

## 2.21. UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y SUS ESCOLLOS DE ACTUALIDAD: DE LAS TECNOCIENCIAS AL TECNOPODER

*Dra. Violeta Nuñez  
Universidad de Barcelona  
España*

*“En tiempos de ignominia como ahora  
a escala planetaria y cuando la crueldad  
se extiende por doquier fría y robotizada  
aún queda gente buena en este mundo que escucha una canción o lee un poema:  
es el canto, la voz y la palabra: única patria  
que no pueden robarnos ni aún poniéndonos de espaldas contra un muro.  
Que nadie piense nunca:  
no puedo más y aquí me quedo”.*  
*José Agustín Goytisolo*

*“Para nosotros, defender y difundir la cultura es una misma cosa:  
aumentar en el mundo el humano tesoro de conciencia vigilante”.*  
*Antonio Machado.  
Congreso Mundial de escritores. Valencia 1937.*

### **Presentación**

Esta ponencia pretende señalar ciertas cuestiones-clave en lo que concierne al replanteo de las posibilidades mismas del ejercicio pedagógico, tanto en la academia como en lo social. Es un texto abierto desde el compromiso con la labor académica, con los interrogantes que hoy suscita ocupar una plaza de profesora universitaria, aunque también al hilo de las cuestiones que me plantean los trabajos de supervisión, docencia, asesoramiento en otras instituciones del campo pedagógico y social, tanto en España como en América Latina. No es tarea simple el sostener una enseñanza en una institución (sea la universidad, sean otras instituciones pedagógicas), y en un campo científico, la Pedagogía Social, profundamente transformados en estos tiempos salvajes del retorno de los viejos paradigmas travestidos de posmodernos: neo-liberalismo; neohigienismo; neopositivismo. Intentaré aquí dar cuenta de algunas de las preocupaciones y ocupaciones teóricas, prácticas, políticas, en las que incardino mi labor en el campo de la Pedagogía Social y que remiten tanto a la construcción

teórico—metodológica; como a un trabajo epistémico acerca de ese saber construido y de sus condiciones de producción; como también a la interrogación ética acerca de los efectos sociales que ese discurso disciplinar despliega y sostiene.

Son tres las cuestiones que plantearé, seguidas de una conclusión:

1. Las nuevas condiciones de producción del capital científico
2. Los procesos hegemónicos en la gestión social de las poblaciones: la maquinaria del *tecnopoder*
3. De resultados de lo anterior, las propuestas hegemónicas de trabajo académico
4. Para concluir, aún de manera provisional: propuestas de resistencia y cambio ante los escollos de la actualidad

Ahora bien, en esta *modernidad líquida* (Bauman, 2000), en la que la licuefacción de lo “sólido” y “duradero” aparece como imparable, el interés, la pregunta acerca de la ética y la epistemología ¿tienen alguna resonancia?, ¿alguna relevancia?

Pensamos que sí. Que es necesaria la pregunta para colaborar en abrir y mantener una suerte de plataforma que, *en tiempos de ignominia* como dice el poeta, nos permita relanzar el tema de la educación (social), de sus efectos pacificadores y estructurantes de subjetividades y tejidos sociales.

## **1. Las nuevas condiciones de producción del capital científico**

Se definen como *tecnociencias* las modalidades emergentes que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, han ido configurando y consolidando una nueva praxis científica, caracterizada por considerar el conocimiento como un medio para otros fines. No se trata ya de definir; explicar; predecir el mundo, sino de operar transformaciones en él (aún desconociendo los efectos o haciendo caso omiso de de los mismos).

Una de las diferencias fundamentales entre ciencia y tecnociencia radica en la inseparabilidad de la segunda respecto a la tecnología informacional. En efecto, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la aparición de la tecnología informacional promueve un cambio radical en la estructura de la actividad científica. Proceso que Javier Echeverría (2003: 25), describe de la siguiente manera:

*“La revolución tecnocientífica no la hizo una persona ni un Centro de investigación. Tampoco fue un cambio epistemológico, metodológico o teórico,*

*al modo de la revolución científica del siglo XVIII. Fue una transformación radical de la actividad investigadora que se produjo en varios centros de investigación a la vez, aunque en algunos cristalizó con mayor rapidez y claridad de ideas. Lo que es más, no sólo se produjo en los laboratorios y centros de investigación, sino también en otros escenarios (despachos de política científica, empresas, fundaciones, centros de estudios estratégicos, etc.). Por otra parte, la emergencia de la tecnociencia no sólo afectó a la investigación, sino también a la gestión, aplicación, evaluación, desarrollo y difusión de la ciencia, es decir, a la actividad científica en su conjunto. La revolución tecnocientífica fue un proceso prolongado y complejo, que todavía ahora se sigue produciendo[...].”*

Se trata de una actividad que trasciende largamente las comunidades científicas preexistentes, configurando *empresas tecnocientíficas* (Op.cit.: 29), en las que convergen científicos, tecnólogos, industrias, financiamiento público —administraciones gubernativas, organismos militares—, laboratorios.

