

Capítulo IV

Un modelo teórico de educación social: la ética del don

1. Elementos constitutivos de un modelo de educación social

Tal y como sostuvimos en el segundo capítulo de este ensayo, la pedagogía social se hace cargo de definir y teorizar sus presupuestos para llegar a la construcción de modelos de recreación en el campo de la educación social. En tanto pensadores y profesionales de esta disciplina, nos corresponde aterrizar los supuestos teóricos " presentados para ser capaces de demostrar las potencialidades prácticas de este modelo educativo.

Al desarrollar la noción de modelo, Javier Echeverría (1989:44) propone diferentes categorías desde las que aproximarse al concepto. Así explica que podemos hablar de modelos lógicos, matemáticos, analógicos, teóricos e imaginarios, pero que, a pesar de las diferencias existentes, todos cumplen un papel relevante en la búsqueda de la estructura de las teorías, en la puesta en práctica, interpretación y significación de los elementos teóricos. Esta puesta en práctica de los presupuestos, así como la orientación para la acción, es nuestro entender, la característica más relevante de este constructo.

El modelo responde posibilitando explicitar en prácticas, mediante instrumentos concretos, los conocimientos que se derivan de la investigación científica y que son sistematizados y trabajados desde las disciplinas. En otras palabras, el modelo actúa relacionando, conectando y dotando de coherencia a los elementos teóricos, los objetivos, métodos y procedimientos que se enmarcan en la red teórica y que definirán las posibles aplicaciones de ésta.

En tanto constructo, no es una estructura cerrada y definitiva; los modelos también cambian y están sujetos a posibles variaciones. De hecho, entendemos que todo modelo de aplicación está sujeto a las mismas premisas que Kuhn (1962) atribuía a los paradigmas:

carácter temporal y dependencia del marco histórico-social-contextual de surgimiento. Por ello, los modelos se despliegan en tiempos y lugares transformando o consolidando concepciones y prácticas, a la vez que las circunstancias históricas, sociales, culturales y/o económicas condicionan su validez y, al menos, sus posibilidades de éxito.

En este ensayo, utilizaremos modelo, o modelo teórico, como construcción conceptual que permite operativizar la teoría y se constituye como una guía de aplicación, contrastación y evaluación de las ideas o hipótesis que dicha teoría sostiene. Si bien un modelo educativo no puede ser equiparado a un modelo físico o matemático en cuanto al control y reproducción de los efectos que produce (no es lo mismo el mundo físico de las cosas que el mundo simbólico de la palabra y los sujetos), la orientación que proporcionan los modelos educativos, esa instrumentalidad intelectual y práctica, permitirá un mayor rigor y eficacia de las prácticas, aunque no su total control. Consideramos que un modelo educativo debe dar cuenta, como mínimo, de los siguientes cinco elementos:

- Marco institucional en el que se desarrolla la práctica . Sujeto de la educación . Agente de la educación . Contenidos de transmisión educativa . Metodologías para la acción educativa

La definición que se haga de cada uno de ellos marcará las posibilidades o límites heurísticos y las formas de desarrollo que el modelo pueda presentar. Unos y otros se hallan entrelazados en esta red significativa, por lo que si alguno de los elementos cambia sus características, los demás también pueden verse afectados total o parcialmente. Por ello, cabe prevenir al lector de que el modelo que se presenta no es totalmente válido para cualquier situación educativa. Es una opción pensada, preferentemente, para el trabajo educativo con la infancia y adolescencia que pasa por los servicios sociales especializados. Es decir, el modelo parte de una concepción pedagógica que busca sus aplicaciones en esas instituciones o lugares en los que algunos niños y adolescentes se educan y, en ocasiones, como los centros residenciales de acción educativa, viven. Ello no invalida la posibilidad de que algunas de las propuestas que aquí se presentan puedan servir de orientación para proyectos o actividades educativas en otros marcos institucionales. En todo caso, las finalidades educativas, cuando se trata de infancia y adolescencia, suelen coincidir en cualquier tipo de institución; lo que diferirá notablemente son los objetivos específicos del servicio, los medios que utiliza, la temporalidad, etcétera.

Antes de entrar en el desarrollo propio de lo que pensamos 'debe ser un marco institucional educativo, queremos justificar, el porqué de su elección en primer lugar. Parece legítima la elección si entendemos que toda institución delimita funciones, oferta ciertos tránsitos y posibilidades acotando otras, siempre en función del encargo social que recibe y los principios o bases en que se sostiene. Dada la multiplicidad y diversidad de las instituciones donde la educación social tiene asignadas funciones y tareas (centros sociales, centros residenciales, centros especializados, talleres ocupacionales, clubes de ocio y tiempo libre, asociaciones culturales y muchos otros), sería inútil intentar una relación que expusiera las características particulares de cada una.

Sin embargo, para los posibles interesados, vale la pena señalar que autores como Quintana (1984), Petrus (1993), Núñez (1990), Sáez (1993), Riera (1998) y Romans. Petrus y Trilla (2000) han ido dando cuenta de ello, así como de los nuevos lugares donde la educación social empieza a tener presencia.

En todo caso, la idea que queremos transmitir es que el modelo no puede ser; aplicado de la misma forma en cualquier institución. Sería incurrir en una imprudencia y un deslizamiento hacia la posición de la omnipotencia tecnológica. Porque, para empezar, hay que admitir que todo sistema o estructura -y una institución lo es- identifica ideas, prácticas y mecanismos que se articulan entre las lógicas de su discurso y la racionalidad y efectos de sus prácticas. Esa dinámica le permite adquirir una particular identidad, quizá sea más cOITecto. decir unas características propias, al precio de renunciar a la posibilidad de abarcarlo todo, porque «el no-todo está, en efecto, en el corazón de toda institución» (Di Ciaccia. 1995: 15).

Esa falta, ese estar incompleta, permite que el cuadro institucional no quede enmarcado para siempre y hace de la institución el resultado de la aplicación de ciertos principios vectores, pero también de respuestas a situaciones concretas, contingentes, que suelen presentar un carácter más arbitrario e inabarcable. Si los principios cambian, la institución puede cambiar con ellos. Pero a la vez, estos principios y contingencias marcan el movimiento de un deseo o una intención -¡queremos que sea así!- que tiende a la legitimación de los modos de hacer. Las significaciones y dispositivos otorgan identidad a la institución, un punto del que partir, pero no necesariamente en el que quedarse. Si la identidad y la lógica institucional se postulan como algo esencial, se corre el riesgo de convertirlas en un contenido axiomático que tenderá a reproducirse mediante una transmisión mecánica de un imaginario (un valor cultural o social) exclusivo y excluyente. Cada institución educativa tiene su estilo, y ello le confiere su valor, pero nada autoriza a imponerlo como «bien de salvación», en su sentido weberiano, como recorrido único o configuración homogeneizante de los sujetos que por allí pasan o habitan.

La orientación teórica y metodológica del equipo educativo (y/o multidisciplinar) también marca una forma de entender la dinámica y organización interna que prioriza, minimiza e incluso olvida diferentes aspectos del trabajo que se le asigna. En cualquier caso, la idea que interesa apuntalar es que la institución, igual que la práctica de la educación, no es una entidad inamovible y no marca sus principios para siempre. Con ello animamos al lector a pensar que el tránsito, el tiempo de trabajo educativo, incluso la vida en las instituciones educativas, pueden ser de otra manera. Lo que pasa en las instituciones de la llamada educación social especializada no tiene por qué ir vinculado a esa sensación de problemática asociada que aún hoy en día las acompaña. Todos sabemos que cuesta tanto o más derrocar a un ídolo como lo que costó promoverlo y consolidado. No queremos dejar pasar la oportunidad de intentar derribar algunos que llevan demasiado tiempo en pie y dificultando la necesaria normalidad social que la educación debería promover en sus instituciones.

1.1. Marco institucional

Aun a riesgo de incurrir en una imagen sesgada o parcial. se opta en este apartado por dejar de lado las cuestiones formales (legislaciones, administrativas, políticas, etcétera) que configuran la razón de ser de cualquier institución educativa.

A pesar de la importancia que concedemos a su justificación en un sistema jurídico y social que reconoce las obligaciones de la sociedad para con los derechos y obligaciones de los sujetos y que somete su funcionamiento a ciertos principios políticos, legislativos y administrativos, optamos por otro tipo de análisis. El núcleo reflexivo que ocupa nuestro pensamiento remite a la dicotomía entre lugar y espacio.

A modo de escueta explicación introductoria que guíe la lectura, resolvemos entender espacio como una extensión o distancia entre dos puntos, mientras que el lugar remite a un punto identificatorio.

Mientras que el espacio sólo hace referencia a la pura posibilidad de Jugar, «todo él umbral o frontera» (Delgado. 1999), el lugar puede ser considerado como algo propio, espacio de relaciones y significaciones. El espacio es, pues, un territorio de tránsito que no alcanza a la posibilidad de historia, de memoria e identificación que encuentra el lugar justo en ese intento de domesticar el espacio.

Es en tanto el espacio se ocupa y se vive cuando éste puede convertirse en lugar. Volviendo a Heidegger (1959:35), el lugar puede entenderse como lo reunidor, lo que recoge hacia sí y resguarda lo recogido no como una envoltura encerradora, sino de modo que transJuce lo reunido liberándolo a su ser propio. En este análisis diferenciador entre espacio y Jugar, vamos a servirnos de la noción de no lugar (Augé. 1992), que equiparamos a la de espacio, en tanto lugar que no hace historia, que no permite identificaciones ni anclajes de la experiencia.

Según el propio Augé, una de las figuras del exceso de nuestros días es la proliferación de no lugares.

Para el antropólogo, los no lugares son espacios constituidos en relación con ciertos fines de pasaje (movimiento físico (o espacio tiempo), en los individuos que transitan, más que establecer una relación con otros sujetos (relaciones de comunicación entre subjetividades), establecen una relación con un texto pronunciado por una instancia *institucional* (compañía de viaje, sociedad comercial, policía de tráfico) que se les dirige de modo prescriptivo, prohibitivo o informativo (1992:99). La característica de esta comunicación, prácticamente unidireccional, es que se dirige a todos de la misma manera. La palabra tiende a homogeneizar, tanto en su intención como en su efecto, a los individuos (a los que se niega o borra el estatuto de sujeto) que transitan por estos espacios. Esa homogeneización establecida, esa

imposibilidad de confrontar las subjetividades, nos impulsa a establecer un contrato con nosotros mismos, suele potenciar la auto-reflexión antes que el diálogo o el debate y genera un tipo de respuesta acomodativa antes que crítica, aspectos todos ellos que nos alejan progresivamente de la vida del *nosotros*. Por ello, Augé afirma que los no lugares imponen a las conciencias individuales experiencias y pruebas de soledad radicalmente nuevas. La soledad de un espacio transitable temporalmente, un espacio que se practica pero que no se vive, un espacio en el que todo se vuelve puro recorrido hacia una meta prefijada en el tiempo.

¿Qué relación mantiene este pensamiento con lo que nos podemos encontrar en una institución educativa?

