

Modelos educativos: inscripción y efectos

Violeta Núñez Pérez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD CENTRAL
DE BARCELONA

FACULTAD DE PEDAGOGIA

"Modelos educativos: inscripción y efectos"

=====

TESIS DOCTORAL de Doña Violeta Núñez-Pérez

Dirigida por el Profesor Doctor
D. Claudio Lozano Seijas

Junio de 1988

I N D I C E

=====

Palabras Previas	p. 1
Introducción	4
I. Primera Parte.	
Acerca de las cuestiones epistemológicas.....	10
I.1. Presupuestos epistemológicos generales.....	14
I.1.1. Noción de discurso	16
I.1.1.a. Texto y discurso	18
I.1.1.b. Metadiscurso	22
I.1.2. El concepto de modelo	24
I.1.2.a. Realidad y real	24
I.1.2.b. Acerca de los modelos	26
I.1.2.c. Modelo y estructura	31
1. Hipótesis estructuralista inicial.....	33
2. Estructura leviestrosiana.....	35
3. Estructura lacaniana	35
I.1.3. Categoría "Presente histórico"	36
I.2. Presupuestos epistemológicos específicos.....	39
I.2.1. Estatuto epistemológico de la Pedagogía.....	40

I.2.2. Inscripciones paradigmáticas de la	
Teoría de la Educación	45
I.2.2.a. El paradigma positivista.....	47
I.2.2.b. El paradigma hermenéutico.....	54
I.2.2.c. El paradigma crítico	57
I.3. Hacia un nuevo modelo de interpretación	64
I.3.1. Acerca de la diferencia con la	
posición habermasiana	64
I.3.2. Metadiscurso, modelos y realidad educativa.....	70
I.3.3. Educación como práctica social	72
II. Segunda Parte.	
Cuestiones de Pedagogía Social	74
II.1. Pedagogía. Pedagogía Social	75
II.1.1. La Pedagogía escolar como "sustracción	
operativa" del corpus de la Pedagogía(social).	75
II.1.2. La Pedagogía social	81
II.1.3. Pedagogía social y campos profesionales	
de acción social educativa	84
II.1.4 Pedagogía social e inadaptación	88
II.2. La cuestión del "sujeto de la educación" como	
"sujeto social"	94
II.2.1. Introducción	94

II.2.2. Aparición de la categoría "sujeto social"....	97
II.2.3. El sujeto moral kantiano	106
II.2.4. Fichte o la torsión del discurso kantiano....	112
II.3. Inadaptación y sujeto de la educación.....	121
II.3.1. El sujeto de la educación como sustancia	122
II.3.1.a De la educación de los idiotas y criminales	122
II.3.1.b El dispositivo benthiano o acerca del control por la mirada.....	133
II.3.1.b.a. Las marcas benthianas en las concepciones reeducacionistas.....	144
II.3.2. El sujeto de la educación como efecto del lugar	150
II.3.2.a Introducción	150
II.3.2.b El discurso de S. Bernfeld en las primeras décadas del siglo.....	153
III. Tercera Parte.	
La Pedagogía social especializada en el tema de la inadaptación. Modelos educativos: inscripción y efectos	168
III.1. La emergencia de una nueva profesión:	
el "educador especializado"	169
III.1.1. Presentación del tema.....	169

III.1.2. La preeminencia de las razones médicas en el discurso del control social.....	173
III.1.3. El "irresistible ascenso" de la inadaptación: concepciones y acciones sociales en la Francia de la posguerra.....	178
III.1.4. A modo de síntesis	191
III.2. La configuración del cuerpo profesional de educadores especializados a nivel internacional.....	194
III.3. La formación de educadores especializados en Cataluña	204
III.3.1. Presentación	204
III.3.2. Antecedentes históricos en el Estado Español en general y en Cataluña en particular	207
- La política de escolarización en las primeras décadas del siglo XX.....	208
- Las actividades extraescolares.....	214
- La cuestión de las deficiencias.....	216
- La "reforma" de menores y el proyecto de la ILE de formación de educadores	219
- A modo de síntesis	229
III.3.3. La actualidad de la cuestión en Cataluña	231
a. Un precursor: Piquer y Jover.....	231

