se gestionen dependerá que la oferta sea plural y diversificada, capaz de dar cauce a intereses múltiples y a sectores culturales diversos y que, en su conjunto, promueva la adquisición, uso, transformación e intercambio de bienes sociales, culturales y económicos de valor de uso. Se trata, pues, de establecer ciertas bases culturales a partir de las cuales se desplieguen las acciones específicas.

³ Se utiliza en este artículo la noción de *vulnerabilidad* enunciada por Robert Castel, 1995.

5. Conclusiones: La red como intento de articular las diferencias o la red contra la segregación.

Si consideramos la socialización, no como la configuración de las personas según ciertos estándares morales, sino en tanto posibilidades de articulaciones múltiples en lo cultural pero también en la cambiante configuración de la economía mundializada, se podrían pensar ciertas alternativas a los procesos de segregación y exclusión.

Entendemos la exclusión como pérdida (tal vez progresiva, siempre irremediable), de las posibilidades de articulación social, 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 “looping”), aunque pueda haber estallidos puntuales de violencia. Ciertos guetos se perfilan en torno a figuras de la inadaptación y de la criminalidad como elementos que otorgan identidad. Como alternativa a los efectos de exclusión, podríamos subrayar la importancia de la tarea socializadora, 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:

“El actor social existe sólo en la medida en que no es ni un agente de reproducción del orden establecido ni un puro agente de la racionalidad impersonal de los mercados y de las técnicas, porque combina el pasado y el futuro, la memoria cultural y los proyectos económicos y profesionales”.

Ante las perspectivas que el nuevo siglo parece insinuar, podríamos arriesgar—sin temor a ser excesivos, que los lugares con cierto valor en lo social serán aquéllos que los actores sociales logren establecer en marcos de intercambio. Si ya la noción de trabajo no queda representada en la expresión de “*un puesto fijo*” de por vida, tal vez debamos pensar el trabajo en relación a “*trayectos posibles*”. No estamos de acuerdo con ciertas visiones tremendistas del futuro. No por cuanto no haya motivos para estar preocupados, sino porque cada momento histórico crea, necesariamente, recursos para salir de los atolladeros que produce cada ruptura (o cada evidencia de ruptura), de un orden dado. Immanuel Wallerstein, director del Centro Fernand Braudel, de la Universidad del Estado de New York, Columbia, aseguraba a comienzos de los 90 que “*los próximos 30 años serán caóticos; tras el caos vendrá el orden y es imposible prever su naturaleza*”. Este tipo de opiniones da cuenta de la complejidad del cambio y de la dificultad de poder conceptualizarlo, tal como señalábamos al comienzo del presente texto.

En este sentido hay un texto que podemos considerar precursor, por las líneas de trabajo que inaugura. Me refiero a **La sociedad en la era de la información (Vol.1, La sociedad red)**. Su autor, Manuel Castells, inicia una reflexión que se prolonga en un artículo recientemente publicado. En éste, hace referencia al cambio del estatuto del Estado, del modelo del Estado-nación, propio de la época a cuyo final asistimos. Pero, a diferencia de otros autores (cf. J-M. Guéhenno), lejos de augurar el *fin del Estado*, Castells postula su transformación en una nueva forma política. En efecto, recogiendo como dato la internacionalización de la producción y el crecimiento de la importancia

del comercio exterior en el comportamiento de la economía, Castells constata la disminución de los Gobiernos para intervenir en éstas. Esta pérdida de soberanía opera en el sentido de una profunda transformación de la formación decimonónica del Estado-nación, en una nueva forma política que Castells denomina **Estado red**:

“Es un Estado hecho de Estados-nación, de naciones sin estado, de Gobiernos autónomos, de Ayuntamientos, de instituciones europeas de todo orden [...] y de instituciones multilaterales como la OTAN y las Naciones Unidas. Todas estas instituciones están además cada vez más articuladas en redes de organizaciones no gubernamentales u organismos intermedios como son la Asociación de Regiones Europeas o el Cmoté de Regiones y Municipios de Europa. La política real, es decir, la intervención desde la Administración pública sobre los procesos económicos, sociales y culturales que forman la trama de nuestras vidas, se desarrolla en esa red de Estados y trozos de Estados cuya capacidad de relación se instrumenta cada vez más en base a tecnologías de información. [...] No estamos en el fin del Estado superado por la economía, sino en el principio del Estado anclado en la sociedad. Y como la sociedad informacional es variopinta, el Estado red es multiforme. En lugar de mandar, habrá que navegar.” [subr.ppio.]