Lo que me interesa enfatizar es un doble giro: por una parte, la iniciativa privada, es decir, la lógica empresarial, se introduce en el propio dispositivo de generación de conocimientos de manera preeminente. Por otra, dichos conocimientos se incardinan en la tecnología informacional, su misma producción deviene inseparable de ésta.

Así, los conocimientos científicos (su generación, gestión, difusión,...), requieren de las apuestas de capitales de riesgo para dotarse de las infraestructuras indispensables para su puesta en marcha y realización (Castells: 1998). En contrapartida, el trabajo tecnocientífico se orienta hacia la obtención de patentes con las que asegurar la rentabilidad del capital invertido en tiempo récord. La vinculación ciencia—tecnología—empresa deviene estructurante de la actividad tecnocientífica: la gestión y comercialización del conocimiento son aspectos relevantes. El modo de producción del conocimiento de las comunidades académicas “tradicionales” queda obsoleto.

Ahora bien, para J. Echeverría (Op.cit.: 43) la irrupción de la tecnociencia no ha “devorado a la ciencia y la tecnología. La técnica artesanal, la ciencia y la tecnología siguen existiendo. De lo que se trata es de analizar la nueva modalidad de actividad científico-tecnológica, no de pensar que todo es tecnociencia.”. Luego, los cambios en la praxis científica no comportan un cambio paradigmático. No nos cabe sino rebatir tal

afirmación. Entendemos que, con la aparición de la tecnociencia, se produce una modificación del **modo** de saber y de organizar el conocimiento, esto es, de un “corte epistemológico” (Foucault: 1997a). Esa “nueva modalidad” implica la supeditación de las restantes modalidades a las nuevas reglas de juego que ella establece (precisamente por sus imbricaciones con la economía, la política y el desarrollo militar), y que redefinen el *campo científico*<sup>1</sup> en su conjunto.

Las nuevas reglas de juego, “tecnocientíficas”, redefinen las maneras legítimas de representar de la ciencia y de hacerla:

*“Poseen unas ventajas decisivas en la competición, entre otras razones porque constituyen un punto de referencia obligado para sus competidores que, hagan lo que hagan o quieran lo que quieran, están obligados a situarse en relación a ellas, activa o pasivamente”.* (Bourdieu, 2003:68-69).

En efecto, la consolidación de las nuevas reglas de juego, producen un afecto de re-estructuración de los campos científicos y de las disciplinas que allí se configuran. Las ciencias sociales y sus prácticas no salen indemnes de la revolución tecnocientífica, cuyas fuerzas se sitúan más allá del capital científico.

Cambian las fronteras de las disciplinas y los márgenes de autonomía relativa intra e inter disciplinares. ¿Qué se juega hoy en el campo de las ciencias sociales y, particularmente, en esa disciplina de frontera llamada Pedagogía Social? ¿Cuáles son las bazas en juego? Partiremos del supuesto de que sus campos tienden a configurarse como espacio no tanto legitimador (ello ya no es visto como necesario), sino facilitador de instrumentos eficaces para el ejercicio capilarizado del control de las poblaciones. En palabras de Pierre Bourdieu, *“la ciencia está en peligro y, en consecuencia, se vuelve peligrosa”*.

---

<sup>1</sup> Como bien se sabe, la noción de *campo científico* (Bourdieu: 1975; 1976; 2003) pone el acento sobre las *estructuras de relaciones objetivas* que orientan las prácticas científicas: se trata de un campo de fuerzas que se enfrentan para conservar o transformar dicho campo. Los agentes (científicos aislados, equipos, laboratorios), crean (al establecer las relaciones en torno al capital simbólico que poseen), el espacio que, a su vez, los determina. Se configura así una determinada estructura, a saber: la estructura del campo [posiciones y relaciones (de fuerza) entre tales agentes]. El campo generado es, entonces, un espacio de relaciones entre los agentes, en pugna por definir la estructura misma de las relaciones, las condiciones de legitimidad, de ingreso, etc. La

## 2. Los procesos hegemónicos en la gestión social de las poblaciones: la maquinaria del tecnopoder

El punto de partida lo constituye la noción foucaultiana de poder, puesta en relación con las aportaciones de Norbert Elias (1982) respecto a los modelos de juego<sup>2</sup>: el poder deviene una *peculiaridad estructural de las relaciones humanas* (Elias, 1982: 87), no se trata de una “sustancia”.

La cuestión es, entonces, preguntarse acerca de la lógica hegemónica de la *modernidad líquida* y de sus impactos en lo social y en el campo<sup>3</sup> de las ciencias sociales, centrando la cuestión en la disciplina que nos ocupa: la Pedagogía Social.

Los autores en los que vamos a referenciar el siguiente abordaje son: Robert Castel (trabajaremos su concepto de gestión diferencial de las poblaciones); Hannah Arendt, Michel Foucault y Giorgio Agamben (de quienes tomaremos la noción de biopolítica). Asimismo, iremos esbozando algunos cruces con las llamadas *tecnociencias sociales*, para dar cuenta de las bazas en juego de lo que llamamos el *tecnopoder*.