b.El Centro de Formación de Educadores	
Especializados de Barcelona.....	236
1.Presentación	236
2.La formación de educadores	241
a.Presupuestos fundacionales.....	241
b.Cuestiones de organización del Centro.	244
c.Requisitos en relación a los alumnos..	246
d.Organización de los contenidos.....	247
3.Modelo de educación en que se	
inscribe la formación de educadores.....	249
4.Valoración histórica del CFEE.....	255
c.La escuela de Educadores Especializados	
"Flor de Maig"	258
1.Acerca de la fundación y los inicios.....	258
2.La formación de los educadores.....	261
.Modalidades de formación.....	266
.La actualidad curricular.....	267
3.Actividades formativas no regladas.....	269
.Escuelas de verano	270
4.Los campos de intervención del educador...	272
5.Perspectivas	275

IV. Cuarta Parte.

A modo de conclusión	277
----------------------------	-----

IV.1. Presentación	278
IV.2. Inscripción de la Pedagogía social	
en el modelo estructural	280
IV.2.1. Cuadro de "Modelos y principales definiciones en juego en la educación social especializada en inadaptación".....	311
IV.3. Efectos del modelo estructural de educación social	
en el tema de la inadaptación: una nueva lectura de los marcos legal y administrativo o acerca del reordenamiento de las prescripciones y acciones educacionales	313
IV.3.1. Presentación	313
IV.3.2. Acerca de las leyes de Servicios Sociales y Protección de Menores.....	316
IV.3.3. Reordenamiento de las prescripciones y acciones educacionales.....	326
- PARA FINALIZAR	340
ANEXOS.	
Anexo 1. Texto de Piquer y Jover.....	347
Anexo 2. Texto que ilustra el modelo de educación vigente en la formación de educadores del C.F.E.B. de Barcelona	355

Anexo 3. Escuela de educadores "Flor de Maig". Programas de las asignaturas del 1er. curso.....	378
Anexo 4. Escuela de educadores "Flor de Maig". Programas de las asignaturas del 2do. curso.....	396
Anexo 5. Escuela de educadores "Flor de Maig". Programas de las asignaturas del 3er. curso.....	420
Anexo 6. Escuela de educadores "Flor de Maig". .Tipología de aspirantes .Distribución según años .Perfiles de alumnos	435
 BIBLIOGRAFIA	 445

=====

PALABRAS PREVIAS.

Antes de entrar en materia, considero pertinente señalar que este texto ha sido posible gracias a la oportunidad que la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, a través del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, me ha brindado generosamente.

Pese a que las idas y venidas transoceánicas -con su trasiego de hombres y palabras- han colaborado en la difusión de ideas, es difícil tematizar aquello que no es, estrictamente, lo "propio". Sin embargo, es ese esfuerzo de invención que dimensiona tan particularmente al discurso de la historia, la vía regia que, en el presente caso, ha permitido salvar los principales escollos en el abordaje de un tema de actualidad y de futuro: los modelos educacionales puestos en juego en la Pedagogía Social, en el tema específico de la inadaptación.

Quiero destacar, principalmente, la labor de asesoramiento y paciente disponibilidad del Dr. Claudio Lozano Seijas, a cuya dirección se deben los aciertos que pueda tener el presente texto, que no los errores...

Mi agradecimiento al Dr. Antoni Petrus i Rotger, quien dio soporte y orientación en aspectos puntuales, específicos, sin cuyo concurso no hubieran podido ser planteados.

Cabe aquí señalar que la obra es deudora de un patrimonio que ha marcado un hito en la Pedagogía en Catalunya. Me refiero al saber legado por el Dr. Alexandre Sanvisens i Marfull. Ha dirigido la búsqueda y organización del trabajo un presupuesto que quiero hacer presente en este momento en que la empiria amenaza nuevamente, seriamente, la supervivencia del saber en general y del pedagógico en particular. Se trata de la definición de "intelectual" que el Dr. Sanvisens nos ha hecho presente, definición anclada en las marcas etimológicas del término: aquél que busca diferencias, aquél que discrimina, que separa, que discierne...

La presente Tesis reconoce, pues, su filiación...

Finalmente, quiero hacer particular referencia a la "Escola d'Educadors Especialitzats" del Patronato FLOR DE MAIG de la

Diputación de Barcelona.