Del Estado omnipresente a un Estado- Red, garante de ciertas mediaciones políticas y sociales: apertura y reconocimiento de nuevos espacios sociales para la gestión en red de prestaciones y servicios.

Estos temas representan para la Pedagogía Social un reto conceptual que, a la vez, también cuestiona su posición respecto a las modalidades de conexión con lo social: planteamiento de las investigaciones, relaciones con otras disciplinas, formación de profesionales, elaboración de modelos de educación social, interpelación a las administraciones y/o instituciones encargadas del diseño y de la implementación de las políticas sociales, ...

Y, sin duda, estos temas cuestionan asimismo la noción de “*actualidad*” que, según decíamos al comienzo de este artículo, es la que otorga legitimidad a esa suerte de forzamiento o *violencia* que llamamos educación.

De la definición que hagamos de ésta y de la ubicación que otorguemos al sujeto de la educación dependerán, en gran medida, los efectos de culturalización de las nuevas generaciones... Apostemos, pues, por el futuro.

Violeta Núñez.

Barcelona, noviembre del 97.

Bibliografía :

BADIEU, A. (1995): *Ensayo sobre la conciencia del Mal*. En: ABRAHAM, T.[comp.]: **Batallas Éticas**. Buenos Aires, Nueva Visión.

NÚÑEZ, V. (1990): **Modelos de educación social en la época contemporánea**. Barcelona, PPU.

CASTEL, R. (1997): **Las metamorfosis de lo social**. Buenos Aires, Paidós.

CASTELLS, M.(1996): **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Vol. I: La sociedad red. Madrid, Alianza edit.

----- (1997): *¿Fin del Estado Nación?*. EN: **El País**. Barcelona, 26.X.97.

CHARTIER, R. (1992): **El mundo como representación**. Barcelona, Gedisa.

DANIEL, J. (1996): *Clinton y el siglo de Estados Unidos*. EN: **El País**. Barcelona, 10.XI.96.

DEL BARCO, O. (1995): *La ilusión posmoderna*. EN: **Confines**. Año1, N°1. Buenos Aires. pp. 17-22.

DERRIDA, J. (1995): **Dar (el) tiempo**. Barcelona, Paidós.

----- (1997): **Mal de archivo. Una impresión freudiana**. Madrid, Edit. Trotta.

FEBVRE, L. (1985): **Rabelais**. Barcelona, Orbis.

FISCHER, H. et alt. [comp.] (1997): **El final de los grandes proyectos**. Barcelona, Gedisa.

GUÉHENNO, J-M. (1995): **El fin de la democracia**. Barcelona, Paidós.

GRAMSCI, A.(1976): **La alternativa pedagógica.** Barcelona, Nova Terra.

HABERMAS, J. (1997): **Más allá del Estado Nacional.** Madrid, Edit. Trotta.
Traducción y presentación: Manuel Jiménez Redondo.

HEGEL, G.F. (1995): **Filosofía del derecho.** Buenos Aires, Edit. Claridad. Introducción Karl Marx.

KEYNES, J. (1987): **Ensayos sobre intervención y liberalismo.** Barcelona, Orbis.

LOCKE, J. (1983): **Ensayo sobre el gobierno civil.** Barcelona, Orbis.

MARX, K. - ENGELS, F. (1968): **Manifiesto del Partido Comunista.** Moscú, Edit. Progreso.

MONTAGUT, M. (1994): **Democràcia i Serveis Socials.** Barcelona, Ed. Hacer.

NEGROPONTE, N. (1997): **El mundo digital.** Bilbao, Ediciones B.

----- (1997): **Pensar contra-corriente liberal.** (en prensa).

TOURAINÉ, A. (1990): **Movimientos sociales de hoy.** Barcelona, Ed. Hacer.

----- (1993): **Crítica de la Modernidad.** Madrid, Ed. Temas de Hoy-Ensayo.

----- (1995): *¿Qué es una sociedad multicultural?.* EN: **CLAVES de razón práctica.** Madrid, N°56. pp. 14-25

----- (1996): *La globalización como ideología.* EN: **El País.** Barcelona, 29.IX.96.

----- (1997): *El sujeto democrático. 1 Las concepciones liberal, revolucionaria y social de la democracia.* EN: **CLAVES de razón práctica.** Madrid, N° 76.

----- (1997): *El sujeto democrático. 2 Igualdad y diferencia.* EN: **CLAVES de razón práctica.** Madrid, N°77. pp. 26-33.

WEBER, M. (1984): **Economía y Sociedad.** México, FCE.

----- (1985): **La ética protestante y el espíritu del capitalismo.** Barcelona, Orbis.