

Participación y Educación Social.

*“Nuestras estrellas principales son la lucha y la esperanza.
Pero no hay lucha ni esperanza solitarias.
En todo hombre se juntan las épocas remotas, la inercia,
los errores, las pasiones,
las urgencias de nuestro tiempo,
la velocidad de la historia”.*

Pablo Neruda, 1971.

(en ocasión de la entrega del Premio Nóbel de Literatura)

El título propuesto para este Congreso apunta a los desafíos éticos, técnicos y políticos. Aquí vamos a articular la dimensión específicamente pedagógica. Y ello al hilo del título que este espacio del Congreso propone. Es decir, trataremos de repensar, en el marco de nuestra actualidad, las relaciones que la partícula “y” parece indicar: *Participación y educación social*.

Curiosas acepciones confluyen en la noción de participación. Si uno visita el Diccionario Etimológico de Corominas, encuentra el punto de arranque en la palabra latina *pars*, parte. De allí deriva “partir de un lugar”, en tanto ponerse en camino [construcción intransitiva que ya aparece en el Quijote (I, XXIX, 145r°)]; también repartir, entendido como distribuir entre varios, esparcir, sembrar. Y participar: dar parte, noticiar, comunicar. La participación recoge de alguna manera estas marcas y alude a aviso, parte, trato o noticia que se da a uno; así como a tener parte en una cosa, tocarle algo de ella. Ser parte en la realización de algo: ser partícipe o participante, en el sentido de que recibe o tiene derecho a recibir parte de alguna cosa. Podemos afirmar que la participación no sólo no es ajena al trabajo educativo y a la vida en sociedad, sino que aparece como su entramado.

En esta conferencia vamos a presentar ciertos elementos que permitan tanto dar cuenta de esa afirmación, como reinscribir su significación en este momento histórico de la globalización. Momento en el que ser parte y tomar parte de lo social aparece como prohibitivo para amplios sectores en todo el mundo. Momento en el que también ese sembrar y esparcir, repartir, que fuertemente caracteriza al trabajo educativo, se muestra cuestionado desde las políticas hegemónicas. Comenzaremos por mostrar los antecedentes de esas políticas y sus actuales configuraciones, que pretenden sustituir la participación por la llamada “*intervención*” y la educación social por la llamada “*prevención*”.

1. Discursos del control social en los inicios de la modernidad.

Vamos a hablar del higienismo. Una de las razones fundamentales estriba en que en estos momentos registramos un retorno de este discurso de finales del siglo XVIII. Retorno que se señala en el prefijo neo.

En Europa, desde la publicación en 1790 de la obra del médico vienés J. P. Frank, titulada *La miseria del pueblo, madre de enfermedades*, la Higiene se re-funda como ciencia preventiva y disciplina médica independiente, de carácter médico-social. Se dotará de un cuerpo doctrinario propio. Abarcará todos los campos posibles de actuación en la relación que ese mismo discurso construye entre sociedad y enfermedades. La higiene será situada en la primera línea de lucha por la erradicación de ciertas enfermedades que se desarrollaban con más frecuencia en el medio urbano (como el la fiebre amarilla o el cólera-morbo), y que afectaban a la mayor parte de la población, especialmente aquélla conformada por las clases más bajas, trabajadores, obreros y sus familias, cuyas condiciones de vida y de trabajo eran míseras e insalubres.

La Higiene es una disciplina de la Modernidad “sólida”¹. Surge en el pasaje del modo feudal al capitalista. Sus orígenes son contemporáneos a la Revolución Francesa. La bandera del Iluminismo “*el saber os hará libres*”, encuentra en este *corpus* académico y profesional una fórmula de lucha contra las tinieblas de la ignorancia y la miseria.

1.a. La emergencia del higienismo y los conceptos de prevención e intervención social.

La eugenesia (del griego eu/y del latín genea: de buena raza, bien nacido), aparece como “*el estudio de las razas humanas cuyos métodos se dirigen a perfeccionar las cualidades de los grupos y a reducir sus defectos. De allí que la eugenesia se inspire en una higiene apropiada para impedir los determinismos morbosos o atajarlos en sus manifestaciones*”, según dejaba constancia el biólogo Jean Octave Perrier en su obra *Eugenique et biologie*, de 1921. Ya Mott y Morselli, en el Congreso Internacional de Londres, de 1905, habían indicado que la eugenesia es “*la lucha contra el predominio de los caracteres morbosos, que ha de comenzar en los mismos que lo sufren.*”

¹ BAUMAN, Z. (2000): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

tratándolos debidamente y aislándolos, si conviene. Es la previsión del contagio familiar y la herencia morbosa.”