Esta Escuela, en la que durante cuatro cursos consecutivos he desarrollado la asignatura de Pedagogía Social, ha posibilitado también la articulación de este texto. Mi reconocimiento a Maite Montagut, cuya ayuda a la hora de recorrer archivos y documentos ha sido inapreciable.

Si bien Catalunya es milenariamente conocida como tierra de acogida, la comprobación -en el orden de lo particular- de esa premisa general, produce efectos de gratitud y anima a trabajar, a aportar a aquello que, a la vez, nos constituye y pertenece bajo el nombre de "patrimonio común". Si en algo colabora este texto en la incesante construcción de esa memoria, habrá, pues, hallado su justificación...

=====

I N T R O D U C C I O N

"...será nuestro destino; hacernos a la sintaxis, a su concatenación traicionera, a la imprecisión, a los talveces, a los demasiados énfasis, a los peros, al hemisferio de mentira y de sombra de nuestro decir.

"La diferencia entre los estilos es la de su costumbre sintáctica. No de intuiciones originales -hay pocas- sino de variaciones y casualidades y travesuras, suele alimentarse la lengua.

"No hay que pensar en la ordenación por ideas afines. Son demasiadas las ordenaciones posibles para que alguna de ellas sea la única".

I N T R O D U C I O N

La presente Tesis es el resultado de un largo proceso en que se han ido combinando estudios y actuaciones profesionales alrededor de un tema que los atraviesa y articula: la relación entre teoría de la educación y acción educativa.

Tema que fue especificándose hasta coincidir con los límites de un campo particular de la Pedagogía Social: el de la inadaptación.

Así, las preguntas que -a modo de hipótesis- dibujan los alcances de este texto, podrían formularse en los siguientes términos:

- ¿cuáles son los modelos de educación desde los que, históricamente, se ha definido la Pedagogía Social en general y la inadaptación en particular?

- ¿qué tipo de inscripción registra cada modelo, tanto en relación a presupuestos epistemológicos como éticos?

Y, finalmente, ¿qué efectos de "realidad social" han producido?

El problema central fue establecer el lugar teórico desde el que se realizaría ese recorrido o, en otros términos: ¿desde cuál de los modelos se realizaría la lectura -necesariamente crítica- de los restantes?

Esta dificultad inicial o interrogante acerca de los presupuestos fundacionales del propio discurso, me llevará a desplegar una intensa actividad de búsqueda en los territorios de la epistemología de las Ciencias Conjeturales. Esta búsqueda -cuyos resultados configuran la Primera Parte de esta Tesis- pone de manifiesto dos escollos importantes:

- . la escasa producción que, en este tema, se ha realizado desde la Pedagogía;
- . el desfase entre tales producciones y la "actualidad" de la epistemología en otros campos disciplinares (Lingüística, Antropología, Psicoanálisis, ...)

Así, la Tesis adquiere un carácter de "plus" respecto al plan inicial: aportar esa actualidad a la Pedagogía con la elaboración de un nuevo modelo de educación : el estructural.

He aquí, pues, señalado el lugar teórico desde el cual se escribe el texto.

La Segunda Parte de la Tesis, corresponde al análisis de las cuestiones de la Pedagogía Social definidas desde el modelo estructural. Un punto central es la definición que, de la categoría "*sujeto de la educación*", se ha realizado históricamente y, en particular, del sujeto "*inadaptado*" que pasa a ser susceptible de educación.

La Tercera Parte hace referencia a los Modelos de educación social en el tema de la inadaptación. Aparecen aquí, como elemento de singular relevancia, las definiciones del "agente de la educación". Conviene pues -a modo de "advertencia al lector"- puntualizar que en diferentes países europeos existe (sancionada socialmente), una figura profesional que desempeña la función de agente de la educación en cuestiones de inadaptación. Me refiero al "educador especializado".

En nuestro país el campo profesional del educador especializado y los espacios de formación universitaria se desplegaron de manera paralela. El estudio y presentación de estos asuntos devino necesario dada la importancia de los efectos sociales que conllevan y su vigencia tanto en la política de acción social educativa como en sus cristalizaciones jurídicas.