La relación que pretendemos traer a colación se da en presuntas instituciones educativas que establecen itinerarios homogeneizantes y devienen instituciones totales, en el sentido en que las desenmascararon Goffman (1992) o Foucault (1994).

Mientras que el reconocimiento y la práctica de la diversidad elevan la institución a la categoría de lugar de educación, la institución como no lugar genera dinámicas de identidad única. La identificación exclusiva a un significante institucional, para todos los que *transitan por o habitan en* ella, es similar a la compartida por los compradores de un hipermercado o los pasajeros de un tren: gente individual que comparte un espacio de paso donde se (man)tienen ciertas normas refelidas a textos vacíos de subjetividad. Una normativa que, al imponerse sin posibilidad de confrontación, de manera total y homogénea a todos, obliga a la autoconfrontación o al rechazo a pesar de tener delante un rostro de educador (pero borrado por el texto de la norma).

La institución como no lugar borra la historia y con ella cualquier actualización del tiempo pasado que nos permite apre(hen)der lo que (nos) pasa y seguir constituyendo nuestra propia imagen como sujetos. La institución como no lugar es incapaz de integrar porque allí reina la actualidad y la urgencia del momento presente, porque gobierna el tiempo homogéneo del reloj y de la dinámica, el tiempo del *recorrido* por la institución más que el de la *estancia*.

Un ejemplo frecuente podemos encontrarlo en los centros residenciales. En estas instituciones de educación y vida, tiende a consolidarse un homogeneizante discurso de la dinámica necesaria para la ordenación de los ritmos del sujeto. Discurso que, a nuestro entender, suele esconder los tan profundamente instaurados modelos institucionales al desorden.

La legítima preocupación por un cierto orden institucional no puede desembocar en la fácil, pero ineficaz y tediosa, imposición de un orden homogéneo y homogeneizante. Porque, cuando se llega al caso, las rutinas y los hábitos hacen de ese orden un ídolo naturalizado y se hace verdaderamente complicado vencer la tendencia a totalizar la institución. El orden reclama más orden y más medios para mantenerlo. Entonces la falta de discurso, orientación o criterio pedagógico, la falta de deseo o las necesidades de organización del equipo acabarán asumiendo como legítimo que algunos medios y usos de la educación, como los cuidados o la disciplina, se conviertan en fines educativos (vid. adagio n.º 2), sin posibilidad de caer en la cuenta de que existen otros órdenes posibles: los de la institución estallada (Mannoni, 1988) o astillada (De Lajonquiere, 2000).

Llegado este momento, la institución se convierte en espacio de recorridos sin valor ni sentido aparente para los que están o viven en ella. Los tiempos no acaban de pasar a pesar, o quizá por ello, del empeño de la institución en proporcionar pasa-tiempos. Tiempo/s mucho/s donde la educación, mejor dicho, si falta no puede producir efectos instructivos, formativos ni subjetivantes en el sujeto de la educación. Cuando la institución se constituye realmente como lugar donde el sujeto vive y/o se educa, podrá observarse aquello que asegura Augé (1992: 111): el personaje está en su casa cuando está a gusto con la retórica de la gente con la que comparte su vida. El signo de que está en casa es que se logra hacer entender sin demasiados problemas, y que al mismo tiempo se logra seguir las razones de los interlocutores sin necesidad de largas explicaciones».

Posiblemente muchos de los sujetos que llegan a una institución vengan *diagnosticados* o *categorizados* bajo una misma problemática social, pero de lo que estamos seguros es de que cada uno la integra, la rechaza o la muestra de manera particular. Es evidente, entonces, que no todos quieren/pueden/necesitan lo mismo, ni de la misma forma. La institución como lugar de educación reclama para sí, también para su orden y funcionamiento, poner en el centro de su imaginario una verdadera pedagogía diferenciada.

El trabajo de la institución es diversificar al máximo su oferta, sin exceder los límites del encargo social y sin estancarse en los del control rutinario. Cuando la institución no equipara a los sujetos bajo cosmovisiones homogeneizantes que provocan respuestas unitarias -pensar a todos como problemáticos, incapacitados o, en el peor

de los casos, sin-remedio-, sino que es capaz de asumir lo que de diverso hay en cada uno de ellos, podemos empezar a pensar en que se da la materia prima donde la educación encuentra su posibilidad. Ello no evitará la aparición de conflictos (por otro lado inherentes, a todo lo instituido e instituyente), pero ayudará a minimizarlos, y, sobre todo, a hacerlos soportables y fructíferos.

1.2. Sujeto de la educación

Lo que has heredado de tus padres, conquistalo para poseerlo.

J. W. VON GOETHE, *Fausto*

Cualquier tentativa teórica respecto a la educación no puede obviar la pregunta epistemológica acerca del sujeto que se educa. Esta cuestión ha sido tratada desde diferentes ópticas y lo escrito acerca de su configuración y entendimiento remite a la disciplina desde la que se define, así como a las diferentes, a veces irreconciliables, opciones paradigmáticas. Desde el paradigma estructural, se entiende el sujeto de la educación como «aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social normalizada» (Núñez, 1999a:46). No obstante, no obviamos la necesidad de desarrollar los supuestos en los que se asienta dicha definición.

Un primer aspecto a observar es de carácter prescriptivo. No hay que confundir al individuo que se presenta a nuestra vista con el sujeto --constructo que remite a un supuesto de un campo discursivo que lo nombra: sujeto de derecho, sujeto social, sujeto psicológico o, en nuestro caso- de la educación. El individuo remite a un elemento numérico de un grupo o sociedad o incluso de cada especie. En el caso de los humanos, el individuo humano no existe per se, ahí sin más... como una pura realidad orgánica independiente de una palabra que lo nombra.

Para poder hablar de individuo, es necesario el ejercicio de reconocimiento de un otro que desde el orden simbólico, atribuye humanidad a esa materialidad que aparece en el mundo. Reconocemos en el individuo, a modo de presupuesto epistemológico, el lugar que sirve de base de atribución a lo que entendemos como un sujeto humano.

Queda explícito, pues, que el sujeto de la educación no se corresponde con la existencia de un individuo empírico, aunque sin esa base no encontraríamos sujeto humano al que educar.

Por otra parte, el sujeto de la educación remite, en nuestro discurso, a unas condiciones de posibilidad o a una lógica de lugares. El sujeto es efecto de lugar, porque, por mucho que se acepte que cualquier sujeto humano puede llegar a educarse (en una u otra medida), no todos pueden ser considerados sujetos de la educación, o por lo menos no en todo momento y lugar. La lógica de los lugares que establece el análisis de Bochenski (1989) respecto al concepto de autoridad puede servirnos de guía en este particular. El filósofo argumenta que nadie puede ser siempre una autoridad epistemológica (la que se basa en el saber) en todo ámbito de conocimiento ni una autoridad deontológica (basada en el mando) fuera de la institución que reconoce ese poder sobre el otro. Es decir, el despliegue y el reconocimiento de la autoridad se limita a uno o varios, pero en cualquier caso no todos, campos del saber o del poder.

Por ejemplo, un especialista en la civilización egipcia puede reconocer su falta de autoridad en la física cuántica, del mismo modo que un coronel no puede dictar ciertas órdenes en el momento en que sale del cuartel.

Las características de la actividad o lugar que le relacionan con otros le otorgan un lugar u otro: lugar del experto/lugar del mando o lugar del profano/lugar del subordinado que reconoce/asume la autoridad del otro. Ocupar uno u otro lugar modifica decididamente lo que se supone y se espera de uno, las atribuciones que recibirá y el lugar que pueda ocupar en una actividad o relación social concreta. Esta cuestión es definida en el texto de Violeta Núñez. (1990: 110): «El lugar que se le asigna al sujeto lo define socialmente. Si el lugar cambia, cambian las propiedades, en tanto son aferentes al lugar, las propiedades no son inherentes al sujeto, como se atribuye desde el presupuesto que confiere a tal sujeto estatuto ontológico. Dichas propiedades son adquiridas por el sujeto en tanto ocupa un lugar al que las propiedades corresponden.. Por ello, un cambio en el lugar que ocupa, lugares que la educación puede ofrecer, puede posibilitar un efecto de cambio en sus recorridos y relaciones en lo social amplio.

Lo que queremos señalar es que nadie, por el hecho desnudo de encontrarse en un espacio definido como educativo, se convierte en sujeto de la educación. El sujeto debe, además, consentir ocupar ese lugar: Para que ello sea posible, debe darse, a nuestro modo de entender, el encuentro de varios elementos que, en principio, corresponderían con los elementos señalados en la construcción de un modelo educativo.

El sujeto de la educación se configura como un lugar, oCertado por una instancia social, que se ocupa en tanto coinciden en él: un sujeto humano que accede a un trabajo de institución y formación (es decir que accede a educarse), un agente de la educación que se responsabiliza de sostener y llevar a cabo ese trabajo (con el sujeto), una delimitación de las finalidades y modos en que ese trabajo va a realizarse (proyecto educativo) y espacios y tiempos más o menos estables para esa práctica social (marco institucional). Autorizándonos a una versión mínima de este esquema, podemos decir que, para que un sujeto humano se constituya como sujeto de la educación, es necesario que exista una oferta de contenidos educativos, alguien que la sostenga y alguien dispuesto al trabajo de apropiárselos.

Esa disposición del sujeto, la decisión de acceder o negarse a un trabajo educativo para el que se le supone capacitado. (Capacidad remite directamente a responsabilidad, a hacerse cargo de aquello que tiene que ver con uno mismo y con nuestra posibilidad de elegir, incluso cuando no siempre somos completamente conscientes de los motivos o el porqué de la elección. Pero defender la autonomía en la elección del sujeto, basada en ciertos saberes previos, no significa aceptar que el interés es previo al conocimiento. La preferencia del sujeto no supone siempre que se rechaza lo conocido y poco valorado, sino que puede hacer referencia a una decisión que responda, justamente, al desconocimiento o a cierto temor que aparece ante lo nuevo o desconocido. Ante ello, el educador tiene la tarea de ofrecer contenidos culturales, sostenerlos y jugar ese ofrecimiento que permite al sujeto de la educación modificar su elección primigenia (que generalmente es no querer aprender, trabajar, cambiar lo que ya sabe o tiene). Adecuar la oferta al supuesto interés original del sujeto no es una buena política educativa, a pesar del predicamento generalizado de esta idea que hace de ella casi un mandamiento pedagógico. Bourdieu y Passeron (1977) ya sabían que esperar «un espontáneo surgimiento del deseo o de la creatividad» marca una desigualdad de principio entre los que pueden habitar en tomos sociales más ricos y estimulantes y los que viven en situaciones de pobreza. Es tan simple como asumir que no podemos desear lo que desconocemos).

Remite a su subjetividad (lugar de voluntad, rememoración, elaboración, proyección, toma de decisiones, etcétera). El concepto que de esa subjetividad se tiene es retornado por la pedagogía desde la importación conceptual que puede realizar entre las diferentes opciones y visiones disciplinares que dan cuenta de este objeto de estudio, pero sin hacerlo suyo. La subjetividad, como ya hemos explicado con anterioridad, no es competencia de la pedagogía, aunque debe contar con ella porque permite el proceso educativo. El tema de la pedagogía no es, pues, el sujeto psicológico, cognitivo, moral o del inconsciente en sentido estricto, aunque pueda retomar estos saberes para profundizar en lo que es su competencia: el sujeto de la apropiación de la cultura y de los recorridos sociales que sus efectos producen.