El primero en introducir el término, en 1869 fue el inglés Francis Galton (primo de Darwin), para designar la necesaria mejora de la especie humana. La popularización del *darwinismo social* contribuye a expandir la idea de que tanto la ignorancia como la pobreza han contribuido en gran manera a la propagación de enfermedades degenerativas de la sociedad. Por lo tanto, la propia sociedad ha de someterse (si bien la advertencia se dirige a los sectores pobres), a las inspecciones médicas, así como a las leyes que regulen los distintos niveles de saneamiento social. A efectos de prevenir, o en su caso controlar, la degeneración social.

El recurso a la prevención supone aducir tanto razones instrumentales (prácticas y económicas), como éticas para justificar una *intervención* en nombre de la mejora o el progreso de la humanidad. La clave, entonces, del siglo XIX es pensar que es posible *prevenir* (con vistas a su erradicación, pues no hay que olvidar este matiz eugenésico), los comportamientos considerados moralmente *malos* o socialmente indeseables. Ello justifica la intervención social allí donde se considere que la salud o la vida, individual o colectiva, están *en peligro*. La búsqueda ilustrada del progreso pide a la ciencia la manera de eliminar esa miseria material y moral².

Quiero subrayar que es la eugenesia, en tanto rama de la higiene, la que realiza la operación de “*arrastre*” del concepto de prevención desde la lógica del discurso médico al discurso del control social. Estamos en el punto de pasaje de la Higiene como disciplina médica, al Higienismo —discurso social hegemónico, a caballo de los siglos XIX y XX— para el control social de las poblaciones pobres consideradas “*peligrosas*”. Podemos definir al higienismo como lógica que extrapola, en el análisis

² Monlau, en uno de los párrafos más representativos del compendio legislativo (comentado por Rafael Alcalde), expone con brillantez la lógica de esta relación y pone de relieve, tanto la solidez como la profunda implicación de los contenidos del paradigma higienista en todos los órdenes de la vida humana: “*La Magistratura necesita a cada paso de las luces de la Medicina para la recta administración de justicia, tanto en lo civil como en lo criminal. Los nacimientos, el matrimonio, la preñez, los testamentos, las defunciones, el estado mental de las personas, el aborto, el infanticidio, el parto, las heridas y los envenenamientos, la violación, el suicidio, las inhumaciones y las exhumaciones, las enfermedades contagiadas y las hereditarias, las simuladas y las disimuladas, las pretextadas y las imputadas, todas éstas, y muchas más cosas, reclaman la intervención del Médico para el esclarecimiento y la fijación de los hechos y de las circunstancias sin cuyo conocimiento no cabe la buena administración de la justicia. Bienes y personas, fortunas y vidas, todo reclama la intervención y la asistencia de la Higiene y la Medicina*”. MONLAU, P.: *Elementos de higiene pública...* Op.cit. p. 1.201.

de lo social, las premisas del discurso médico (tales como *prevención, tratamiento, intervención, seguimiento, riesgo*, entre las más socorridas).

Tenemos pues situados en perspectiva histórica, dos de los conceptos “*estrella*” del higienismo: la intervención y la prevención. Falta el tercero, que hace su aparición por primera vez en el tratamiento de las poblaciones, a saber: la estadística.

En efecto, para el modelo higienista de ordenamiento de lo social, la Estadística es un instrumento cada vez más imprescindible en el marco del gobierno y de la planificación del Estado, ya que permite establecer los rangos de las clasificaciones y encuadrar distintos sectores poblacionales. Se efectúa aquí la operación de otorgar a esos sectores las características de “foco (social) de enfermedades”; de “masa tumoral” que amenaza con expandirse; etc. El higienismo sella la homologación entre clases laboriosas—clases peligrosas, según la afortunada expresión del historiador Louis Chevalier, que ha devenido un clásico en este campo³.

Para los sectores más progresistas, ello daba testimonio de la necesidad de producir ciertos cambios en las condiciones de vida que mitigaran esa peligrosidad que el pobre viene a representar para sí mismo (y sus descendientes) y para el conjunto de la sociedad... Intentaron así corregir los enormes desequilibrios sociales existentes en la época, con mayor o menor acierto, dando lugar a múltiples disposiciones legales aún vigentes en la actualidad y que brindaron cuerpo al Estado social, como las referidas a Sanidad, Seguridad Social y Pensiones, Seguros, Cajas de Ahorro, Vivienda, Escolarización, etc.