El interés por definir el estado de la cuestión en Catalunya, me ha llevado a buscar, por un lado, los antecedentes históricos que -en el Estado español- se hubieran registrado. Por otro, a precisar el tema en el ámbito del Principado articulando tres elementos:

- a- una presentación de J. Piquer i Jover, en tanto precursor;
- b- una presentación del Centro de Educadores Especializados de Barcelona como antecedente más próximo cuyo discurso ha pregnado instituciones y prácticas educativas;
- c- una presentación de la Escuela de Educadores Especializados "Flor de Naig", en tanto institución actualmente en funcionamiento en el campo que nos ocupa.

Finalmente, en la IV Parte, a modo de conclusión, se retoman los presupuestos epistemológicos y los contenidos desplegados en el recorrido del texto con el objetivo de precisar el nuevo modelo que la Tesis propone. Allí se especifican sintéticamente las diferencias con los demás modelos y -en un segundo momento- se enhebra el tercer elemento de configuración de un modelo de educación. Me refiero al tema de los "contenidos": *metas y bienes culturales de la transmisión*. Tema éste que, históricamente, ha sido devaluado o sencillamente erradicado de los planteos de educación social. Sin embargo considero central reintroducir esta cuestión como eje transversal, articulador de las prescripciones y acciones educativas. Propuesta que pretende cercar una respuesta al desafío que marca el signifiante privilegiado en este momento histórico: la normalización de los sujetos inadaptados. La reconsideración de este asunto conlleva un interrogante acerca de la pertinencia de la categoría "no-formal" atribuida al ejercicio de la acción social educativa y, así también, conlleva plantear una alternativa (Conclusiones, apdo. II) de reordenamiento teórico, metodológico y operativo del campo.

En síntesis, esta Tesis estudia diferentes posicionamientos teóricos (o inscripciones paradigmáticas), desde los que se han definido "sujetos, agentes y contenidos de la educación social" en el tema de la *inadaptación* y los efectos que tales definiciones han producido en términos de realidad social. Asimismo, propone un nuevo modelo de

educación social en el tema de la inadaptación, inscripto en la hipótesis estructural y en los presupuestos epistemológicos en los que ésta se sostiene.

Como colofón de estas palabras introductorias, cabe indicar que el tipo de documentación utilizada corresponde -según se señala en cada caso- a archivos accesibles o a canales bibliográficos habituales. Sin embargo, he considerado que la consulta de ciertos materiales - a medida que se lee el texto- puede ser necesaria. Pero, como la inclusión de éstos en el interior mismo del corpus de la Tesis, significaría una distorsión de su sentido y alcances, tales materiales se adjuntan a modo de *Anexos*.

=====

1. PRIMERA PARTE: A CERCA DE LAS

CUESTIONES EPISTEMOLOGICAS.

"...nos revela al espíritu humano en lo que tiene de más elevado, en su persecución siempre incesante, siempre insatisfecha y siempre renovada de un objetivo que siempre se le escapa: la búsqueda de la verdad."

Alexandre Koyré

El término "epistemología" es empleado en este texto en un sentido amplio, más amplio que el propio de la filosofía de la matemática y de la filosofía de la física. Coincidiendo con Dalmasso (1983;16), el empleo del término cuestiona la estructura misma del saber, en un sentido incluyente de ciencia, teoría, disciplina. Este dimensionamiento del concepto puede ser considerado como un retorno de la lectura de Marx y Freud realizada en Francia entre los años 60 y 70: Koyré, Althusser, Bachelard, el Círculo de Epistemología de la Escuela Normal Superior de París. El problema que retorna es el de un saber respecto al hombre: torsión del discurso clásico y medieval sobre sí mismo, en busca de una reformulación "actual", que no definitiva.

En este capítulo se plantean las cuestiones sobre las que se construyen las Partes II y III (cuerpo central) de esta Tesis. He dividido esta primer tema en dos apartados:

1. corresponde a las definiciones que operan como presupuestos epistemológicos generales;
2. corresponde a las definiciones que circunscriben lo específicamente pedagógico.

Dada la amplitud de los marcos teóricos referenciales (filosofía, psicoanálisis, lingüística, semiología, ...), las definiciones

aquí recogidas no pretenden agotar el tema, sino señalar un particular posicionamiento en referencia al mismo.

El recurrir a fuentes disciplinares heterogéneas encuentra su explicación en la necesidad de "fundamentación" (Fichte, 1984; 32-33) de las cuestiones pedagógicas: al pensar un fundamento, éste cae fuera de lo fundado.