El sujeto con el que trabaja la educación social es, ante todo, un sujeto de reconocidos sociales, efecto de los lugares que se le otorgan y decide ocupar. La responsabilidad, como se desélltollará después, cae del lado de los agentes. Es la sociedad, que los agentes representan, la que ha de (dis)poner los medios necesarios para que el sujeto de la educación pueda incorporarse, transitar y promocionarse por las redes normalizadas de su época. Ante ello, el sujeto de la educación tiene su propia responsabilidad, a pesar de que «la decisión» de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta (Meirieu, 1998:79). La responsabilidad última sobre el aprender recae en el propio sujeto de la educación pero, como sabemos, salpica de lleno a la tarea de transmisión del educador.

Esta diferencia ayuda a delimitar la responsabilidad de cada uno. Parafraseando a Montessori (1994:55), y tergiversando en algún punto su enunciación, decimos que la única cosa posible que puede hacer el educador es dar los medios al sujeto que aprende. Si se quiere que el sujeto de la educación se revele y se desenvuelva, es necesario darle la libertad y la oportunidad de llegar por sí mismo allí donde la oferta educativa pueda orientar sus elecciones.

1.3. Agente de la educación

Su tarea es crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y despegarse en él para enl tonces par1ir hacia el encuentro con los demás.

PHILIPPE MEIRIEU, La opción de educar

Este apartado pretende establecer un recorrido que permita a los educadores abandonar «el muro de la lamentación pedagógica» y empezar a liberarse de aquella losa que G. Bernard Shaw lanzara al afirmar que «quien puede hacer, quien no enseña». Porque, si bien es cierto que los verdaderos virtuosos no suelen dedicarse a la enseñanza o la educación, al menos a tiempo completo, no lo es menos que, para llegar a serlo, necesitaron que alguien les enseñara aquello en lo que luego llegaron a ser superiores. ¿No es motivo suficiente para reconocer la importancia de la educación? Sin embargo, esta «profesión imposible» no cuenta, además, con el reconocimiento social que algunos deseamos para ella. Desde aquí se reivindica el reconocimiento de la responsabilidad que, frente a la continuidad del mundo y las posibilidades de sus habitantes, tiene la tarea educativa. Dicho con las palabras de Savater, es hora de recuperar el valor de educar. Los primeros que han de mostrar ese valor (en su doble acepción de valioso y valiente) han de ser, no puede ser de otra manera, los que han escogido ese camino profesional. Es posible que el mundo siga girando sin el concurso de la educación y sus agentes, pero al prescindir de ella, o cuando menos mantenerla en un lugar depreciado, nos aleja irremediamente de la condición humana.

Empezaremos por decir algo tan evidente como que el agente de la educación social es el profesional al que se denomina educador social. El educador social recibe el encargo, desde diferentes instancias políticas, sociales e institucionales, de realizar una tarea educativa con los sujetos que llegan a una institución pensada, quizá entre otras, con finalidades educativas. Por ello, la función profesional encuentra su base en la articulación de ciertos ideales de época respecto del tipo de ciudadano, las representaciones políticas de lo social y de los ideales o pautas sociales que, en ese momento y lugar, pueden estimarse como de obligado cumplimiento, o simplemente convenientes y/o valiosas. Sin entrar a discutir con detenimiento sobre ello, creemos que debe sobreentenderse que la educación social no es sólo adaptación de los sujetos a la sociedad o el régimen político de turno, es decir, no es doctrina política y/o nacionalista del individuo en sentido estricto, aunque, a su vez, no pueda desvincularse completamente del marco en el que se realiza.

De la definición de educación social que se ha propuesto se desprende que la función del educador social pasa por un trabajo que posibilite un sujeto articulado en un espacio social, antes que un sujeto para la sociedad.

Pero, ¿en qué consiste su tarea como educador? ¿Qué le diferencia de otros agentes educativos y sociales? ¿Qué tienen que ver un educador de adultos, un educador especializado y un animador sociocultural? En definitiva, ¿cómo es posible que profesionales que trabajan en instituciones diferentes, que realizan tareas que a simple vista no tienen nada que ver entre ellas, con individuos de muy diversas características sociales, culturales, etcétera, acaben siendo agrupados bajo el epígrafe «educador social»? La respuesta, de nuevo, se antoja compleja pero no imposible. En todo caso, creemos que existe una lógica que establece cierta línea de continuidad entre unos y otros. Evidentemente, ésta no hace referencia a los lugares, tareas concretas e instrumentos específicos que utilizan, sino que apunta a la función o finalidad que persigue.

Permítannos un nuevo ejemplo. Nadie ignora que un traumatólogo, un dermatólogo o un cirujano pertenecen a la muy prestigiosa comunidad de los médicos. Sin embargo, cada uno de ellos hace cosas muy distintas, incluso trabajan en lugares tan diferentes como hospitales, centros de salud, consultas privadas o domicilios de pacientes. Sus conocimientos y técnicas son diferentes y, por ello, aunque puedan tener cierta base de conocimientos comunes, no suelo recurrir al cirujano cuando padezco algún tipo de erupción cutánea. ¿Por qué, entonces, todos pueden ser considerados médicos? Seguramente, además de haber obtenido una formación que les sanciona socialmente para ejercer esa función, porque, en última instancia, se dedican a cuidar de nuestra salud. Ésa es su función, aunque no estén capacitados para curar cualquier enfermedad ni hacer frente a cualquier situación de malestar físico.

¿Cuál es ese nexo de unión en el profesional de la educación? El agente de la educación social es un mediador entre el sujeto de la educación y la sociedad en la que ambos habitan. Es un transmisor de sus contenidos y formas culturales en tanto esa misma sociedad demanda que ese trabajo se lleve a cabo. Es difícil la responsabilidad y competencia que reúne a los diferentes profesionales de la educación es que saben enseñar cosas y se hacen cargo, con intensidades y modos distintos, de sostener ese proceso hasta que el otro las aprenda. Una “extraña realidad” persiste en los lugares de la educación social. Si una profesión supone el reconocimiento social, un colectivo profesional organizado, una función determinada y una tarea con funciones específicas... ¿por qué, aún hoy en día se siguen incorporando otros profesionales y, en muchos casos, gente de buena voluntad a estos puestos? Lo que se critica es que aún existen concepciones defensoras de una educación social en la que cualquier persona “con valores y algo de experiencia” pueda educar. No nos imaginamos que esto pudiera pasar en otro tipo de profesiones como la medicina, la psicología o la física.

El educador social, la educación social en general, trabaja para que el sujeto de la educación pueda pertenecer a un lugar y participar de él, establecer recorridos personalizados haciendo suya la palabra que le permita dar continuidad o intentar cambiar ciertas ideas o maneras de hacer de ese marco. Las metas y responsabilidades profesionales del educador social se ubican, como ya se ha apuntado, en establecer una mediación entre el sujeto y la cultura basada en una transmisión educativa efectiva que posibilite la incorporación de los nuevos que llegan al mundo, así como la adquisición de contenidos de la cultura y modos sociales de proceder que permitan la relación con los demás, su reconocimiento (circulación social normalizada) y -en la medida en que pueda darse- la promoción cultural, social y económica del sujeto de la educación. El educador es ese vehículo que posibilita que algo diferente ocurra a fuerza de promover nuevas experiencias y formas de pensar que se sostienen sobre la base del «hábito de aquel aire respirado por aquellos que nos han precedido», en clara referencia a las palabras de Simone Weil. Sobre estos ejes queremos desarrollar nuestra apuesta 'por un nexo de unión profesional, referencias a tener en cuenta por quien, quiera educar más allá de los lugares sociales en los que lleve a cabo su actuación. Tres son los bloques temáticos que corresponden a los posibles puntos de encuentro en la constitución de este profesional:

1. Intencionalidad educativa (o el deseo de educar) Si realizáramos una consulta multitudinaria entre el cuerpo de educadores preguntando por los motivos que le llevaron a convertirse en educador, es posible que la multiplicidad de respuestas desbordara nuestros supuestos. Seguramente encontraríamos a 'muchos que llegaron a esto «de rebote», a los que tenían una habilidad especial pero no negaron a triunfar y ahora la enseñan (recuérdese a Shaw), a los que les gustan los niños o las personas en general, los que pretenden ayudar a la gente, etcétera. No sería una sorpresa que pocos de ellos, o menos de lo deseable, contestasen «porque me gusta educar» o «porque tengo vocación de educador». De hecho, es posible que si leyéramos una respuesta de este tipo, nos asaltase cierta inquietud, incertidumbre, incluso desasosiego. Porque, al fin y al cabo, ¿en qué se concreta la vocación de quien eligió ser educador? Parece evidente que la vocación del artista, en cualquiera de sus modalidades, pasa por crear obras de arte, o que la del carpintero se sacia fabricando muebles cada vez más perfeccionados.

Pero, si en la educación no se fabrica nada (en el sentido aristotélico de poiesis), ¿cómo se colma la vocación del educador? " .

Seguramente, volveríamos a encontrar tantas respuestas, y tan variadas, como en la pregunta anterior porque, entre otras cosas, todo sigue dependiendo de lo que se defina como educación. La perspectiva que estamos desarrollando invita a evitar respuestas del primer tipo. Si la tarea del educador remite principalmente a transmitir un mundo (sus pautas culturales y sociales), pareciera que su principal aspiración, la que satisfaría su deseo de educar, se concretaría en la continuidad del mismo.

El mundo a salvo de la ruina y del olvido no es una mala recompensa. En ella va incluido el mismo educador: es su pequeña posibilidad de seguir perviviendo. Sin embargo, todos intuimos que el educador ansía algo más y a más corto plazo. Aspira, quizá, a que ese otro al que se propone educar esté en condiciones, tarde o temprano, de poder hacer lo mismo, o más y mejor. Y no tanto porque le guste la gente, aunque algo de esta sensibilidad suele estar presente, como porque le gusta aquello que transmite, le otorga el suficiente valor como para hacerse cargo del acto de donarlo para que no se pierda. En definitiva, cuando el trabajo del educador da frutos, su única recompensa es poder seguir hablando, dialogando, preguntándonos por el mundo y los demás, en ese común espacio del nosotros, y celebrar que los que se incorporan tiene una nueva oportunidad, su oportunidad de hacerse cargo de él. El educador nunca recibirá lo dado y es posible que no encuentre siquiera un agradecimiento explícito por su labor. Pero lo que acontece también le afecta a él, directamente, como habitante de este mundo y como ciudadano de un territorio.