Nos aproximaremos al concepto de Castel desde el tema de la prevención. Tema que retorna del higienismo del siglo XIX, travestido de posmoderno. La cuestión no es sencilla, pues implica revisar la serie de operaciones que se pone en marcha cada vez que se apela a la idea de *prevención*. En primer lugar, el recurso a la prevención supone aducir a razones instrumentales (prácticas y económicas), para justificar una “*intervención*”. En segundo lugar, que la causalidad contra la que *se lucha* tiende a devenir *causa única* del fenómeno en cuestión, lo cual aboca a la simplificación o, más propiamente, al simplismo exagerado necesario para sostener ese principio de

---

estructura de los campos científicos está determinada por la distribución desigual de capital científico.

<sup>2</sup> El poder se estructura según la lógica o modelo de entramado, en el que se irán configurando (con carácter procesual), las reglas de juego social que devienen hegemónicas en un momento dado.

<sup>3</sup> La noción de campo “*obliga a plantearse la cuestión de saber qué se juega en ese campo [...], cuáles son [...] los bienes o las propiedades buscadas y distribuidas o redistribuidas y cómo se distribuyen, cuáles son los instrumentos o las armas de que hay que disponer para tener alguna opción de ganar y cuál es, en cada momento del juego, la estructura de la distribución de los bienes, de las ganancias y de las bazas, es decir, del capital específico [...]*”. (Bourdieu, 2003: 67)

“eficacia”. La clave, entonces, es pensar si es posible *prevenir* (tal como el discurso de la prevención supone), los comportamientos de las personas o, más aún, sus inclinaciones. O bien, de lo que se trata en lo social es de la expansión de los derechos ciudadanos y de la justicia social, particularmente en aquellos sectores sociales excluidos de sus ejercicios y beneficios y a los que tan prontamente se selecciona para los planes y proyectos de “prevención”... Conviene pensarlo, ya que la prevención convoca a *intervenir en la vida de otro*: allí donde se considera que su salud o su vida está *en peligro*, o que puede representar *un peligro para sí mismos y/o para la sociedad* (tesis que muestra la desigual película *Minority Report*). Las políticas preventivas no son ingenuas, aunque sí suelen serlo sus operadores. Si nos preguntamos qué tipo de sociedad se pretende a partir de la *prevención*, podríamos responder que se trata de una *sociedad saneada* por la erradicación (o el control directo), de aquello que excede la norma y que se define como *peligroso*. Las marcas del discurso higienista aparecen aquí de manera inequívoca. Discurso que hoy reaparece con inusitada fuerza también en la política internacional, teniendo su epicentro en el actual gobierno de los Estados Unidos y en su doctrina de *guerra preventiva*.

Esta línea opera estableciendo categorías diferenciales de individuos (personas, países, sectores sociales,...). En una población dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un *perfil poblacional* (“*pre-delincuentes*”, toxicómanos, madres solteras, inmigrantes, desocupados, desnutridos escolares, in-educables...). Luego viene la gestión de los mismos, a través procesos de distribución y circulación en circuitos especiales: recorridos sociales bien definidos para esos *perfiles poblacionales* previamente establecidos. Como reseñáramos ya en otro artículo (Núñez, 2000 / 2001: 15 -16), esa gestión diferencial opera dotando a dichas poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad, pero en circuitos paralelos. La prevención llamada *detección sistemática de necesidades*, organiza un fichero de sujetos cuyo destino final, además, desconocemos. Este fichero puede incluso llegar a definir las opciones que socialmente se les brindará a los sujetos incluidos en esas listas. Luego, si por *perfil poblacional* se entiende un subconjunto susceptible de entrar en un circuito especial, “*se dibuja así la posibilidad de una gestión **previsiva** de los perfiles humanos*” (Castel: 1984). Podemos evocar esa película de Andrew Niccol, de 1997, de excelente factura: GATTACA.

Lo sabemos: prevenir es ponerse en un lugar social vigilante para pre-decir la emergencia de acontecimientos supuestamente indeseables (enfermedades; anomalías diversas; conductas desviadas; actos delictivos; etc.), en poblaciones *estadísticamente definidas* como portadoras de esos riesgos. Se habilita de esta manera (se vuelve *necesario, legítimo, natural*), el “*peinado*” sistemático de los barrios (plazas, calles, incluso sus bares...), de esas “*poblaciones de riesgo*”. El renacimiento, en estos momentos, en España, de la figura del *educador de calle*, organizado incluso en *patrullas nocturnas*, no es ajeno a estas cuestiones. De ellas se desprende una imputación implícita a cada uno de los sujetos asignados a esos perfiles poblacionales, sobre sus comportamientos futuros, del tipo *madre soltera engendra hijos con riesgos*. De manera tal que se le atribuye (se *prevé*) un paso al acto, resultando así justificada la intervención *preventiva* sobre esa persona: no es necesario esperar para intervenir. Es este cúmulo de *certezas* el que suele habilitar a las instituciones y a los profesionales para la gestión diferencial de las poblaciones, desdibujando, vaciando, las tareas de asistencia o de educación en aras de la prevención.