La actividad legisladora incesante, sustentada en premisas profilácticas o preventivas, amparada en baremos estadísticos y orientada según propuestas eugenésicas, resalta una peculiaridad del discurso higienista: la continua búsqueda de categorías clasificatorias para cuadrar y regular lo social.

Así, en el transcurso del siglo XIX y primera década del XX, se anudan, en la articulación de la lógica del higienismo, sus tres elementos claves:

1. el discurso redencionista, versión amable de la eugenesia, propone el trabajo (sin olvidar la vigilancia ni la reclusión), como la manera más rápida de conciliar las exigencias del capitalismo industrial y los preceptos de la moral burguesa.

³ CHEVALIER, L. (1978): *Classes laborieuses et classes dangereuses*. Paris: Pluriel. Libro que será necesario releer hoy ante el avance de las premisas del Neohigienismo y sus propuestas de tratamiento social de los *prescindibles*.

Ahora bien, esto fue socialmente viable dado el establecimiento del pacto social que, de distinta manera según los momentos, operó como garantía: cierta prosperidad será posible para quien trabaje respetando los nuevos postulados sociales y económicos. La escuela y la atención médica son definidas como los pilares que apuntalarán, a largo plazo, una sociedad saneada, ya que vicios y degeneraciones habrán sido preventivamente erradicados. Es la perspectiva de la inculcación de valores (registremos esta cuestión), regeneradores del tejido social y de los individuos, a través de actividades obligadas que se consideran socialmente importantes y redentoras para éstos. Claro que, hay que resaltarlo, la educación produce efectos más allá de las previsiones iniciales. Y también, a menudo, efectos paradójales.

2. la emergencia de nuevas profesiones, de carácter social, encargadas de difundir ese nuevo estilo de vida para lograr la permanencia del cambio social (según los requisitos del capitalismo industrial). El médico higienista, la visitadora de los pobres y el maestro normal nacional, constituyen las figuras referenciales. Su misión es tanto llevar las luces que emanciparán de las tinieblas de la ignorancia, como poner en conocimiento de la autoridad competente a quien incumple las nuevas consignas. Suele entonces intervenir la Policía sanitaria, también llamada del bien público;
3. la ampliación de las competencias legales prescribiendo el nuevo estilo de vida: desde los modales públicos hasta los urinarios o las prohibiciones de escupir... Se trata de hacer respetar el nuevo orden y para ello se establecerán reglas preventivas y sanciones ante su incumplimiento. La higiene pública será el paradigma del encauzamiento hacia el nuevo estilo de vida. Sin embargo, el avance legislativo promueve también sus efectos paradójales: el reconocimiento de nuevos derechos, civiles y sociales, que darán consistencia al concepto emergente de ciudadanía.

El capitalismo industrial requería una mano de obra disciplinada, capaz tanto de contenerse en los ciclos de recesión como de reinsertarse con rapidez en los ciclos expansivos. Ahora bien, estos ciclos de ocupación— desocupación — ocupación, que afectaban a todos los trabajadores por igual, tendieron a desarrollar solidaridades de clase. Estas se expresarán en la creación de diversos organismos de previsión social gestionados por los propios trabajadores: obra social, atención a los afectados por accidentes, cuotas de previsión de vejez y orfandad, etc. Estas creaciones se sumaron a diversas conquistas obreras (fruto de grandes movilizaciones) por la dignificación de las condiciones de vida: horario de trabajo inferior a diez horas diarias,

escolarización para la infancia, prohibición de trabajar para los menores de diez años, salubridad laboral, viviendas accesibles, etc. Se inscriben en el largo historial de lucha de las clases populares por remediar las lacerantes injusticias que imperaban. Hacia finales del siglo XIX, con el Estado tutelar y posteriormente, a mediados del XX, con el Estado social del Bienestar, se irán recogiendo las reivindicaciones y conquistas de las clases trabajadoras como derechos sociales de los ciudadanos.

2. Recurrencia del modelo higienista en nuestra actualidad: El Neohigienismo o la gestión de la fragmentación social.

El pasaje del capitalismo industrial al informacional, iniciado en el último tercio del XX, comporta cambios significativos en el concepto mismo de ciudadanía⁴, que emergió de las prácticas de las solidaridades de clase, de articulación de lo social. A diferencia del ejercicio del poder en el modo de producción industrial, en esta nueva modalidad del capitalismo, el ejercicio del poder tiende a in-visualizarse ante la mirada del gran público: una suerte de licuefacción, tal como lo plantea Zygmunt Bauman [Op.cit].