No se puede educar sin deseo, sin un deseo previo (la vocación), sin un deseo durante (el sostenimiento) y sin un deseo al final (cierta esperanza en lo-por-venir). El educador no sólo da (la) palabra, ofrece un texto o un contenido para que el otro lo aprenda, sino que pone el acento al hacerlo. **Sobre el tema de la vocación, recomendamos el apasionante texto de María Zambrano La vocación del maestro. Respecto al sostenimiento del acto educativo, es muy recomendable consultar las aportaciones de Sigfried Bernfeld, Psicoanálisis y educación antiautoritaria, y de August Aichhorn, Juventud descarriada. ¿Qué decir de la esperanza? Sólo aquello que sabía Octavio Paz: “Quien la ha visto no la olvida”..**

Porque, como defiende Jonas (1994), quizá la única responsabilidad que se puede pedir hoy en día a los individuos, en nuestro caso los educadores, es «que siga pasando algo en vez de nada». Que la historia y la vida no se acaben en nosotros mismos.

2. Los conocimientos y saberes que pone en juego (autoridad en el don)

Resulta evidente, a todas luces, la responsabilidad del educador a la hora de hacer que su palabra y su acción educativa puedan ser entendidas por el sujeto de la educación en función de su edad, sus particularidades psíquicas y su nivel de adquisiciones previas. En ese conocimiento radica, en gran medida, lo que puede diferenciar a un educador de otro profesional. Así se había pronunciado Herbart (1983:5) a la hora de exigir a los educadores que se preocuparan por poseer «la ciencia y la reflexión necesarias» para ejercer su función de enseñanza, de transmisión. Esa ciencia y reflexión pertenecen al ámbito de los conocimientos que conforman el campo de la pedagogía y la educación social. En este sentido, las licenciaturas de pedagogía, la diplomatura de educación social y gran diversidad de másters, posgrados, congresos, cursos, seminarios, manuales y libros especializados conforman una oferta formativa creciente para todos aquellos que deciden dedicarse al pensamiento o la práctica de la educación social. Estos estudios conforman la base sobre la que puede alcanzarse un cierto nivel de conocimientos sobre teorías, modelos, métodos, estrategias, procedimientos, técnicas y actividades educativas; sobre organización y programación de la institución o de las tareas concretas o sobre el necesario trabajo en equipo. En resumidas cuentas, lo que se aprende es la base mediante la que estos nuevos profesionales pueden lograr una óptima coherencia y sistematización de su trabajo.

Sin embargo, insistimos en que los conocimientos instrumentales y técnicos no son suficientes para la tarea de educar. Y ello es así porque el campo de recreación de esos conocimientos no es un campo estático, un sistema previsto y predecible. Ciertos saberes no-instrumentales se ponen en juego y hay que saber sobre eso que no se enseña en ningún libro ni en ninguna facultad pero inevitablemente debe aprender quien quiera educar. Esto vendría a ser el proceso de formación como educadores. El reconocimiento previo de la virtualidad del sujeto, su deseo de educar, el reconocimiento de los límites de la educación o saber dar (el) tiempo a los sujetos suponen saberes de suma importancia en la tarea de educar. Ignorarlo puede derivar en posiciones educativas idealistas y omnipotentes donde se chocará una y otra vez contra las limitaciones de una educación de aplicaciones técnicas. **J. B. Paturet (1995) afirma que la educación y la instrucción parecen, la mayoría de las veces, no dar lugar más que a cuestiones técnicas y pragmáticas (¿cómo hacer?), sin llegar a interrogarse por su finalidad (¿por qué se hace?).**

Intentemos aclarar estas últimas cuestiones. Parece una trivialidad decir que el educador enseña pero que es el sujeto quien aprende. Pero planteémoslo de otra manera: el resultado final está en sus manos, la decisión última depende del sujeto de la educación y no del educador. Esta limitación radical, que nadie puede aprender ni hacer por él lo que esperamos que aprenda y sepa hacer, enfrenta al educador a un límite apriorístico que rara vez se quiere reconocer. A saber, que el sujeto tiene el poder desde el principio y el educador sólo cuenta con poder jugarlo desde el saber de su autoridad. Este saber lleva al educador a entender que su tarea no se realiza directamente al interior del sujeto, sino que más bien trata de crear las condiciones óptimas en las que el sujeto pueda adquirir lo transmitido (Herbart, 1806; Montessori, 1994; Paturet, 1995; Meirieu, 1992 y 1998).

Porque no se puede aprender en lugar del otro, la responsabilidad del educador social pasa por una mediación entre el sujeto y los conocimientos o recorridos sociales que se consideran oportunos. Se trata de convocar a un lugar de trabajo, generar un ambiente, preparar un espacio y poner los medios donde el sujeto de la educación pueda y quiera responsabilizarse de trabajar por esa oferta educativa realizada, de esa donación. **En este sentido, queremos establecer una analogía que puede resultar clarificadora. Hemos optado por el término agente de la educación porque justamente ordena un espacio y la circulación por él para que algo pueda fluir sin demasiados atascos. El símil con los agentes de tráfico es demasiado evidente. El agente de tráfico dispone los carriles, para y da paso en función de cómo va fluyendo el tráfico. Ordena y organiza pero, en ningún caso, puede montarse en cada uno de los automóviles y maniobrar o conducir para evitar el atasco o el accidente. El agente de la educación, dispone los medios, da un orden y un tiempo, pero el sujeto de la educación debe realizar ese tránsito por sí mismo.**

Este proceso supone, siempre, un duro trabajo para ambos. El sujeto de la educación ha de saber que aprender significa renunciar a ciertas cotas de placer (Aichhorn, 1925), poder aplazarlo y aceptar desviarlo hacia fines socialmente aceptados o aceptables. Generalmente, el sujeto accede porque entiende la posibilidad de un futuro mejor, pero que, de momento, es pura virtualidad. El educador social ha de saber transmitir esos bienes culturales, ponerlos en circulación (tarea para la que los conocimientos sobre métodos, estrategias y técnicas le pueden ayudar) a la vez que mediar sosteniendo ese tiempo indeterminado con su deseo, su palabra y su saber. Sostener el proceso no significa asumir la responsabilidad del sujeto de la educación: la apropiación. El deseo y el tiempo son los únicos antidotos ante las seguras dudas del sujeto de la educación {¿hacia dónde me lleva esto?, ¿vale realmente la pena el esfuerzo?, ¿puedo hacerlo?} y los inevitables conflictos y calamidades que el proceso educativo depara. La confianza del educador social en la tarea común y el valor del don ofertado son, generalmente, el único punto de apoyo para el sujeto. Al menos hasta la consolidación del interés, del enganche a la oferta educativa, momento en la que ella misma será el motor de su actividad.

Por todo ello, pensamos la figura del educador social desde lugar de una autoridad, de un profesional especializado en la transmisión de dones que conoce el contenido a transmitir y que sabe cómo hacer que el sujeto se apropie de él. La función educativa remite al sostenimiento de una autoridad epistemológica cuyo saber puede generar el interés de otro sujeto por apropiarse de ello y establecer un vínculo donde la mediación y la transmisión puedan ser efectivas.

3. La ética respecto al sujeto de la educación (o límites del educador)

El tercer eje respecto al que gira la responsabilidad del agente de la educación remite a una ética profesional, que no puede limitarse a la especificidad del código deontológico de la profesión. La ética supone una determinada posición ante la tarea de educar y, especialmente, respecto a cómo entiende el sujeto de la educación. El sujeto, como defendía Kant, es un fin en sí mismo y el educador no debe olvidarlo si no quiere que su praxis degenera en «intervención al interior del mismo». Nadie puede educarse por él y eso, en ocasiones, suele desesperar a los profesionales. Pero, ante los límites y resistencias que el sujeto pone a la tarea educativa, la impaciencia, la prisa por llegar o la impotencia, deben anteponerse contenidos interesantes, tiempo e imaginación. La posibilidad de una tarea educativa pasa por reconocer el enigma en el sujeto de la educación y dar tiempo a sus tiempos, sin perder de vista hacia dónde se dirige. Es un tiempo de trabajo, pero no necesariamente de total actividad, un tiempo educativo que no se doblega a la programación porque, por inteligente y técnicamente delimitado que sea el plan de actuación, el resultado es incierto. Lo es, entre otras cosas, por las contingencias y avatares de la vida, y ésta sí que no se puede programar a no ser que se convierta en algo tan exacto como la muerte.

El educador debe entonces situar su saber-hacer en la búsqueda y ofrecimiento de recursos que posibiliten el cambio de lugar. Debe saber-estar para que se propicie un encuentro, saber escuchar porque se ha permitido hablar y el niño quiso hacerlo pero absteniéndose de dar siempre respuesta inmediata, pudiendo sostener y sabiendo provocar un vacío y una pregunta que sea responsabilidad del sujeto de la educación intentar llenar/responder. Por ello mismo, la finalidad de su transmisión nunca apunta a su propia persona, a su modo de ser o de vivir, por mucho que ésta influya en su particular estilo de transmisión: “Llegad a ser como soy yo” no sólo no es una buena oferta, sino que ni siquiera podemos definirla como educativa. **Casi todos los educadores han sido puestos, en alguna ocasión, en el lugar del padre, de la madre, del héroe a seguir por parte de los sujetos de la educación. Pero una cosa es que el sujeto elija al educador como referente y otra que el educador se proponga como tal. Por ejemplo, cuando un niño/a toma como padre/madre al educador/a es posible que se intente decirle mil veces que sólo es su educador y que la (pre)ocupación por su bienestar es su trabajo. Ésta es una coherente argumentación lógica que rara vez va a hacerle cambiar de posición. Al educador le tocará ejercer esa función, pero sin llegar a identificarse con ese lugar, sin fantasear con serlo. El “educador-modelo” es un grave error que ya Herbart (1806: 12) denunciaba al apuntar que «se apoderan de los sentimientos de su discípulo, lo retienen por ese lazo y sacuden sin cesar ese tierno espíritu en una forma tal que no puede pertenecerse a sí mismo.**

Recapitemos. La mejor respuesta que el educador social puede pensar frente a las resistencias del sujeto pasa por la formalización y sostenimiento de una oferta educativa atractiva. La oferta permitirá la vinculación del profesional con el sujeto, articulada mediante un proyecto de trabajo. Ello no significa obviar los límites y las situaciones en las que el educador debe echar mano de cierto forzamiento (recuérdese lo escrito en torno a la disciplina). En educación no hay que esperar que todo sea divertido y afable. Siempre aparece, en mayor o menor grado, el conflicto estructural entre la satisfacción pulsional del sujeto y la exigencia que lo social supone. Por ello, el educador debe estar seguro de que su oferta es conveniente para el sujeto, que tiene suficiente valor como para que el trabajo valga la pena y no se llegue a la dimisión de ninguno de los dos. Aun así, siempre es conveniente tener presente que, en la tarea de educar, se dan cita lo ideal de lo que se pretende y lo trivial de un acto siempre incompleto respecto a su finalidad.

1.4. Contenidos de la transmisión educativa

Para empezar quiero volver sobre una idea desarrollada, en primer lugar, por Herbart, pero que llegó a cobrar significación, igual que tantas otras cosas, gracias al trabajo realizado por Violeta Núñez. La idea es, en principio, simple y casi de sentido común. Sin embargo, creemos que supone una pequeña revolución vistos los tiempos que corren para la pedagogía. La idea remite a aquella conceptualización herbartiana que define toda relación educativa

como una relación entre educador y alumno (entre agente y sujeto de la educación en nuestro caso) mediada por los contenidos de la instrucción. La relación educativa no tiene, entonces, las mismas características que una relación amorosa o de amistad porque aparece en escena un tercer elemento que la objetiva: los contenidos de la cultura a transmitir.