Ello responde a las promesas que tal noción parece encerrar:

- a) por un lado, legitimar el intervencionismo social en nombre de la mejora del género humano: es en nombre del bien, de la mejora, que los profesionales se autorizan al “seguimiento” de los sujetos;
- b) por otro, brindar simpleza para elaborar hipótesis supuestamente explicativas, donde todos podríamos ponernos de acuerdo dada la facilidad que ofrece a la *observación* del fenómeno en cuestión. Sin duda: propone confirmar lo que previamente se ha creado como *problema social*.

La prevención es indisociable de la lucha por la hegemonía política, que supone (entre otras cuestiones), el control (y, en su caso extremo, la eliminación) del adversario (Elias, 1982: 93). En el enunciado de la voluntad preventiva de *luchar contra* (la pobreza, la delincuencia, la drogadicción,... encarnadas en las figuras del pobre, el delincuente, el drogadicto,...), podemos atisbar la profunda relación entre un cierto enunciado político y sus dispositivos técnicos de control y gestión poblacional. Con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hace posible establecer flujos de población según cualquier criterio de diferenciación. El hecho de asignar a tales individuos un destino social homogéneo, queda como una cuestión de voluntad política, ya que hoy es técnicamente posible. En ciertos circuitos del trabajo social y

educativo (inserción laboral, servicios sociales de atención primaria,...), y en un gran número de institutos de educación secundaria obligatoria, constatamos la aplicación de esas orientaciones *tecnocientíficas* que operan homogeneizando y, en un mismo movimiento, segregando el sector poblacional así creado.

Giorgio Agamben (1998; 2000) nos habla del universo concentracionario como paradigma biopolítico de la modernidad, “*del que hay que aprender a reconocer las metamorfosis y los disfraces*” (1998: 156). El concepto de biopolítica es recuperado (y retrabajado), por el filósofo italiano de dos predecesores: Hannah Arendt (que presenta la noción de biopolítica en el libro *La condición humana*) y Michel Foucault (fundamentalmente en *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*). La biopolítica emerge en el punto en el que la especie y el individuo pasan a ser objetivo de las estrategias políticas del mundo moderno. Agamben precisa:

“...*la transformación radical de la política en espacio de la nuda vida (es decir, en un campo de concentración), ha legitimado y hecho necesario el dominio total. Sólo porque en nuestro tiempo la política ha pasado a ser integralmente biopolítica, se ha podido constituir, en una medida desconocida, como política totalitaria.*” (1998: 152).

He aquí el punto de engarce entre una política de corte cada vez más totalitario —biopolítica— (recorte de los derechos fundamentales del ciudadano; prácticas de censura y control social, precarización económica,...), y las tecnociencias sociales en la gestión diferencial de *ciertas* poblaciones. A este punto de engarce lo denominaré **tecnopoder**. Y voy a señalarlo como la **cuestión estructural de este momento histórico** que concierne de lleno al campo de las ciencias sociales y, particularmente, a la Pedagogía Social. Esta fuerte tendencia representa una de las líneas de transformación más nueva y también más inquietante que actúa en el campo de las políticas, de las ciencias y de las prácticas sociales. Vamos a ver seguidamente su impacto en la formación universitaria de los educadores sociales en Europa.

### **3. De resultas de lo anterior, las propuestas hegemónicas de trabajo académico**

#### **3.1. El ejercicio “profesional” que se pretende de los educadores sociales:**

La baza que allí aparece en juego queda enunciada en el lema “*prevención de los conflictos sociales*”. Desde esta perspectiva, el trabajo del educador social queda cada vez más supeditado a la aplicación de protocolos que estandarizan tanto las tareas de gestión diferencial de las poblaciones así como su evaluación, re-alimentando el procesamiento informático de los datos y relanzando el circuito. Dichos protocolos son producidos en las nuevas *empresas tecnocientíficas* del propio ámbito social y educativo: instancias universitarias; empresas privadas; empresas del tercer sector; administraciones públicas. Estas compiten entre sí y se retroalimentan en la búsqueda de la eficacia en la gestión diferencial de las poblaciones. Según esa lógica empresarial, los nuevos operadores han de saber cumplimentar, en base a orientaciones precisas, los protocolos de observación que les son suministrados; los formularios de solicitudes de diversa índole (para subvenciones, derivaciones, apoyos logísticos, etc.); informes de evaluación; informes de seguimiento, etc. Tales tareas, de carácter burocrático y de gestión, ocupan un volumen considerable de sus horas de trabajo. De su “*saber hacer*” en las mismas depende la evaluación de su desempeño. Se dibuja entonces un cuadro de devaluación del ejercicio profesional de la educación social, que se combina con la precarización de sus lugares de trabajo.