Si antes el poder económico requería de instalaciones que dieran cuenta de su indudable presencia y potencia (la gran fábrica es aquí paradigmática); en la actualidad, esta suerte de economía “*de casino*” (como la señalan diversos autores; cf. Castells; Castel; Bauman; Sennet), requiere una red tupida pero descentralizada, flexible, capaz de evadir los controles territoriales de lo político. El pacto social que operaba a modo de garante de gobernabilidad (la posibilidad de promoción social y económica si se trabajaba según las reglas de juego), queda en suspenso. Se plantea la aceptación de las reglas sin garantía alguna de progreso.

La volatilización del poder económico, en el sentido de su globalización (esto es, la imposibilidad de su localización geográfica), produce efectos de fragmentación en los territorios, al sustraer del ámbito de sus leyes el actual núcleo duro (informacional y globalizado) del modo de producción capitalista. Quitado el que fuera el marco de la organización de lo social hasta el pasado siglo, es decir, el pacto social del capital y la fuerza de trabajo (Bauman, 2000), los sectores sociales quedan disgregados,

⁴ Una pregunta hoy es dónde sustentar la ciudadanía, en qué pactos sociales, cuál es su espacio en una sociedad donde lo público y lo político retroceden ante el empuje de la lógica del capitalismo informacional y donde los Estados y organismos internacionales carecen de legislaciones específicas para regular los flujos del capital global.

atomizados. Esta fragmentación supone el quiebre de las antiguas solidaridades, dejando a los sujetos librados a su suerte. Pero ello no significa des—control, sino nuevas modalidades de control en torno a la nueva premisa de orden.

Podríamos plantear la siguiente paradoja: cómo lograr que, cuanto más se difuminan los lugares de ejercicio de poder económico en un territorio, más se capilaricen y extiendan los mecanismos de control de dicho territorio. Es interesante subrayar que la solución a semejante aporía es de una simpleza excepcional, a saber: que cada cual vigile por sí mismo. Es en esta vigilancia posmoderna en la que se encabalga el retorno del modelo higienista, reinscribiéndose en las nuevas coordenadas de la globalización. Cada cual, entonces, deberá vigilar por su propio bienestar. En la medida del vaciamiento del pacto social decimonónico, esta es la premisa articuladora de orden. De manera que el otro próximo ya no es alguien susceptible de lazo social solidario, sino un rival de cuidado.

Las nuevas modalidades producen, en primer lugar, la redefinición de las instituciones sociales y, simultáneamente, de los profesionales que en ellas trabajan, tutorizados por los protocolos. Aquí, por tanto, estamos en condiciones de desplegar la hipótesis formulada por Hebe Tizio, quien señala que el protocolo posibilita a quien *“lo administra, de un solo movimiento, controlar al sujeto y controlarse a sí mismo. Este invento del control a dos bandas se ha transformado así en norma única que afecta tanto al profesional como al sujeto.”* En efecto, el profesional en las nuevas ordenaciones, deviene un “operador” y el sujeto, un “usuario” o “cliente” a quien por un lado hay que satisfacer en su demanda (rápido y bien) pero, por otro, al que hay que señalar, denunciar o informar, en caso de que no acepte la premisa de orden y sea renuente al estilo de vida “saludable” que el protocolo define e impone.

En cuanto a la formación de los profesionales sociales, en primer lugar, hay que señalar que la propia condición de producción de los saberes ha cambiado. La inclusión del capital financiero de riesgo, la irrupción de los nuevos agentes (empresas privadas, organismos militares, laboratorios...), la consolidación de las nuevas reglas de juego, producen un afecto de re-estructuración de los campos científicos. Las ciencias sociales y sus prácticas no salen indemnes de la revolución tecnocientífica. Cambian las fronteras de las disciplinas y los márgenes de autonomía relativa intra e inter disciplinares. ¿Qué está hoy en juego en el campo de las ciencias sociales y en las prácticas de los profesionales del campo social?