Estas consideraciones remiten al teorema de Gödel (Gödel, 1931; Nagel/Newman, 1985), que se puede interpretar como la imposibilidad de todo discurso de fundarse a sí mismo. La consistencia de las premisas es indemostrable en el interior mismo de la lógica que fundan. Este "punto cero" del discurso puede develarse sólo desde un posicionamiento diferente.

De allí que, en este texto, la fundamentación atraviese críticamente los postulados aún vigentes en el campo pedagógico.

La Tesis pretende abrir un discurso de lo educativo a partir de una actualización de la Teoría Pedagógica (Gramsci, 1976). Cabría precisar aquí cuál es el alcance (esto es, el límite) de tal pretensión.

Considerando las definiciones de "ruptura epistemológica" (Althusser, 1977) y de "cambio de paradigmas" (Kuhn, 1975), se podría afirmar que la Pedagogía permanece o bien anclada en el modelo hermenéutico o bien constreñida en los marcos positivistas de definiciones decimonónicas (*). Estas concepciones son periódicamente

=====

(*) Para una crítica de estos posicionamientos y sus diversas reformulaciones, vid.: Sanz, 1981; 1986/Palop, 1981/Puiggrós, 1985; 1986.

reformuladas: de Illich a Skinner es la repetición lo que deja huella. En España, las líneas anglosajonas reiteran, bajo el signo de la "modernidad tecnológica", los viejos marcos epistemológicos.

No obstante, en el campo de las llamadas Ciencias Conjeturales (Lacan, 1983) y a lo largo del siglo, diferentes disciplinas han registrado cambios que han hecho posible -a semejanza de la lingüística- el corte y la redefinición en su estatuto epistemológico (Levi-Strauss 1977/ Miller, 1985).

El presente texto aspira a marcar su "différence" (Derrida, 1967) en el campo disciplinar de la Pedagogía. "Différence" en el doble sentido del verbo diferir: "no ser idéntico" y "dejar para más adelante". En el primer sentido, este discurso busca sus fundamentos fuera de los marcos hermenéutico y positivista. Su inscripción remite al estructuralismo.

En la segunda acepción, el presente (al igual que todo discurso), sólo encontrará su "actualidad" en otros que lo admitan o denieguen.

Estas consideraciones sitúan, pues, los dos capítulos mencionados más arriba:

1.1. Presupuestos epistemológicos generales.

1.2. Presupuestos epistemológicos específicos.

I.1. - PRESUPUESTOS EPISTEMOLOGICOS GENERALES

=====

Este primer capítulo presenta tres cuestiones:

- a. Noción de discurso.
- b. Definición de modelo.
- c. Categoría "Presente histórico":

El primer apartado tematiza las últimas aportaciones de la lingüística. En él se hará referencia a una de las líneas: la estructural, siendo ésta junto con la funcional y la generativa-transformacional lo que define la actualidad de dicha disciplina (van Dijk, 1980a; 1980b; Serrano, 1983; Récanati, 1981).

¿Porqué la noción de discurso funciona como presupuesto epistemológico?

Es la lingüística (incluyendo en ella la semiología -Barthes, 1971-), donde se han realizado las aportaciones que han posibilitado en el presente siglo la ruptura epistemológica en el campo de las ciencias conjeturales (Levi-Strauss, 1977; 39-40; Miller, 1985). La noción de discurso conlleva la redefinición de conceptos tales como teoría y verdad.

Hablar de discurso es interrogar la relación sujeto-objeto que define la teoría del conocimiento.

El discurso, en tanto proceso de producción de sentido, produce efecto de realidad. Esta proposición cuestiona el fundamento mismo de la Teoría del conocimiento. Esto es, el considerar la existencia de un sujeto

cognoscente y un objeto de conocimiento, ambos en idéntica posición estatutaria (Miller, 1979; 21) y acoplados en un paréntesis unificador... El conocimiento resulta así de una suerte de penetración en el objeto. Siendo este último el que mide la corrección del funcionamiento subjetivo: la "verdad" está inscrita en el objeto; el conocimiento, cuanto más se acerca a esa realidad, deviene verdadero. La noción de discurso -al establecer que el lenguaje crea sus propios referentes- opera, radicalmente, la impugnación de esta reciprocidad que establece la teoría del conocimiento. Curiosamente, Spinoza, en su "Ethica ordine geometrico demonstrata", equipara "conocer" y "amar" (la voz hebreaica *iodah* registra ambos sentidos). Diversos autores (Bernal, 1979; Miller, s/f; Koyré, 1982; Bachelard, 1973), señalan que el pasaje del conocimiento clásico y medieval al saber de las ciencias físico-químicas fue posible en términos de la pérdida de la imagería que la propia noción de conocimiento implicaba (adecuación sujeto/objeto, complementariedad,...) Imagería "amorosa": de encuentro, de relación posible...