#### **3.2. La formación de esos nuevos “operadores sociales”**

Señalar las tendencias predominantes permite la intelección, bajo una nueva luz, de los proyectos que homogenizan la formación de los educadores en Europa: *operadores del tecnopoder*. En efecto, el impacto, en el campo de lo social de la nueva configuración tecnocientífica y sus cruces con la biopolítica, ha producido un giro estratégico también en la formación de los profesionales de la acción social educativa. En el ámbito de la Pedagogía Social, la formación de los educadores y de los pedagogos sociales desliza hacia la preparación de *operadores* de la lógica empresarial. En consecuencia, los actuales planes formativos propician el entrenamiento de los *operadores sociales* en las *nuevas competencias*, que sustituye a la formación respecto a los saberes disciplinares en sentido fuerte. En efecto, la introducción de las leyes del

mercado en los dispositivos científicos y académicos, ha ocasionado también en el campo de las ciencias sociales, un verdadero *corte epistemológico*: tanto la producción de saberes en un sentido fuerte como la interrogación ética; histórica; epistémica acerca de los mismos y sus alcances, se ha vuelto superflua, incluso innecesaria, cuando no perniciosa. El acuse se da de manera fuertemente homogenizada en toda Europa. Las universidades han girado acompañando el cambio de las reglas de juego.

Una de las cuestiones más llamativas es la más que escasa consistencia del currículo para habilitar a los estudiantes al ejercicio de la función educativa. Las TIC, por ejemplo, prácticamente no hacen mella en el currículo actual inicial del educador social en España. No casualmente, se hace hincapié —por ejemplo— en las técnicas de relevamientos institucionales y barriales para la “*detección*” de las llamadas “*necesidades sociales*”<sup>4</sup>, prácticas que remiten a la gestión de perfiles poblacionales pero no a la realización de un trabajo educativo. La formación es nula en áreas culturales de relevancia para el trabajo social educativo en diferentes franjas etarias.

Incluimos un apartado del texto de Jean-Claude Michéa (2002: 41) a fin de precisar los alcances de las nuevas modalidades de formación de grado universitario (esas carreras *cortas* y *versátiles* a cuya instauración e impulso responde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior):

*“En cuanto a las competencias técnicas medias la Comisión Europea estima que tienen “una vida aproximada de diez años, y que el capital intelectual se deprecia un 7% por año, lo que va unido a una reducción correspondiente de la eficacia de la mano de obra” [...] se trata de saberes desechables, tan desechables como los humanos que los detentan provisionalmente, en la medida en que, al basarse en competencias rutinarias y estar adaptados a un contexto tecnológico preciso, dejan de ser operativos en cuanto se supera su propio contexto. No obstante, desde la revolución informática, se trata de habilidades que, desde una perspectiva capitalista, sólo presentan ventajas. Un saber utilitario y de índole principalmente algorítmica, esto es, que no requiere forzosamente ni la autonomía ni la creación del que lo utiliza [...]”.*

4 La definición de las necesidades sociales (dado el carácter plural, contradictorio y no previsible de las mismas), es una cuestión de lucha política por la imposición de tales definiciones, no un mero asunto de *análisis científico*. No existen necesidades ni problemas sociales en sentido objetivo, sino que se trata de construcciones discursivas en pugna por la hegemonía, en el espacio social de que se trate.

En los estamentos universitarios (docencia e investigación), las posiciones parecen oscilar entre la pugna por la cuota de mercado de las subvenciones al abstencionismo que pone en un “fuera de juego”.

En cuanto a la primera posición, los proyectos (generalmente vaciados de contenidos científicos y al margen de toda reflexión epistémica), suelen ser instrumentos de *optimización* del ejercicio del control poblacional. Elaboran los códigos (que encriptan las prácticas de los nuevos operadores), y los ponen en circulación: *competencias, usuarios, buenas prácticas, saber-hacer, saber-estar, saber-ser, saber-aprender, aptitudes multiculturales, autoestima*. Algunos enunciados son francamente abstrusos y, tal vez gracias a ello, de gran eficacia en términos de control social.

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

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

#### **4. Para concluir, aún de manera provisional: propuestas de resistencia y cambio ante los escollos de la actualidad**

*“De todo quedaron tres cosas:  
La certeza de que estaba siempre comenzando,  
la certeza de que había que seguir  
y la certeza de que sería interrumpido antes de terminar.  
Hacer de la interrupción un camino nuevo,  
hacer de la caída un paso de danza,  
del miedo una escalera, del sueño un puente,  
de la búsqueda un encuentro”.*  
*Fernando Pessoa*

En primer lugar, quisiera recordar que una tendencia, por más fuerte que sea, no se convierte necesariamente en destino, si se pueden formular preguntas o dudas al respecto y no tomarla como algo inexorable. En segundo lugar, quiero invitar a tomar posiciones, a efectos de mantener abierta la pregunta acerca del saber pedagógico (sin obturarla ni tecnológica ni bio-políticamente); a contribuir a la construcción de redes, es decir, de lugares en relaciones de reenvío que posibiliten la generación y expansión de

saberes que, en sus recorridos, produzca efectos ahora inimaginables. Se trata de incidir en la redefinición del campo y, para ello, de no renunciar al capital científico ni a la fuerza relativa de juego.