Esta objetivación del tercer elemento configura una relación ternaria entre cuyos tres representantes no hay equivalencia ni reciprocidad. Es una relación asimétrica a tres bandas. El educador no está en la misma posición que el sujeto, no ocupa el mismo lugar y tampoco se vincula a él directamente, sino por medio de los contenidos que quiere hacer llegar al sujeto de la educación. Es por ello por lo que defendemos que la existencia de dichos contenidos constituye el lugar de encuentro que otorga significación a las figuras del agente y sujeto de la educación.

Sin contenidos culturales a transmitir no ha posibilidad de relación educativa. Quizá las nuevas tendencias que defienden una relación personal agente-sujeto de la educación olvidan la verdad de esta función profesional. No es banal la insistencia: el educador se relaciona con el sujeto de la educación mediante los contenidos, y ellos, así como la forma de transmitirlos, son su verdadera ocupación profesional. Lejos de entretenerse en buscar una supuesta identidad o personalidad del sujeto para conocerlo, entenderlo mejor o «empatizar», lejos de querer encontrar un sujeto definido, el educador debe, simplemente, suponer un sujeto. El educador debe estar entretenido con la propia cultura -estar causado por ella para poder hacer de su transmisión su causa-, entretenido en buscar contenidos culturales valiosos y actuales, nuevos medios donde hacerlos circular y diferentes métodos para que el sujeto pueda adquirirlos. El educador entretenido con y apasionado por la cultura es capaz de generar interés por esa misma cultura, mientras que el educador entretenido en buscar el interés o el problema originario (en los motivos psicológicos) suele generar perplejidad y, generalmente, desconfianza y rechazo en el sujeto de la educación.

Volviendo al tema específico que nos ocupa, sabemos que el trabajo educativo ha de posibilitar el acceso a y la apropiación de los contenidos culturales de la época y la sociedad en la que vivimos. Los contenidos de la educación hacen referencia al conjunto de narraciones, productos artísticos e invenciones científicas que otros idearon antes de nuestra llegada, a las pautas y formas de relación con los demás para poder seguir conviviendo, a las técnicas y tecnologías que las progresivas configuraciones de los mercados de trabajo exigen para acceder a un empleo, a la imaginación para disfrutar de ello en nuestro tiempo libre, etcétera.

Ejemplos concretos de contenidos de la cultura los tenemos en el lenguaje hablado y escrito, las normas de urbanidad, la música, el teatro, la informática, la pintura, el deporte, el diseño de moda, el dominio en el funcionamiento de artefactos y aparatos cada día más complejos y sofisticados. En definitiva, todo ese tesoro de la cultura al que hacía referencia Turgot. Pero, como ya se habrá intuido, muchos de estos contenidos no pueden transmitirse directamente mediante enseñanza o instrucción; no constituyen un don que pueda traspasarse sin más de una mano a otra si no es en la lógica de una transacción. Y esta lógica económica del intercambio de pertenencias no es estrictamente, como ya pudimos ver en apartados anteriores, una lógica educativa.

No pueden los educadores, por mucho que quieran, dar la música, la habilidad para pintar como Goya o el conocimiento de los lenguajes de programación informática del mismo modo que se da una cosa o un objeto para tenerlo en propiedad. ¿Qué se da entonces? ¿Qué transmite la educación?

Los contenidos de la cultura pueden representarse en productos conceptuales o materiales, en constructos u objetos acabados y listos para ser usados o disfrutados: los números y las letras, la catedral de Barcelona o esa sinfonía que nos conmueve. En tanto producto elaborado, ya sólo queda su uso, su disfrute, su cuidado y hacerse cargo de que perduren para que otros puedan hacer lo mismo que nosotros (aspecto en el que algo tendría que ver los efectos de la educación).

No cae en las competencias de la educación, evidentemente, la transacción con esos productos materiales del mismo modo que como, hemos ido viendo, no está en sus manos el poder directo que haría que el sujeto se interesara, aprendiera y/o disfrutara de ellos. Esa decisión última es siempre del orden de su preferencia, voluntad, decisión o responsabilidad. Por ello mismo, en sentido estricto, la educación transmite el conocimiento o habilidad que va a posibilitar el uso y disfrute que, en tanto se hace propio, puede tener un efecto: el de querer tener cuidado de las producciones culturales, ampliarlas y tener la esperanza de mejorarlas.

Luzuriaga (1960) señala acertadamente que los contenidos de la cultura han de objetivarse para ser convertidos en contenidos de la educación. La educación transmite construcciones simbólicas y técnicas, objetivadas para poder ser enseñadas, que permitirán saltar por encima de la resignación del mero uso o disfrute de lo que ya está. Mediante la enseñanza o instrucción, los que la reciben podrán reproducirlo, actualizarlo, transformarlo y lanzar nuevas construcciones. No se puede transmitir la música, pero podemos objetivarla escribiéndola en un pentagrama e indicando qué curiosas maniobras deben realizar las manos o la boca sobre un instrumento para que alguien pueda reproducir o componer música.

Eso sí puede enseñarse, eso sí puede constituir una actividad, programa o proyecto educativo. En esta tesitura, cobra sentido nuestra afinación de que el don de la educación no da necesariamente un objeto, sino que más bien da la palabra y da el tiempo necesario para asumirla y transitar por la cultura y la sociedad. Una vez adquirido el conocimiento teórico (solfeo, armonía, ritmo, etcétera) y el técnico (la habilidad para tocar un instrumento), el sujeto de

la educación podrá imitar a ese músico que le apasiona, tocar sus piezas, en vez de limitarse a escuchadas, pero también podrá, con más o menos acierto, crear sus propias composiciones.

Quizá lo expuesto en este apartado no difiere en demasía de lo que podría decirse respecto a la función principal de la escuela. Posiblemente, todavía nos movemos en el terreno exclusivo de la enseñanza y nos asalta la sensación de que todo ello podría encontrarse, de una u otra manera, en el currículo de escuelas, institutos y universidades.

¿En qué se diferencia entonces la educación social? Ya hemos anunciado que no pretendíamos defender una diferencia radical entre educación y educación social en tanto que toda educación remite a un espacio social de convivencia y de tránsitos diversos pero que responde a cierto nivel de homogeneidad. La diferencia básica aparece por la función específica que históricamente había adquirido la escuela: transmitir materias referidas a disciplinas académicas consideradas relevantes en ese momento histórico -la oratoria o la retórica hace tiempo, la matemática, la historia, la física o la literatura en nuestros días. Sin embargo, esta diferencia se ha ido acortando, quizá porque se ha ido pidiendo a la escuela que asuma un papel más activo en la socialización y formación para la vida social de los estudiantes.

En este sentido, las barreras que separan se han vuelto algo más difusas, menos rígidas. Porque, si pensamos que la educación social no se encargaría primordialmente de transmitir ese conocimiento disciplinar, ello no significa que renuncie a su valía. Es valioso porque ayuda también a la configuración de los contenidos que nos permiten socializarnos, relacionarnos y, en principio, encontrar un trabajo, aspectos todos ellos que influyen, como puede verse, en nuestra vida social. Si los contenidos con que la educación social trabaja han de servir para saber vivir (con los demás), para poder y saber moverse por sus espacios físicos y lugares, para poder acceder y promocionarse en el abanico de posibilidades que ofrece, no pensamos que lo que pueda pasar en la escuela esté radicalmente alejado de esa finalidad. **Es momento tal vez de eliminar muros infranqueables entre una y otra pedagogía, entre una y otra educación. La colaboración puede ser muy enriquecedora para ambas, además de necesaria en el espacio y el tiempo en que vivimos. Dar una dimensión social a la educación, sin perder el acento propio, es hoy una necesaria opción de presente y una valiente apuesta para el futuro de los sujetos de la educación.**

La transmisión y adquisición de contenidos culturales que la educación (sea escolar o social) promueve ha de permitir un doble efecto. Por un lado, la adquisición produce un efecto de filiación, de inscripción de los que la reciben como herencia, al universo social y cultural al que han llegado. Esta filiación va necesariamente acompañada de un deseo y un reconocimiento previos al don: sería absurdo dedicar tanto tiempo y esfuerzo a donar nuestros tesoros a aquellos que no reconocemos como interlocutores válidos, como de los nuestros. Sería a la vez extraño que el don llegara a producirse si en su base no estuviera sostenido por el deseo de que el mundo siga adelante, incluso que cambie en ese impulso que traen los que nos sucederán. Pero han de estar en condiciones de que ello pueda acontecer, y esa posibilidad de futuro se llama educación. Deseo y reconocimiento están en la base de la transmisión de los imaginarios y los patrimonios culturales, conforman un previo para que ella acontezca. Augé (1992:39) encontró una feliz expresión, que aquí hacemos nuestra, para desarrollar esta idea: «Lo propio de los universos simbólicos es construir para los hombres que los han recibido como herencia un medio de reconocimiento más que de conocimiento». Ese estar preparados estrictamente a la adquisición. En ese universo, se establecen signos, conjuntos de códigos y técnicas cuya existencia afecta, de una u otra forma, a todos los habitantes.

Pero, de la misma manera, es posible que no todos conozcan su presencia, sepan utilizarlos o posean las claves para su desciframiento y usufructo. La adquisición de conocimientos, habilidades conceptuales y técnicas, formas de trato social y demás valores de uso en general habilita al sujeto para descifrar el mundo, aprender a transitar y participar de él. En este sentido, las últimas tendencias de la educación, que premian por encima de cualquier otro contenido y fin la adquisición de valores, cometen, a nuestro modo de ver, un error de apreciación. Los valores no deben ser entendidos en el sentido universal y moralista al que últimamente se nos tiene acostumbrados, sino en aquel otro que proponía Luzuriaga: «todo objeto o contenido espiritual que tiene o sostiene un valor.

Son en realidad valores objetivados [...]. Estos bienes portadores de valores constituyen el fundamento de la cultura» (1960:58). Los valores no son sólo cosas objetivas o sentimientos personales, sino cualidades que se apoyan en los objetos que constituyen el mundo de la cultura, de la ciencia, del arte, de la economía, etcétera. Es la adquisición de estos valores objetivos la que puede, al menos así deberán entenderlo los discursos pedagógicos, generar efectos subjetivantes, preferencias o intereses personales. Porque son apreciados conforme a su validez, significación que cobran en el interior de una peculiar dimensión social y cultural, sirven también de norma de conducta.

No vamos a intentar detallar una relación de todos los contenidos que pueden incluirse en los proyectos de educación social ya que, a todas luces, una tarea de ese calibre sería inabarcable. Ello no nos paraliza del todo, sino que nos anima a ensayar, sobre la base de lo dicho, tres preguntas que pueden aportar algo de luz a la hora de pensar los contenidos de la transmisión.

¿Qué transmitir? (en tiempo y lugar)

¿Cómo seleccionar los contenidos de la transmisión?

¿Cómo gestionar los contenidos en un proyecto educativo?