El segundo apartado considera la definición de modelo, en tanto producto del discurso teórico.

El tercer punto establece un tercer presupuesto epistemológico: la historia como relato lo es desde una definición del presente. Aquí se introducen la categoría derridiana de "presente" y la bacheleriana de "recurrencia epistemológica".

1.1.1.- NOCION DE DISCURSO.

El lingüista suizo Ferdinand de Saussure postulaba, desde la primera publicación de su "Curso de Lingüística General", en 1916, la existencia de una ciencia general de los signos -semiología- dentro de cuyo campo se establecería la Lingüística.

La semiología (*)se ocupa del estudio de los diferentes sistemas de signos, desde gestos e imágenes hasta los conjuntos en que estos pueden encontrarse (ritos, espectáculos, obras de arte...); es decir: se refiere a sistemas de significación. Diferentes autores (Rey, 1973; Sebeok 1976; Lozano, 1982), señalan los orígenes de la semiótica en las corrientes filosóficas de los estoicos. La noción de "signo" organizó el campo de esta disciplina que, con las aportaciones del filósofo norteamericano Charles S. Peirce (Habermas, 1982) y de F. de Saussure -y con los importantes trabajos de Roland Barthes (Serrano, 1983)- adquiere un estatuto propio en el campo de las ciencias conjeturales.

No obstante, los alcances y límites de este campo no son unívocos. En la línea de reflexión que sugiere Barthes (1981, 13) podríamos afirmar que no existen, fuera del lenguaje, sistemas de signos de significación social: "todo sistema semiológico tiene que ver con el

=====

() Semiología designa junto con semiótica (Greimas, 1982) la teoría del lenguaje. Desde 1960 este ámbito se constituye en Francia en relación al estructuralismo (Merleau Ponty , Levi-Strauss, Dumezil ,Lacan,...) y bajo la influencia de L. Hjelmslev y R. Jakobson. Hacia 1970, se plantea una diferencia entre ambas nominaciones que se tornará significativa. Así, Hjelmslev define la semiología como metasemiótica científica. Para una documentación sobre el tema, pueden consultarse Greimas (1971, 1974, 1976) Barthes (1971), Hjelmslev (1971), Jakobson (1963).*

lenguaje". La significación es producida por el trabajo de articulación significante del lenguaje. Barthes propone una inversión del modelo saussureano: la semiótica como parte de la lingüística. Aquella tendrá como objeto las "grandes unidades significantes" del discurso.

Esta "crisis del signo" (Barthes, 1980) a partir, sobre todo, de las últimas décadas (en 1943 Hjelmslev ponía en cuestión la noción de signo), orienta los estudios hacia la consideración de sistemas más complejos (Eco, 1976; 74 ; Lozano, 1982; 15).

Este proceso ha redefinido el propio estatuto de la semiótica: la doctrina de los signos pasó a teoría de los sistemas de significación y a su realización como texto o discurso, esto es, como secuencia de signos que produce sentido (Fabri, 1973; Lozano, 1982).

Sin embargo, tal sentido no es producido por la sumatoria de los signos pues, así definido, retornaría el signo como "unidad fundamental" de la lengua. El sentido es producido por el funcionamiento textual (Benveniste, 1977). Esta noción lleva a diferentes autores (entre los que podemos señalar a Barthes, Derrida, Kristeva, ...), a indicar que es en los textos donde el sentido se produce y produce. Producción a la que Eco (1978) denomina "práctica significante".

Es así como en la actualidad la semiótica se constituye en disciplina cuyo objeto es el texto.

Desde esta definición, las aportaciones de dicha disciplina devienen fundamento para la construcción de un modelo (texto) para el análisis de modelos de educación. De tales aportaciones, interesa aquí

resaltar las que se refieren a conceptos que devendrán clave del propio discurso pedagógico: las nociones de discurso, texto y metadiscurso.