Vamos a aproximarnos desde el concepto de *gestión diferencial de las poblaciones* de Robert Castel⁵, tema que retorna del higienismo del siglo XIX. Sabemos qué tipo de sociedad se pretende a partir de la *prevención*: una *sociedad sana*, saneada por la erradicación (o el control directo), de aquello que se define como *peligroso*. No es esta premisa la que ha cambiado desde el siglo XIX al XXI, sino los nombres que designan lo peligroso y los modos de someterlo a control. En una población dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un *perfil poblacional* de sujetos susceptibles de representar *un peligro para sí mismos y/o para la sociedad*: “*pre-delincuentes*”, toxicómanos, madres solteras, inmigrantes, fracasados escolares, pobres, desocupados, jóvenes improductivos.... Luego viene la gestión de los mismos, a través procesos de distribución y circulación en circuitos especiales. Se trata hoy de nuevos dispositivos de intervención social, muchas veces llamada *intervención socioeducativa*: “*se dibuja así la posibilidad de una gestión **previsiva** de los perfiles humanos*”. (Castel: 1984)

Se habilita de esta manera (se vuelve *necesario, legítimo, natural*) el “*peinado*” sistemático de los barrios (plazas, calles, incluso sus bares...), de esas “*poblaciones de riesgo*”. El renacimiento, en estos momentos, de la figura del *educador de calle* no es ajeno a estas cuestiones... De ellas se desprende una imputación implícita a cada uno de los sujetos agrupados en esos perfiles, de comportamientos futuros peligrosos, conflictivos. Por el hecho de vivir donde viven, de ser pobres, de no saber “gestionar su propia empleabilidad”, de ser jóvenes “sin futuro”... De manera tal que se les atribuye (se *prevé*) un paso al acto. Resulta así justificada la intervención *preventiva* sobre esa persona, grupo, sector: no es necesario esperar para intervenir.

En Barcelona, en ciertos circuitos del trabajo social educativo (inserción laboral, servicios sociales de atención primaria,...), y en un gran número de institutos de educación secundaria obligatoria, constatamos la aplicación de esas orientaciones *neohigienistas*.

La gestión diferencial opera dotando a ciertas poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad, pero en circuitos previamente establecidos para cada una. Giorgio Agamben (1998; 2000) nos habla del universo concentracionario como paradigma biopolítico de la modernidad, “*del que hay que aprender a reconocer las metamorfosis y los disfraces*” (1998: 156).

⁵ De Hannah Arendt, Michel Foucault y Giorgio Agamben, trabajaremos la noción de biopolítica.

He aquí el punto de engarce entre ciertas políticas sociales, las tecnociencias sociales encabalgadas en el discurso neohigienista y los operadores del campo social y educativo: la gestión diferencial de *ciertas* poblaciones, mediante programas de intervención social directa y en nombre de la prevención del conflicto. Es la antítesis de la participación y la educación social. Pero el discurso neohigienista se ha apropiado también de estos conceptos, con los que recubre aquellas viejas prácticas. De allí que una de las funciones de la Pedagogía Social sea desenmascarar la lógica higienista, las lógicas del control poblacional, y poner en evidencia sus *metamorfosis y disfraces*.

Desvelar pues la tendencia que representa una de las líneas de transformación más inquietante que actúa en el campo de las políticas sociales y de la educación social en estos comienzos de siglo. En efecto, en el ejercicio profesional, en las instituciones sociales y educativas, el *disfraz del universo concentracionario* aparece bajo el lema higienista de la *prevención de los conflictos sociales*, y se despliega en los dispositivos de *gestión diferencial de las poblaciones*. Los profesionales del campo social educativo se transforman entonces en *operadores* de la lógica empresarial. Su trabajo consiste, cada vez más, en la aplicación de protocolos que estandarizan las tareas de evaluación y gestión diferencial de las poblaciones, re-alimentando el procesamiento informático de los datos y relanzando el circuito. Estos nuevos operadores han de saber cumplimentar, en base a orientaciones precisas⁶, los protocolos de observación que les son suministrados; los formularios de solicitudes de diversa índole (para subvenciones, derivaciones, apoyos logísticos, etc.); informes de evaluación; informes de seguimiento, etc. Estas tareas, de carácter burocrático y de gestión, ocupan un volumen considerable de sus horas de trabajo. De su *“saber-hacer”* en las mismas depende la evaluación de su desempeño.