Capítulo V Adagios

Educación social y protección a la infancia

Aquellos que los niños precisan no es resignación sino pasión. Ellos sueñan con un mundo donde los actores pueden hablar en nombre propio escapando a la obligación de parecer conformes. MAUD MANNONI, Carta abierta a todos

1. La infancia adjetivada

Quizá ha reparado usted, estimado lector, en que se ha intentado evitar una costumbre que, a nuestro juicio, se haya demasiado arraigada en los profesionales de la pedagogía y la educación social. Nos referimos a que hemos omitido expresamente el vocablo menor a lo largo del texto, optando por utilizar en su lugar infancia, adolescencia o, simplemente, niños, chicos o jóvenes. No es una elección casual ni arbitraria. Tras esta decisión se esconde un convencimiento: el discurso pedagógico y educativo ha asumido una costumbre que ha llegado a generar una clara diferenciación entre la infancia y los menores (infancia/adolescencia adjetivada).

Esta diferenciación no responde a un criterio descriptivo de una realidad o situación social, sino que más bien tiende a constituirse como categoría naturalizada que diferencia entre las dos infancias, que genera toda una serie de dispositivos que, como puede intuirse, excluyen a una de la otra. La infancia es el tiempo de jugar y de aprender, el mundo maravilloso de la posibilidad de desarrollo de la creatividad, etcétera. Mientras, los menores se constituyen como campo de intervención específica sobre lo problemático, lo estigmatizado, lo diferenciado de los acontecimientos normales atribuidos a la primera. En resumidas cuentas, hay que desvelar una costumbre tan arraigada que ha naturalizado una situación que produce efectos de desigualdad social.

Nuestros hijos, los de los vecinos o esos chicos que juegan en el parque del barrio (sin que sepamos nada de ellos) son simplemente niños, chicos o adolescentes. Por el contrario al otro lado de la barrera están los chicos de los servicios sociales, de los centros especializados, de los hogares, los absentistas escolares, etc. Ellos son los menores los que necesitan un trato diferencial, más que diferenciado. Los menores constituyen ese grupo vinculado a una taxonomía que lejos de hacer referencia a la minoría de edad, tiende a minorizar al grupo atribuido. Los discursos de las políticas sociales para la infancia con dificultades sociales suelen oficializar el uso de la categoría menor.

Pero tras esta práctica, se esconde una opción que, cuando menos, hay que poner a la luz. En la práctica protectora a la infancia, se ha asumido analógicamente el concepto presentado en los clásicos textos jurídicos y canónicos del siglo XI principios del XX. Textos desarrollados en paralelo a la creación los movimientos reformadores y moralizantes, asociaciones benéficas, filantrópicas y tribunales tutelares de menores. Platt (198) realiza un interesante recorrido por esta historia de los movimientos de «salvación del niño» que, en su intento de vigilancia, moralización y reeducación, consigue crear nuevas categorías de un comportamiento o desviación hasta ese momento desconocidas. Trato rígido, la exigencia de control, el internamiento o encierro eran algunos de los medios para la corrección de estos adolescentes y jóvenes de familias de clases desheredadas.

Por otra parte, se acaba equiparando, gracias al carácter eminentemente defensivo de control social de lo institucional, al menor de edad delincuente con el menor de edad desprotegido (como si éste fuera portador de la misma dificultad social o responsable de algún acto delictivo) Todo un despliegue teórico e institucionalizado a una finalidad más amplia: la necesidad de ejercer un control social operativo sobre diversos sectores no funcionales para las necesidades de un sistema de producción. (1) Buena cuenta de es el proceso han dado los textos de M. Foucault o J. Donzelot. Pero si se prefiere un análisis particular de la infancia y la juventud, cabe consultar, además de Platt, a De Leo y Renouard.

El mismo se constituye en estos tiempos como categoría social que apunta a un sujeto al que no se considera capacitado para asumir la responsabilidad última sobre sus actos y que, en consecuencia, no puede ser juzgado. Criterio judicial que no responde necesariamente, salta a la vista, a un criterio pedagógico. Pero si nos preguntamos por qué no es pertinente utilizar la categoría menor, a pesar de la aceptación generalizada de ésta, acuden de inmediato a nuestra cabeza, al menos, tres razones:

1. Su etimología (del latín minor, - oris) no hace referencia exclusiva a un individuo de menos edad, sino a una menor edad legal. También hace referencia a inferior respecto a cantidad, intensidad o calidad y a un objeto de menos importancia. Parecería, pues, que las acepciones se conjugan para hacer emerger un giro conceptual: de la categoría que establece un sujeto no responsable ante la ley parece haberse desprendido una consideración de sujeto no responsable (o irresponsable) en general, objeto de protección y corrección.
2. Supone una estrategia para la distinción de la infancia adjetivada del resto de la infancia que habita el mismo marco social. El concepto de menor remite a un pensamiento diferente: el judicial, del que se ha deslizado, quizá por analogía o ciego mimetismo, una política específica y una práctica educativa diferencial praxis que suele alejarse de las que se conciben para la infancia.
3. Si la pedagogía busca un estatuto específico, y una coherencia teórica - metodológica, debe construir y desarrollar sus propias categorías con arreglo a su función específica. Las categorías del discurso jurídico y/o político no

tienen porqué ser coincidentes con las del discurso pedagógico. Su legitimación, por la función que cumplen, puede ser fácilmente diferenciada para quien quiera detenerse a pensarlo. Al asumir el concepto de menor de manera analógica, la pedagogía social puede acabar confundiendo la necesaria atribución pedagógica de responsabilidad al sujeto de la educación con la culpabilización al menor en «situación de riesgo».

Ello genera modelos y formas de trabajar alejados de una praxis de la educación social basada en criterios como el derecho a la formación y promoción cultural y social de los sujetos con los que trabaja, marcando una tendencia a la que Hebe Tizio llama «tendencia a la universalización por homogeneización» (1997:92). Hace referencia a una lógica que conforma colectivos mediante un rasgo identificador (ya sea la procedencia territorial, la edad, el género, el lugar de residencia, una categoría psicológica, etcétera). Es la lógica predicativa a la que se ha hecho referencia en más de una ocasión a lo largo del texto.

Un ejemplo evidente de lo que se está planteando lo encontramos en la Direcció General d'Atenció a la Infancia de la Generalitat de Catalunya (que curiosamente cambió su nomenclatura hace unos años por Direcció General d'Atenció al Menor. En una circular enviada a los centros residenciales (Instrucción de Servicio 1/1998), se dispone como norma general que los directores no autoricen la realización de deportes de riesgo o el uso de motocicletas y bicicletas para actividades de ocio y tiempo libre. La justificación se basa en que los sujetos que atienden:

- presentan con una prevalencia significativa respecto al resto de la población escolarizada de la misma edad unas características específicas que hacen necesario incrementar los mecanismos de educación, seguimiento y control en cuanto al ejercicio de determinadas actividades el desarrollo de las cuales comporta un cierto peligro. Las más comunes son:

- Bajo autocontrol: falta de límites ante todos los peligros.
- Trastornos de coordinación psicomotora
- Trastornos de coordinación visomotora
- Dificultades de orientación espacio - temporal
- Dificultades en el control de la agresividad tanto hetera como autoagresiva

Ante estas declaraciones, orientadas por los especialistas de la psico - pedagogía, la pedagogía y la educación social, no se debe renunciar a seguir considerando como un valor la alteridad y lo virtual de cada sujeto. Si la diferencia puede ser un valor, es justamente porque se parte de la base de que somos iguales ante la ley aunque diferentes según nuestras circunstancias. Como ya señalamos antes siguiendo a Cruz, el derecho a la diferencia consiste en el derecho a poseer una diferencia, no a ser considerado diferente, alguien especial a quien no se le pudiera reclamar lo mismo que a los demás de quien no se pudiera esperar las mismas cosas que, legítimamente, esperamos de los demás. Con ello queremos resaltar que el primer derecho apunta al de «una correcta definición... sin exclusión» (Petrus, 2002:48).

Quizá de esta manera pueda entenderse que la apuesta que la educación social puede hacer por los sujetos de la educación de un centro residencial no tiene por qué diferir especialmente de la de otro cualquiera. Otra cuestión es que su recorrido social apunte hacia lugares que otros no transitarán. Pero, al fin y al cabo, ¿a quién no le pasa algo parecido?

2. Síntomas institucionales o el eterno retorno

Hay un gran peligro en una institución en la que la individualidad del niño no se desarrolle según las líneas más adecuadas a sus necesidades, sino que los reglamentos estén supeditados a los requerimientos administrativos reduciendo al niño a un mero interno como un número. AUGUST AICHORN, Juventud descarriada

Los efectos que la incursión de un discurso acaba produciendo en una realidad concreta no son siempre los esperados. En ocasiones, y la prisión suele ser paradigmática en este sentido, podemos observar cómo ciertas instituciones acaban reproduciendo aquellos males que es su responsabilidad minimizar o eliminar. Puestos a pensar sobre estos desajustes, siempre queda la duda, la sospecha incluso, de cuáles serían los motivos: ¿la teoría no sirve para ese campo de aplicación? ¿es un problema de definición de objetivos?, ¿errores en la aplicación?

El análisis institucional suele remitir a preguntas que tienden a buscar soluciones en los aspectos visibles de la práctica institucional. Éstos son los objetivos, los métodos, las dinámicas, las técnicas, etcétera. Ante este modelo de análisis institucional, que presupone la bondad innata a las intenciones del proyecto, Michel Foucault aporta otra manera de pensar la problemática desde lo que apunta directamente a la racionalidad subyacente. El autor elabora una propuesta metodológica para el análisis de las instituciones que contiene cuatro niveles. (Foucault. M. (1992a): .A qué llamamos castigar, en La vida de los hombres infames. Buenos Aires. Altamira páginas 209-229).

- Racionalidad o finalidad. Hace referencia a los objetivos que se propone y a los medios que dispone para conseguirlos. Se trata en definitiva, del proyecto institucional.
- Efectos. Se supone que el efecto se consigue en tanto se cumplen los objetivos del proyecto institucional. Pero sabemos que muchas veces el efecto no coincide con lo esperado. La cárcel intenta reformar individuos que han cometido delitos y parece conseguir que se intensifiquen esos delitos. Las instituciones de protección de menores tienen como objetivo la educación de la infancia y su promoción personal y social mediante el acceso a otros lugares (objetivos respecto a los sujetos: una mejora general de su instrucción y formación y objetivos institucionales: vuelta al domicilio familiar o acogimiento familiar). En general, la sensación es que en pocos lugares

se cumplen estos objetivos (nos aventuramos a decir que, si pudiera realizarse una estadística al respecto, creemos que esta sensación se confirmaría).

- Usos. Ante el desajuste entre el efecto y la finalidad, se plantean dos posibilidades. Una sería la profunda reforma de la institución, cosa que no suele acontecer con asiduidad. Otra a utilizar esos efectos para algo que no estaba previsto con anterioridad pero que puede tener una utilidad. Así, Foucault denuncia que la prisión que no ha conseguido la enmienda de los delincuentes sí ha servido como mecanismo de eliminación. Es decir al menos los deja fuera de la circulación por el espacio social.
- Configuraciones estratégicas a partir de esos usos en cierta medida imprevistos e involuntarios, se pueden erigir nuevas conductas racionales que, sin estar en el programa inicial, responden también a objetivos.