#### **4.1. El profesional (que no operador) de la educación social**

Partimos de conceptualizar al educador social como profesional capaz de contribuir a la construcción (actualización, innovación), de los *marcos conceptuales* desde los que es posible desplegar, confrontar, transformar las prácticas pedagógicas en ámbitos sociales. Su función consiste en la transmisión de las herencias culturales que permitan a **cada sujeto** de la educación articularse en la sociedad de la época propiciando el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos. Función que requerirá coordinar su trabajo con los de otros profesionales, estableciendo redes de intercambios teóricos, técnicos, de experiencias. En sus prácticas tienen lugar nuclear la teoría y la cultura (en su carácter amplio, complejo, plural): las mejores herramientas para pensar y leer el mundo, para explicar tanto las lógicas hegemónicas en los tejidos institucionales como los posicionamientos de los sujetos particulares; así como para conceptualizar sus prácticas pedagógicas y transformarlas.

Un profesional, en suma, habilitado para ubicarse en marcos complejos, que propicie en cada sujeto el ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos a partir de vivificar en sus transmisiones las promesas de los legados culturales, a saber: la filiación simbólica. de todos y cada uno de los sujetos de la educación al abrir, para cada cual, un lugar de heredero legítimo.

#### **4.2. La formación inicial de los educadores sociales**

Proponemos seleccionar los contenidos del currículo en dos dimensiones articuladas (Núñez, 2002) que enseñen marcos conceptuales y orientaciones para las prácticas profesionales anteseñaladas:

1. **Núcleos teóricos fundamentales**: se trata de elementos teóricos articulados según campos disciplinares que permitan a los estudiantes establecer marcos conceptuales que, a su vez, les posibiliten la búsqueda, selección, elaboración y organización de nuevos conocimientos e informaciones.
2. **Aplicaciones y desarrollos pedagógicos**: Se ubican aquí diversos espacios formativos que posibiliten desde la aplicación de los elementos teóricos en el análisis de instituciones y la realización de prácticas en las mismas, hasta seminarios para la adquisición de contenidos y metodologías del trabajo educativo así como actividades académicas diversas (realizaciones audiovisuales; debates; cine-forum; aplicaciones multimedia;...)

Postulamos, en síntesis, una formación inicial con una importante carga teórica y un contacto crítico (ni simple ni ingenuo), con las prácticas institucionales. En efecto, la formación inicial ha de advertir al estudiante acerca de las contradicciones que el propio trabajo educativo conlleva (o puede conllevar), en las actuales configuraciones de lo social y dotar de recursos conceptuales para inventar, en cada caso, maneras para realizarlo, para no dimitir de la función educativa, arrastrado en el empuje de la *maquinaria preventiva* del discurso dominante del tecnopoder.

No podemos obviar que la realidad en la que se configuran las prácticas de la educación social tiene, al menos, una doble inscripción, a saber: lo local y lo global. Se trata de una realidad local en la sociedad informacional, que dibuja horizontes de actualidad y de futuro. La formación inicial ha de posibilitar al estudiante los recursos conceptuales para desplegar, en los modos cambiantes de lo social, una acción educativa que facilite la articulación social y cultural de los sujetos en esas modalidades de complejidad creciente.

En la línea de lo que venimos enunciando, entendemos que los cambios en la ciencia y las tecnologías, así como en las representaciones de los imaginarios sociales e institucionales, hacen que propuestas y soluciones se transformen en obsoletas en poco tiempo. De allí que una formación generalista (teórica y culturalmente sólida), proporcione parámetros para enfrentar un mundo ciertamente imprevisible a mediano plazo. Por ello los núcleos teóricos fundamentales han de presentar las aportaciones de las disciplinas fronterizas de la Pedagogía Social a fin y efecto de mostrar la complejidad del mundo y de los sujetos, y de impulsar búsquedas abiertas a nuevos horizontes teóricos y epistemológicos.

### **4.3. La formación de los educadores sociales y las complejas realidades institucionales**

La formación inicial no ha de orientarse al *aprendizaje del oficio* (aplicación de soluciones conocidas a problemas conocidos), sino a la adquisición y uso de herramientas (teóricas y metodológicas), que posibiliten la definición y el abordaje de problemas (viejos o inéditos) que aporten algo nuevo.

Cada estudiante, pero también cada profesional, siempre tiene ante sí el desafío de reinventar el saber adquirido en cada situación concreta y particular a la que se enfrenta. Aquí conviene recordar las propuestas de George Balandier (1993) e Ilya Prigogine (2001): hay que poder soportar y saber operar con la incertidumbre. Así, la formación ha de advertir **contra** las certezas que suelen instalarse en las instituciones. Si no es posible introducir dudas razonables e interrogantes acerca de la posibilidad de realizar la acción educativa desde otras perspectivas, la formación pierde una función primordial: contribuir a la formación de profesionales con autonomía de vuelo, es decir, con capacidad crítica, con interés por estudiar, proponer y abrir nuevos caminos. La incursión de los estudiantes en las instituciones no puede ser concebida como una observación simple (o simplista) de algo dado, ni como una operación de pretendidos cambios que, al no desvelar lo que está en juego, no hace sino reproducir lo que pretende cambiar. Hay que poner de manifiesto las mediaciones que, en cada institución, condicionan e incluso subordinan al discurso pedagógico; cómo éste en cada caso se pliega a diversas razones y qué efectos educativos se producen (o no se producen) en esa institución particular. Se trata, en todo caso, de ayudar a construir un dispositivo conceptual que posibilite al futuro profesional trabajar con la complejidad para producir efectos educativos, es decir, nuevas articulaciones de los sujetos en lo cultural y nuevas posiciones en lo social: dar lugar al sujeto, instituirlo como tal.