En Europa, se dibuja así un cuadro de devaluación del ejercicio profesional de la educación social, que se combina con la precarización de sus lugares de trabajo. Ello en consonancia con los actuales planes formativos que propician el entrenamiento en las *nuevas competencias* que sustituyen a los saberes disciplinares en sentido fuerte, a la interrogación ética y epistémica acerca de los mismos y sus alcances. Las

⁶ Los protocolos estandarizados son producidos en las nuevas *empresas tecnocientíficas* del propio campo de las ciencias y la acción social: instancias universitarias; empresas privadas; empresas del tercer sector; administraciones públicas. Estas compiten entre sí y se retroalimentan en la búsqueda de la eficacia en la gestión diferencial de las poblaciones.

universidades han girado acompañando el cambio de las reglas de juego. Los discursos disciplinares no sólo no son *rentables*, sino que devienen un obstáculo para el despliegue del nuevo poder, pues proponen modelos de trabajo social educativo que estallan la perspectiva del control poblacional. A modo de ejemplo, podemos citar las propuestas de trabajo que plantean la restitución del estatuto de sujeto social (no mero consumidor, usuario o cliente), en el ejercicio de una ciudadanía no coextensiva al mercado.

Dejando en suspenso los necesarios matices y las complejidades que cada cuestión conlleva, podemos esquematizar las posiciones en el siguiente cuadro:

<p>Prácticas que promueven la participación en los legados culturales y sociales.</p>	<p>Profesionales de la Educación social</p>	<p>Transmisión/ adquisición de códigos de acceso (culturales y sociales)</p>
<p>Prácticas protocolarizadas de control poblacional en circuitos especiales.</p>	<p>Operadores de la prevención y la intervención sociales.</p>	<p>Evaluación y gestión de las poblaciones definidas como “sectores en riesgo”.</p>

3. Participación y educación social: elementos para construir alternativas al neohigienismo.

Partimos de considerar a la educación en general, y a la educación social en particular, como un *anti—destino*, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación,... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles *a posteriori*.

Desde esta perspectiva, la educación social y de sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se pre—ocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos *flujos estadísticos* a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica.

Siguiendo esta línea, podemos definir los siguientes puntos como nudos de articulación de la educación social y las diversas acepciones de *participación*:

1. La educación social como anti-destino, permite a los sujetos “ponerse en camino”, partir de un lugar a otros, cuyas arquitecturas, alcances y toponimias desconocemos de antemano. La educación, la educación social, nos impulsa en los tránsitos o trayectorias vitales, en la medida que nos provee no sólo de los artilugios simbólicos necesarios para la circulación social y las difíciles relaciones con los otros, sino de la confianza para realizar dichos trayectos, para intentarlo.
2. La educación social, en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde, a saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte. Es decir, habilita, configura y relanza nuestra percepción de ser sujetos de deberes y derechos. Si la educación social dimite de su tarea de hacernos parte de lo social y cultural, el lugar que abre es el de la exclusión de los beneficios a los que todo sujeto humano tiene derecho. Esta dimisión puede tener coartadas. Puede pensarse, como en su momento lo hizo Pestalozzi, que a los pobres no les toca. No es “su” parte. La parte a la que tienen derecho es a la pauperización de la cultura, a hacer de la pobreza su morada, a acomodarse a la brutalidad de la exclusión, a la formar parte de ese “*resto social*” llamado “*los prescindibles*”, ya que de ellos no se espera ni que sean productores ni consumidores.

3. La educación social, cuando da y posibilita tomar parte, entronca en el punto que ya Aristóteles señalara: el lugar en el que la ética desemboca en la política. Esto es, en las coordenadas del ejercicio de la ciudadanía plena. El reconocimiento del derecho al ejercicio de la ciudadanía. Y la ciudadanía como la posibilidad de ejercicio de derechos y deberes.
4. La educación social, cuando da y posibilita tomar parte, a través de lo que tiene de específico —a saber: repartir las herencias culturales— teje, en ese entramado de participación, las posibilidades de inclusión de los sujetos. En particular de aquellos para los que algunos hubieran definido un destino sellado de exclusión. Inclusión en tanto partícipes: ser parte en la realización de algo. Aceptación que juega en dos sentidos: derecho a recibir (y en educación esto es el primero); y derecho a contribuir (a dar parte, a comunicar, a noticiar,...); en clave de apropiación, de transformación de lo recibido.

4. Para concluir: ¿Qué hacer?

Las posiciones parecen oscilar entre la pugna por la cuota de mercado de las subvenciones al abstencionismo que pone en un “fuera de juego”.

En cuanto a la primera posición, los proyectos (generalmente vaciados de contenidos científicos y al margen de toda reflexión epistémica), suelen ser instrumentos de *optimización* del ejercicio del control poblacional (inclusive sin saberlo). Estas propuestas son emblemáticas del neohigienismo: establecen los protocolos de evaluación y gestión de distintos sectores poblacionales y, en nombre de la prevención, lanzan a los nuevos operadores a tareas de control capilarizado de los territorios. Se apropian de nociones tales como educación y participación para decir y hacer *otra* práctica. Elaboran los códigos (que encriptan a las prácticas del control), y los ponen en circulación: *competencias; usuarios; buenas prácticas; prevención; intervención; saber-hacer; saber-estar; saber-ser; saber-aprender; aptitudes multiculturales; autoestima;...* Algunos enunciados son francamente abstrusos y, tal vez gracias a ello, de gran eficacia en términos de control social.