En definitiva, a veces las instituciones producen efectos no esperados que son retornados para diferentes usos. A su vez, esos usos acaban racionalizándose y organizándose para cumplir nuevos fines. Las configuraciones estratégicas no tienen por qué ser consciente. En ocasiones, las nuevas finalidades escapan al conocimiento claro y distinto de quien las concibió y, por supuesto, de aquellos que juegan un papel menos determinante en el engranaje institucional.

Así, la prisión se configura como un eficaz instrumento de gestión y control diferencial de los ilegalismos y acaba imponiéndose sobre otras modalidades de ejercer el derecho al castigo.

Quizá en los centros de protección a la infancia se produce una curiosa desviación que valdría la pena analizar. Aun cuando partimos de la base de que el niño que llega a la institución es sujeto, de derecho, en tanto las leyes le amparan ante una situación de negligencia y/o abandono de las responsabilidades de los adultos a su cargo, en estas situaciones suele operarse un giro cuando menos curioso: el sujeto de derecho deviene objeto de intención. Esa desviación del punto de mira lleva a los profesionales a justificar el abandono de un trabajo eminentemente educativo en beneficio de una suerte de control de los recorridos, los tiempos y las conductas.

Antes que dar cuenta de las posibilidades de recorridos educativos y sociales se trata de «estructurar lo desestructurado» de la vida del sujeto de que conozca su problemática y la asuma y otra serie de desocupaciones pseudo-terapéuticas que, en poco o nada, facilitan su incorporación y promoción social. Lo que pasa con este chico es que pertenece a una familia desestructurada. Eso no falla nunca, siempre te dicen que pertenecen a una familia desestructurada. y sobre todo en las grandes ciudades.. Estas palabras, relatadas en un tono que no esconde su sospecha, las pronunció Jordi Pujol, en la conferencia El Estado de Bienestar: un reto de la solidaridad, que introducía las Jornadas Internacionales de SelVicios Sociales: Barcelona, enero de 1995.

El discurso homogeneizante e incuestionado de la desestructuración familiar vale para todos. Es algo que afecta a todos sus miembros por igual, como si se transmitiera por vía genética (aunque, a efectos de la realidad que genera el discurso no se aprecia la diferencia). El problema social es de los padres, pero el tratamiento educativo lo van a recibir los hijos. Esa desestructuración, ese despliegue de la diferencia entre el imaginario institucional y la conducta del individuo, autoriza a prácticas que, en principio poco tienen que ver con el encargo educativo que recibe la institución.

Porque, en su idea de contener a los chicos, ha colocado diques, altos y consistentes que constriñen al sujeto en un dispositivo de control y vigilancia a lo largo de su estancia en la institución. La tarea de la educación se vuelve paradójica cuando aquello que puede, ser considerado como una parte del proceso, como un medio para un fin (léase la disciplina), se convierte en una de las finalidades educativas para la institución. Todas las energías se agotan en la consecución de este objetivo, imposible por otra parte. El resultado suele ser que se acaban empleando mucho más tiempo y recursos en la vigilancia y el control de los chicos que en su instrucción y formación.

3. El efecto Jacob von Gunten

Morente Mejías (1997:259) asegura que los chicos que no han ejercitado la responsabilidad en la toma de decisiones para el diseño de su vida futura -ni siquiera en los actos más triviales de la vida cotidiana-, en su incipiente vida adulta tiende a recurrir a la demanda protectora y delegar así el control sobre sí mismos. Estamos en completo acuerdo con el supuesto: a quien no pudo elegir, a quien no le fue permitido equivocarse y rectificar, no se le puede exigir responsabilidad.

Jakob von Gunten, protagonista de la novela homónima de Robert Walser, narra su tránsito por el Instituto Benjamenta. El principio de la novela es una desanimada denuncia hacia la apática vida en una institución representativa por excelencia del no lugar:

Aquí se aprende muy poco, falta personal docente, y nosotros, los muchachos del Instituto Benjamenta, jamás llegaremos a nada, es decir que el día 'de mañana seremos todos gente muy modesta y subordinada.

La enseñanza que nos imparten consiste básicamente en inculcamos paciencia y obediencia, dos cualidades que prometen escaso o ningún éxito. Éxitos interiores, eso sí. Pero ¿qué ventaja se obtiene de ellos? ¿a quién dan de comer las conquistas interiores? [...] Nosotros, los alumnos internos, tenemos en verdad muy poco que hacer, casi no nos dan tareas. Aprendemos de memoria el reglamento que rige aquí dentro.

[...] Sólo hay un curso único que se repite constantemente. «¿Cómo debe comportarse un muchacho?»

El síndrome Jakob van Gunten es ese efecto de anomia que llega a invadir a los chicos que pasan parte de su vida en instituciones que se dicen reeducadoras. Es precisamente el empeño disciplinario y reeducador el que borra la posibilidad de educar, la posibilidad de que algo pase, de que algo cambie. En estos modelos de institución, el educador actúa cuando los chicos alborotan o cuando hay conflictos, porque, mientras están tranquilos, «no hay nada que hacer». En resumen: mucha disciplina y poca educación.

4. Burt Simpson y la paradoja de la educación compensatoria

Un paso importante en la dirección de asumir las diferencias y sus repercusiones en el campo de la educación escolar consiste en llevar a cabo intervenciones complementarias, al margen del ambiente educativo estándar, que compensen las dificultades de los alumnos para alcanzar el nivel de aprendizaje exigido por el sistema. La idea es que, mediante estas intervenciones complementarias, se pueda compensar las dificultades de origen individual o social de los alumnos ayudándoles a desarrollar las actitudes, las aptitudes y los hábitos necesarios para seguir con éxito la enseñanza «normal». La llamada educación compensatoria y la práctica de las aulas de apoyo reposan sobre esta idea. CÉSAR COII, Psicología y currículum

El concepto de educación compensatoria se enfrenta a tres antinomias de las que difícilmente podrá librarse. La primera habita tranquilamente, incuestionada, en el interior de su propio discurso.

La educación compensatoria es pensada como una «intervención al margen» del lugar de destino, al que se ha de llegar mediante ella.

Resulta paradójico que, para ayudar a que alguien llegue a un lugar, se le aleje de él. Que para llegar a ser como los demás, a poder estar con ellos, se le sitúe al margen o, en otras palabras, se le margine. ¿Curiosidades del lenguaje? .

La segunda la planteó Basil Bernstein en su crítica la educación compensatoria, donde viene a decir que, si la educación es un proceso en el que se transmiten contenidos y bienes culturales, no se puede compensar lo que no se transmitió o no se recibió.

Antes que en compensar, recuperar, intervenir, operar, insertar, reinsentar, etc., debe pensarse en educar. El chico que no sabe, o no sabe hacer algo, es porque no lo recibió. Quizá el agente intentó transmitirlo, pero él no]lo adquirió.

No podemos pensar, pues, en términos de compensación, sino de educación. Donar aquello que no pudo recibirse. Bernstein (1986) ofrece una alternativa: en lugar de pensar en términos de educación compensatoria, deberíamos preguntarnos más seriamente y sistemáticamente por las condiciones materiales y por los contextos del medio educativo.

Porque evitar esta clase de preguntas es una trampa que convoca a la alegre atribución e identificación de estigmas al interior de los sujetos o grupos culturales. Nos convoca, en última instancia, a la lógica del etiquetamiento y la separación, al cumplimiento del destino que se augura mediante el diagnóstico y la compensación. Si la educación puede pensarse como un anti-destino, pensar en términos de educación compensatoria suele ser la certificación de algunos no demasiado gratos.

En último lugar, la extrañeza que provoca, no ya el concepto, sino la propia práctica de la educación compensatoria, la hace explícita Burt Simpson. En uno de los capítulos de la famosa serie de dibujos animados, el chico malo de los Simpson es enviado al aula de educación especial por sus dificultades para leer. Una vez «cohesionado el grupo» (que, si por algo destaca, es justamente por su heterogeneidad), la señorita se dispone a enseñar - con ese tono con el que se suele hablar a los que se considera inferiores o provocan lástima- «la letra a». En ese mismo momento, un Burt Simpson completamente consternado levanta la mano y dice:

«¿Así que usted espera que nos pongamos al nivel del resto de la clase empezando por el principio y yendo mucho más lento?»

Es hora de volver a preguntarnos por la utilidad y la función de estos dispositivos de gestión de la diferencia. Aulas que persiguen una finalidad paradójica respectivamente a sí misma, lugares que utilizan recursos que inducen a pensar, como se planteó en el segundo adagio, que cumplen una función que poco tiene que ver con la educativa.

Capítulo VI

Epílogo. Dar (la) palabra

El genio del corazón. gracias al cual se siente uno más rico; no bendito y sorprendido. no gratificado y como aplastado por los bienes ajenos, sino rico de sí mismo. sintiéndose renovado, penetrado como por un viento de deshielo; tal vez más incierto, más delicado, más frágil, más roto; pero lleno de esperanzas que aún no tienen nombre, lleno de intenciones, de propósitos y de comentes nuevas. F. NIETZSCHE. Mas allá del bien y del mal

1. Deseo, don y ética en educación social

Una graciosa regla gramatical nos ha ido permitiendo jugar con el lenguaje, con sus usos, y forzar sentidos diferentes a la misma combinación de palabras. Esto es posible gracias al concurso de ese curioso signo llamado paréntesis. Todos saben que, al escribir lo que se encierra entre paréntesis, puede omitirse como mera aclaración de lo principal. Pero ello no es del todo cierto, ya que lo encerrado, a la vez, está presente.

Mediante la expresión dar (la) palabra, se ha intentado forzar el lenguaje para conseguir convocar bajo esta expresión, los elementos que hemos configurado como base de la educación. Bajo la expresión dar (la) palabra, hemos puesto a jugar el deseo (como motor del acto y apuesta que lo sostiene) y el don (donde lo dado en la transmisión deviene elemento mediador, posibilita el vínculo educativo y la adquisición del sujeto). Finalmente, dando la palabra nos hemos convencido de la necesidad de entrar en ética cuando uno opta por educar: Pidamos de ella un último esfuerzo clarificador.

a. Dar palabra

La expresión dar palabra apunta directamente hacia la cuestión del deseo porque dar la palabra es comprometerse con algo o con alguien, responsabilizarse de la palabra dada, en una acción que convoca a una larga que tendrá efectos para las dos partes. Dar palabra es apostar porque una virtualidad acontezca y llegue a ser posible y, si bien es cierto que no hay apuesta sin riesgo, tampoco se apuesta sin deseo. Sin la intención y la decisión a la que uno se compromete por lo que cree ha de acontecer la educación se vuelve una pesada carga, una tediosa obligación que cualquiera rechazará gustosamente.

El deseo permite querer hacerse cargo del mundo para el otro y querer que el otro forme parte de él. Pero esa apuesta iniciada por uno (el educador) no puede salir bien si, en algún momento, el otro no «se sube al carro». Es tan necesario el deseo de uno como el del otro.