Toda institución produce sus efectos perversos: aquéllos para los cuales no solamente no ha sido creada, sino que, por el contrario, se supone que debe remediar. ¿Cómo explicar la cronificación de los sujetos en los servicios sociales de atención primaria? ¿Cómo explicar la reproducción del “*destino social*” de los niños acogidos en los centros residenciales? ¿Cómo dar cuenta de la marginalidad incesante de los pobres,

de los inmigrantes, atendidos en los servicios y prestaciones sociales? ¿Cómo dar cuenta del bucle iterativo que re-envía, sin cesar, al adolescente en situación de precariedad económica a las vías muertas del des-empleo, tras las operaciones de la llamada educación escolar o social? ¿Desde qué marco conceptual piensa, el estudiante de educación social, estas panorámicas institucionales y sus efectos en la vida de los sujetos con los que trabajan? O tal vez, en realidad, estamos preparando futuros profesionales incapaces de dar cuenta de esos efectos sino cargándolos a la cuenta de los propios interesados, o a una mera falta de recursos de la institución, etc., sin registrar su propia dimisión o sus complicidades al emplear, por ejemplo, ciertos dispositivos conceptuales?.

La cuestión que nos concierne es preguntarnos cuál ha de ser la función de los enseñantes en estas cuestiones. Hasta ahora no se han abierto estas consideraciones para su análisis. Podríamos pensar en transmitir elementos que posibiliten a los estudiantes, en cada contexto particular, descifrar las prácticas hegemónicas; detectar otras configuraciones existentes en pugna con las anteriores; delinear alternativas previendo sus efectos de realidad; hacer sitio a los sujetos: dar valor a su palabra, cauces a su interés. Poner límites (trabajo cultural), a las derivas desbordantes de las subjetividades en esta *modernidad líquida*. He aquí un verdadero desafío: proporcionar elementos teóricos que permitan entender las lógicas que operan en las instituciones, descifrar las realidades que generan y pensar, inventar, prácticas educativas que restituyan a los sujetos su lugar de herederos de los legados culturales que les corresponden por derecho. Es decir, que el profesional pueda discriminar y ver las relaciones entre los síntomas sociales, institucionales y de los propios sujetos para reinventar allí el acto educativo.

En los nuevos contextos ocupacionales, los profesionales (y esto es norma en el campo que nos ocupa), trabajan cada vez más para una organización institucional que se encuadra en el llamado *tercer sector*, mayormente se trata de fundaciones o cooperativas, que gestionan dinero público siendo entidades privadas *sin ánimo de lucro*. La subsistencia de tales instituciones, en general, depende de la presentación de estadísticas (por ejemplo: número de personas atendidas), las cuales, se supone, demuestran su *eficiencia social*. Este proceso se acompaña de una colectivización de los

sujetos que la institución atiende. Cuando el sujeto es una persona individual, el profesional de la educación social tiene márgenes muy amplios para su trabajo, puede escuchar, dar tiempo y tomarse tiempo antes de tener que responder.

Sin embargo, los actuales procesos concentracionarios (urbanizaciones que institucionalizan la precariedad, migraciones masivas, etc.), promueven problemas de magnitudes inéditas. Esta dinámica, iniciada ya en los orígenes mismos del capitalismo, en la actualidad acelera de manera vertiginosa la producción de lugares de exclusión social. El potencial “cliente” de la atención social ya no es una persona individual que se dirige a un profesional en demanda de ayuda, sino que son categorías a las que se les adjudica la representación de un “problema social”, tal como hemos desarrollado en el segundo apartado de esta Comunicación. En efecto, la *maquinaria preventiva*, al producir la colectivización de los sujetos en función de un solo rasgo, que acaba homologándolos, genera un doble efecto: borra al sujeto en tanto actor social, portador de derechos y deberes, y en tanto sujeto particular, singular, responsable de sus decisiones e inclinaciones. Erradicado el sujeto<sup>5</sup>, sólo aparece una dimensión: un *problema social y/o educativo*, que pasa a ser sustantivado y gestionado en términos de presente y futuro inexorables, desposeído ya de toda responsabilidad, dignidad y libertad. Pero atención: ¡sin sujeto, no hay acto educativo!