En lo que respecta a la segunda posición, el “fuera de juego”, pensamos que también cumple una función sostenedora del modelo hegemónico, ya que no deja de ser una

rendición ante su avance: los discursos operan como denuncia, pero sin elementos para transformar las prácticas.

¿Se podría contar con elementos como para tener alguna opción de juego en el nuevo tablero? Y si así fuera, ¿cuáles son, en qué consisten?

Tal vez podamos aportar alguna orientación. Retomando lo desarrollado hasta aquí, podemos registrar dos niveles para el abordaje del tema de la participación:

- **participación como derecho:** es el derecho de todo ser humano a ser parte y tomar parte de la cultura plural de su época, de acceder a las reglas del juego social, de ser partícipe. Derecho a partir, esto es *a ponerse en camino*. Derecho a que se repartan, se distribuyan, los patrimonios culturales y sociales. La participación deviene así otro nombre de la justicia, pero también de la educación en su sentido más fuerte. De esta concepción se derivan diversas posibilidades de trabajo social educativo: propuestas complejas capaces de ocupar espacios —aún los intersticiales— en las instituciones; de agujerear las políticas sociales; de transformar las prácticas, dando a leer los textos y el mundo.
- **participación como política social:** inclusión de una cosa en otra. Admite la exclusión como hecho y busca luego crear canales para que personas y grupos, ubicados ya en circuitos especiales, co—operen en los procesos de intervención social; siendo la auto—regulación una de sus aspiraciones más refinadas. La actualmente denominada *atención a la diversidad* encarna esta posición. Suelen ser miradas simples, y aún cómplices, que dinamitan las apuestas de cambios y porvenires. Las políticas sociales cuando no se interrogan acerca del por qué de los efectos que producen, continúan promoviendo aquéllo que dicen combatir. Tal vez sea éste el coste inevitable cuando hay una determinada gestión social de los problemas, que subsume a los sujetos en datos estadísticos; que los borra como tales para homologarlos, como señala Castel, en *poblaciones de...*

De manera tal que optamos por el primer posicionamiento, dando lugar a los distintos matices en que se puede desplegar. Pensamos que es necesario, como puntos de partida:

- reconocer la configuración actual del campo social y sus instituciones y realizar una aproximación a sus reglas de juego, procurando no caer en la

ilusión de la transparencia, sino sostener cierta actitud interrogativa. Tal como indica N. Elias (Op.cit.: 88):

“es imposible comprender las relaciones humanas reguladas si se parte de la premisa de que las normas o reglas están ahí, por así decirlo, “ab ovo”. Con ello se suprime por completo la posibilidad de preguntar [...].”

- mantener abierta la pregunta acerca de la práctica profesional, social y educativa: sin obturarla ni tecnológica ni bio-políticamente.
- contribuir a la construcción de redes, es decir, de lugares en relaciones de reenvío que posibiliten la generación y expansión de saber tanto en las instituciones como en los sujetos. Se trata de redes que potencien sus efectos en lo social, en la construcción de tejido participativo, inclusivo. Se trata, entonces, de incidir en la redefinición del campo y, para ello, de no renunciar al saber en un sentido fuerte ni a la fuerza relativa de juego, ni a la posibilidad de interrogar el presente, pues eso ya nos ubica de otra manera ante el mundo y sus enigmas.

Ya en otro lugar hemos escrito (Núñez, 1999:140), que:

“Los llamados derechos de integración afirman no sólo el derecho a vivir, sino a vivir en sociedad; consideran a los ciudadanos como miembros con derecho a un lugar social, es decir, con los derechos y las obligaciones que crea la participación en esa vida social.

“Entre los derechos individuales tradicionales y los derechos sociales que requieren la prestación económica del Estado, se abre un camino inédito: el de la coparticipación entre los sujetos y la sociedad, como vía de una nueva configuración de los derechos.”

Podemos siempre ampararnos en la palabra poética, pues esta dulcifica la empresa y nos da cobijo en las búsquedas:

*“Nunca te entregues ni te apartes
junto al camino nunca digas
no puedo más y aquí me quedo”.*

Violeta Núñez

Barcelona, noviembre de 2005.