En cualquier caso, el deseo del sujeto de la educación no surgirá de la nada. El educador ha de saber generar el enigma en el sujeto, hacer surgir la pregunta que genere ese buen síntoma que nos lleva a querer saber más de lo que sabemos. Pero asumimos, sin ningún tipo de reparos, que hacer esto no es tan fácil como decirlo. Todos hemos podido comprobar lo volátil, la extrema variabilidad en ocasiones, del entusiasmo de los niños, cómo pasan de la más intensa emoción al aburrimiento con pasmosa facilidad y en un tiempo récord. Pero si ante esta actitud del niño, ante las primeras quejas o el rápido abandono, el adulto también cede, es posible que entremos en una doble dinámica igualmente peligrosa. El primer peligro es la dimisión de la tarea de educar que llega por aburrimiento, tedio, desesperanza. El segundo pasa por caer en el hiperactivismo, en una espiral de ofertas que se sostienen sólo en un consumo acelerado de cosas nuevas, objetos o situaciones que se toman y se dejan con la misma facilidad, porque no se da tiempo al plazo que requiere el deseo o el interés. Éstos no pueden llegar a tomar asiento si no se les da (el) tiempo.

No todo se juega en la lógica del deseo, aunque sin él no es posible la aventura de aprender y educarse. La responsabilidad primera del educador pasa por saber generarlo, poniendo ciertos contenidos culturales a una distancia suficiente como para generar el enigma, pero no tan lejos como para que no llegue ni a intuirse. Después deberá preguntarse por cómo sistematizar los modos y caminos por los que el sujeto pueda hacerlos suyos, poniendo en juego lo que ya se sabía, o se sabía hacer. El deseo es la primera piedra sobre la que construir un "lugar para que un sujeto humano y las posibilidades que le ofrece su cultura se encuentren en un proyecto, una idea y una demanda, que pueda convertirse en acción. Acción de donar, acción de enseñar, acción de aprender.

b. Dar la palabra

Prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos angustiados en sus acciones y sus palabras. No hay modo de entender ninguna sociedad, incluyendo la nuestra, que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos. A. MACINTYRE. Tras la virtud

La palabra es herramienta primera para la simbolización, instrumento del lenguaje diferente de los demás instrumentos que posee el hombre. «Únicamente donde haya Palabra habrá Mundo» (Heidegger, 1987), únicamente donde haya palabra lo humano puede entenderse como tal.

La palabra no sólo nos permite pensar, nombrar y entender el mundo en el que vivimos, sino que es, a todas luces, el principal instrumento de relación con los demás. Si la palabra nos permite ser/estar en el mundo de los humanos, parece lícito introducir un forzamiento conceptual que posibilite asociar el concepto de palabra al de contenido cultural (sea éste un sistema de pensamiento, conocimiento filosófico, científico y/o artístico, costumbre, ley, norma social, forma de relación entre individuos, herramienta técnica y/o tecnológica, etcétera).

Al fin y al cabo, en la palabra habita la cultura y mediante ella, incluso en sus aspectos, más técnicos, puede ser transmitida. Si aceptamos la equiparación propuesta, podemos entender que dar la palabra equivale a donar los contenidos de la cultura. La relación educativa descansa sobre la donación de la palabra, de los bienes de la cultura.

Es, recuérdese, una relación ternaria porque para existir necesita un donador, un receptor del don y un presente que se transmite en la donación. Sin don/presente no hay relación educativa posible, no hay pasado a transmitir ni futuro a proyectar. La palabra marca el ser de esta relación y sólo en eso puede constituirse y desplegarse porque la relación educativa «sólo existe y subsiste bajo tales o cuales condiciones» (Herbart, 1983:37).

Del mismo modo que la relación educativa necesita la palabra para ser, también necesita un sujeto de la educación que la quiera aprehender. Responsabilidad del agente, como se ha dicho, pero necesaria participación del sujeto. Ambas partes deben participar de forma activa: el educador selecciona los contenidos e inventa artificios mientras que el sujeto adquiere y reconstruye los contenidos que posibilitan formas de comunicación, explicitar intenciones, tomar decisiones y resolver situaciones. En este sentido estamos de acuerdo con Mercer (1997:86) cuando critica tanto a las pedagogías tradicionales» (sujeto pasivo-agente activo) como las progresivas» (sujeto activo-agente casi pasivo). Esa transmisión es un proceso de transmisión y de reconstrucción de conocimientos donde ambos participan, aunque desde una situación diferenciada y formas diferentes. La transmisión sólo es posible, desde la función de mediación del educador, si el sujeto participa de ella.

c. Dar la palabra

Sabe esperar, aguarda que la marea fluya -así en la costa un barco- sin que al partir te inquiete. Todo el que aguarda sabe que la victoria es suya Porque la vida es larga y el arte es un juguete. ANTONIO MACHADO.

Dar la palabra es, en último lugar, ceder el turno para que otro pueda expresarse. Permitir que otro tenga su tiempo para hablar en nombre propio. Pero, para poder llegar a ese momento en el que se cede la palabra, en el que se da paso a otro que tiene algo que decir, es necesario que antes se haya dado (otro) tiempo. El tiempo robado a la prisa de la aceleración, de los aprendizajes inmediatos y sin esfuerzos. Un tiempo que no se mide con el reloj porque es tiempo subjetivo, tiempo que alguien necesita para... y eso sólo se sabe a la vuelta. El tiempo de la educación es un tiempo diferido lanzado al futuro. Sólo mediante el uso del futuro anterior (lo que habrá sido), demostrará lo que de posibilidad tenía esa realidad presente. Tiempo de acompañamiento, de espera y trabajo, de resignificación, pero en ningún caso tiempo muerto, porque en él es posible que el sujeto ocupe un nuevo lugar.

Que el sujeto aprenda, que adquiera cierto grado de autonomía; en un ámbito cualquiera, permite al educador comenzar a borrarse como tal. De hecho, si es educador, se ve obligado a ceder el turno al nuevo. Permitirá a lo nuevo tener su oportunidad es permitir desplegar un cierto grado de autonomía de pensamiento y acción en diversos ámbitos sociales, es dejar que alguien se haga cargo de sí mismo y de lo que (le) pasa. Porque, en última instancia, dar la palabra remite a una ética de apertura a la certidumbre, vislumbrada el otro siempre se diferencia y se escapa, se hace inaprensible e incontrolable en su totalidad. **Joan Manuel SERRAT ha intuido y plasmado de manera explícita, en ese pequeño, pero magistral compendio de pedagogía que es la canción esos locos bajitos. Nada ni nadie puede impedir que sufran, que las agujas avancen en el reloj, que decidan por ellos, que se equivoquen, que crezcan y que un día nos digan adiós.**

Mientras que los discursos pedagógicos parecen ponerse de acuerdo en que la educación trabaja para potenciar la emancipación de los sujetos, la práctica educativa parece resistirse a esta finalidad desde una doble vertiente. En primer lugar, al educador le cuesta asumir el fin de su tarea; le cuesta asumir su propia muerte como educador. Por otro lado, sólo suele aceptarse la emancipación (o autonomía) si se mueve en el radio de acción previsto por los objetivos que el educador diseña. Si el sujeto de la educación aprende, pero no lo que el educador tenía previsto para él, puede aparecer esa sensación de fracaso que incluso lleve a menospreciar esos posibles avances. ¿Hay posibilidad de un justo medio?

Dar la palabra, en esta acepción, queda condicionado a poder, dar la palabra en las otras dos acepciones. Porque permitir que lo nuevo tenga su oportunidad no significa liberarlo a su suerte desde el principio, ni mucho menos abstenerse de actuar, dirigir y/o desplegar la autoridad. Dar la palabra no es retirarse antes de empezar sino saber retirarse. El educador debe hacerse cargo del mundo, mediar entre él y el sujeto, acompañar a este último en su particular tránsito y sostenerlo (sin invalidar su acción, pero inventando artificios y disponiendo los elementos del primero para que el segundo pueda encontrarlo y quiera entrar por sí mismo) hasta que pueda manejarse sin él.

Viene a la abeza una imagen bastante típica que puede servir como ejemplo. En el primer día de colegio de un niño solemos ver como algún adulto realiza ese acompañamiento hacia lo nuevo, prepara el camino, le explica las maravillas que podrá aprender, mientras el niño no para de resistirse a ese cambio. Lloros, drama que se

repite uno, dos o varios días, aunque finalmente el sujeto decide entrar (seguramente el forzamiento adulto tiene mucho que ver en esa decisión) y empieza su particular periplo por el nuevo lugar. Si el adulto es incapaz de soportar esa separación, si la angustia o la desconfianza se apoderan de él, es posible que el niño no pueda tampoco decidir entrar, hacerse cargo de su nuevo lugar. Si el educador sabe acompañar, sostener y separarse, permitirá al otro hacer algo por sí mismo. Posibilita un nuevo recorrido que escapa a su influencia, donde ese niño podrá volver en otro momento, seguramente entusiasmado y orgulloso, a (de)mostrarnos los resultados de su aventura.

Dar la palabra es estar, hacer algo admitiendo que no se puede fabricar al otro a imagen y semejanza, hacer de ello una obra propia. El sujeto siempre acabará revelándose aunque sea para recordar «que no es un objeto que se construye, sino un sujeto en construcción» (Meirieu, 1998:73). En definitiva, que la educación sigue aconteciendo aunque nadie pueda apuntarse el tanto.

Entre ellos podrán reconocerse:

- La educación como ejercicio de mediación entre el pasado y la novedad y de transmisión de un mundo de palabras ya dichas que abren la vía al futuro de lo porvenir, siempre enigmático e indescifrable, pero lleno de esperanzas que aún no tienen nombre. La adquisición de lo que se constituye como nuestro pasado abre a la virtualidad de nuevos lugares, nuevos recorridos, que se presentarán como oportunidades al sujeto que se presta a la tarea de aprender.

- Habitamos un mundo de lenguaje, mundo de la palabra (de la cultura) en cuya transmisión debe seguir teniendo un lugar la lógica del don, porque sin ella no habría educación. La educación se sostiene en la donación de la palabra antes que en cualquier evolución natural de un organismo, sea ésta intelectual, madurativa o afectiva. Si éste fuera el caso, la pedagogía no tendría razón de ser frente a la psicología o la biología.

- La relación del agente y el sujeto no es una relación personal (directa), sino educativa (mediada), tal como defendió Herbart. La palabra, el contenido, es lo que vincula a uno con el otro, lo que otorga sentido a su particular relación. El imaginario triángulo que forman los tres elementos no se cierra en su base (la línea que uniría al agente con el sujeto). Ello obliga a ambos a encontrarse en el lugar de la palabra (situación educativa) y evitar el camino recto entre ellos (relaciones afectivas o de otro orden).

- El acto educativo se juega en un presente (más o menos objetivable) que intenta actualizar un pasado (más o menos objetivado) con intención de proyectarse a un futuro posible (pero siempre incierto). La virtualidad de todo proyecto educativo se hace realidad cuando el sujeto ha podido apropiarse de lo ofertado y utilizarlo en nombre propio.