Cabe preguntarnos si, entonces, se admitirá un verdadero trabajo educativo, siendo como es la educación: profundamente subversiva... Esto es, una verdadera posibilidad, para cada sujeto, de apropiación cultural y de cambio de posicionamiento ante lo social. ¿O más bien se apela a la educación como un nuevo nombre, *políticamente correcto*, de los dispositivos de control y de “gestión previsiva” de las poblaciones? ¿Puede ser así, la educación social, un nuevo nombre para relanzar los dispositivos de gestión de los barrios periféricos, de las bolsas de exclusión social a menor coste político y económico? ¿Cómo se aborda desde la formación inicial el trabajo con estos temas en los que se precipita la complejidad social? ¿Cómo mostrar las dimensiones y alcances de las transformaciones que atañen a la cultura y al propio

---

<sup>5</sup> Un crudo ejemplo lo obtuve de profesionales que, recogiendo las categorías de la LOSE, hablaban de “los *nees*”, para hacer referencia a niños con *necesidades educativas especiales*.

campo científico? ¿Cómo enseñar a descubrir los *disfraces* y *metamorfosis* del universo concentracionario? ¿Cómo abrir brechas en los imperativos del tecnopoder y su maquinaria de las políticas preventivas?

Tal vez, como señalara al comienzo, son necesarias las preguntas para colaborar en abrir y mantener una suerte de plataforma que, *en tiempos de ignominia* como dice el poeta, nos permita re-lanzar el tema de la educación social, de sus efectos pacificadores y estructurantes de subjetividades y tejidos sociales, interrumpiendo la realización de un, aparentemente, inexorable destino de deriva a lo peor de cada cual.

En todo caso, nuestras responsabilidades estriban en la opción de no ceder ante el empuje del paradigma dominante, en sus *disfraces* y *metamorfosis*, para descubrir, para inventar desde la incómoda y minoritaria posición crítica, vías inéditas. Siempre podemos ampararnos en la palabra poética: “*Nunca te entregues ni te apartes/ junto al camino nunca digas/ no puedo más y aquí me quedo*”.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- (2000): *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-textos.
- ARENDT, H (1993): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2000): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BALANDIER, G. (1993): *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- BINDÉ, J. (2002) : « El futuro del tiempo ». En : *Le Monde diplomatique*. Edic. Española. Año VI, Nº 77 ; Marzo.
- BORJA, J.- CASTELLS, M. (1997): *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1975): « La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison ». En : *Sociologie et sociétés*, 7, pp.91-118.
- (1976) : « Le champ scientifique ». En : *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, pp. 88-104.
- (2001): *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions du Seuil.
- (2003): *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- CARIDE, J. A. (2002): “La Pedagogía Social en España”. En: NÚÑEZ, V. [coord.].
- CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid: Alianza edit.
- ECHEVARRÍA, J. (1998): *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- (2003): *La revolución tecnocientífica*. Barcelona: FCE.
- ELIAS, N. (1982): *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1980): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- (1995): *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- FREUD, S. (1990): «El malestar en la cultura». En: *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 21.

- HIRTT, N. (2001): “Los tres ejes de la mercantilización escolar”. EN: L’Appel pour une école démocratique: <http://users.skynet.be/aped>
- KANT, E. [1784] (1985): «Idea de una historia universal en sentido cosmopolita». En: *Filosofía de la Historia*. Madrid: F.C.E.
- KARSZ, S. [Coord.] (2004) : *La exclusión : bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- LAVAL, Ch. (2003): *L’école n’est pas une entreprise. Le néo-libéralisme á l’assaut de l’enseignement public*. Paris : Éditions La Découverte.
- MICHÉA, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela Libros.
- NUÑEZ, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- (2000-2001): “La exclusión, espada del Damocles contemporáneo”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Universidad de Murcia, Nº 6-7, 2ª época.
- [coord.] (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (1996): “Informe de la mesa redonda de Filadelfia”. En: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): *Tableau noir*. Bruselas : EPO.
- ORTEGA, J. [coord.](1999): *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel.
- PETRUS, A. (1997): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- PRIGOGINE, Y. (2001): “Pluralidad de futuros y fin de las certidumbres.” En: El País. Barcelona, marzo.
- PRIGOGINE, Y. (2000): “Flèche du temps et fin des certitudes”. En: *Les clés du XXIe. siècle*. Actas de *Entretiens du XXIe. siècle* y de *Dialogues du XXIe. siècle*. Paris: UNESCO/ Seuil.
- ROCHE, R. (1997): “La prévention: entre Science, idéologies, dispositifs politiques”. En: *La prevention en qüestion*. Bulletin 11. Nouveau Réseau CEREDA Diagonale Francophone. Groupe Petite Enfance.
- ROSENVALLON, P. (1995): *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial.
- SAEZ, J. (1995): *La formación y profesionalización de los educadores sociales*. Valencia: Nau Llibres.
- (1997): “La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación”. En: PETRUS, A. [coord.].

TOURAINÉ, A. (1993): *Crítica de la Modernidad*. Madrid: Ed. Temas de Hoy.

TIZIO, H. (2003): *Reinventar el vínculo educativo. Las aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.