Bibliografía.

- ABOU, S. (1992): *Cultures et droits de l'homme*. Paris, Pluriel.
- AGAMBEN, G. (2000): *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-textos.
- AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- ARENDT, H (1993): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- AUTÈS, M. (2000): « Trois figures de la déliaison ». En: KARSZ, S. [Direct.]; pp.1-22.
- BADIEU, A. (1995): «Ensayo sobre la conciencia del Mal». En: ABRAHAM, T. [comp.]: *Batallas Éticas*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- BAUMAN, Z. (2000): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BOBBIO, N. (1991): *El tiempo de los derechos*. Madrid, Sistema.
- BOURDIEU, P. (1975): « La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison ». En : *Sociologie et sociétés*, 7, pp.91-118.
- BOURDIEU, P. (2003): *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- CARIDE, J. A. (2002): “La Pedagogía Social en España”. En: NÚÑEZ, V. [coord.].
- CARIDE, J. A. (2005): *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- CASTEL, R. (1984): *La gestión de los riesgos*. Barcelona, Anagrama.
- CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTEL, R. (2000): «Cadrer l'exclusion». En: KARSZ, S. [Direct.]; pp. 35-47.
- CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid: Alianza edit.
- CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid, Alianza edit.
- CEBRIAN, J. L. (1998): *La red*. Madrid, Taurus.
- CHARTIER, R. (1992): *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.
- CHÂTEAU, J (1985): *Los grandes pedagogos*. México: FCE.

- CHOMSKI, N.- DIETERICH, H. (1997): *La aldea global*. Nafarroa, Txalaparta.
- DURKHEIM, E. (1990): *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ECHEVARRÍA, J. (1998): *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- ÉLIARD, M. (2002): *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón ediciones.
- ELIAS, N. (1982): *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- ESTEFANIA, J. (1998): *Contra el pensamiento único*. Madrid, Taurus.
- FITOUSSI, J-P. — ROSANVALLON, P. (1997): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- FOUCAULT, M. (1995): *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1997a): *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1980): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1981): *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1991): *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1990): *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta.
- FREUD, S. (1990): «El malestar en la cultura». En: *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 21.
- GRAMSCI, A. (1976): *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- 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>
- IZUZQUIZA, I. (2003): *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza ensayo.
- JORNADA DEL INSTITUTO DEL CAMPO FREUDIANO Y DEL CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS DEL NIÑO [CIEN] (1998): *La clínica frente a la segregación*. Barcelona, Eolia.
- KANT, E. (1983): *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KANT, E. [1784] (1985): «Idea de una historia universal en sentido cosmopolita». En: *Filosofía de la Historia*. Madrid: F.C.E.
- KANT. I. (1985): *Filosofía de la Historia*. México, FCE.
- KARSZ, S. [Direct.] (2000): *L’Exclusion, définir pour en finir*. Paris, Dunod.

- 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. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- NUÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- NUÑEZ, V. [coord.] (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (1996): "Informe de la mesa redonda de Filadelfia". En: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): *Tableau noir*. Bruselas : EPO.
- ORTEGA, J. [coord.](1999): *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel.
- PETRUS, A. (1997): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE PEDAGOGÍA SOCIAL (1996). Número Monográfico: *Los derechos del niño*. Nº 14, Universidad de Murcia.
- ROCHE, R. (1997): «La prévention: entre Science, idéologies, dispositifs politiques». En: *La prevention en question*. Bulletin 11. Nouveau Réseau CEREDA Diagonale Francophone. Groupe Petite Enfance.
- ROCHE, R. (2000): «De l'exclusion à l'insertion: problématiques et perspectives». En: KARSZ, S. [Direct.]; pp. 81-89.
- ROSENVALLON, P. (1995): *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial.
- SÁEZ, J. (2002): "La educación de las personas mayores o el combate por establecer el pacto intergeneracional". En: NUÑEZ, V. [coord.].
- SAEZ, J. (1989): *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- SÁEZ, J. (1995): *La formación y profesionalización de los educadores sociales*. Valencia: Nau Llibres.
- SÁEZ, J. (1997): "La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación". En: PETRUS, A. [coord.].
- THOMAS, H. (1997): *La production des exclus*. Paris, PUF.
- TIZIO, H. (2003): *Reinventar el vínculo educativo. Las aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- TOURAINÉ, A. (1993): *Crítica de la Modernidad*. Madrid, Ed. Temas de Hoy-Ensayo.