1.1.1.a.- TEXTO Y DISCURSO.

Al aproximarse a estas nociones, cabe distinguir entre las concepciones semióticas lingüísticas y las concepciones semióticas de signos no lingüísticos. Inscriptos en estas últimas, podemos señalar a Lotman y a Pjatigorsky, a la llamada Escuela de Tartu y, en general, a toda la semiótica soviética. Desde esta posición -llamada "semiótica de la cultura"- se considera texto "*un conjunto signico coherente*", desde un ballet o un desfile militar hasta una obra figurativa o una conversación informal (Lozano, 1979;41). Si bien Lotman y Pjatigorsky (1968) hacen referencia a la clausura o delimitación del texto como elemento definitorio del mismo, la vaguedad y falta de precisión de estas concepciones obstaculiza la diferenciación entre texto y no texto.

Es así como, siguiendo a Lozano (1982;19), haremos la aproximación a las concepciones semióticas lingüísticas. Tomamos como elemento definitorio del concepto "texto" la noción de coherencia, en el sentido de mecanismo de generación (captación o atribución) de coherencia en los textos lingüísticos. Se trata pues no de una competencia frástica sino textual. De donde texto deviene discurso: proceso de producción de sentido.

La confusión entre texto y discurso (van Dijk, 1980a) responde a la no existencia en alemán, holandés, ..., de dos términos diferenciados, sólo existe "texto". La ambigüedad se da tanto en inglés como en las lenguas romances.

En el presente trabajo, texto y discurso se utilizan en el sentido de vínculo social (Récanati, 1981; 41) y en tanto proceso de producción de sentido. Este proceso consiste en la distribución (organización/ categorización) de la información a lo largo de secuencias de frases (van Dijk, 1980b; 207). El discurso es, entonces, la secuencia coherente respecto a conceptos o estructuras conceptuales (tópicos o macroestructuras del discurso) que organizan jerárquicamente las proposiciones (van Dijk, 1980b; 200).

La teoría del discurso (lingüística discursiva o lingüística textual -Greimas, 1982-) da cuenta de los hechos (relaciones, unidades, operaciones, ...) situados en el eje sintagmático del discurso.

En la perspectiva chomskyana, el desarrollo generativo permite concebir al discurso como dispositivo en "pasta de hojaldre" (Greimas, 1982), es decir, conformado por diferentes niveles superpuestos. El discurso es el resultado de la transformación (recorrido generativo del discurso) de las estructuras profundas (semio-narrativas) en estructuras discursivas (Chomsky, 1979). - (*) -

=====

(*) Para una crítica de los presupuestos "innatistas" de la teoría chomskyana, ver: Habermas, 1982; 335.

Según los diferentes tipos de discurso, las macroestructuras lingüísticas se sujetan a diversas reglas y construcciones que le son propias: "el tipo de categorías y reglas que determinan la organización de conjunto del discurso, identifican al mismo tiempo el tipo de discurso implicado". (van Dijk, 1980b; 228).

Los tipos de discursos argumentativos tienen como categorías globales "premisas" y "conclusión". Al discurso teórico suele asignársele como estructura global: introducción - problema - solución - conclusión.

Clasificar y definir categorías, reglas y funciones discursivas específicas, será el objeto a construir por una Teoría General del Discurso - TEXTWISSENSCHAFT- (van Dijk, 1976/ 1977).

El problema epistemológico que la Textwissenschaft plantea es: cuáles son las características que definen al discurso teórico.

Dicho discurso lo señalamos como "tipo" (van Dijk, 1980; 20) y no como "ocurrencia", en el sentido de emisión discursiva. Una primera aproximación, define al discurso teórico como constructo teórico cuya primera propiedad es la coherencia y la cohesión discursiva (Barthes, 1980; van Dijk, 1980a/1980b; Ricoeur, 1980).

Pero la ciencia aspira a la verdad. ¿Cómo se define ésta en relación a la Teoría del discurso? ¿Cómo se verifica la adecuación al objeto al que el discurso teórico, se supone, hace referencia?

Como indica Ricoeur (1980; 1013) "el sentido del texto no es nada que lo refiera a una realidad exterior al lenguaje; consiste en las articulaciones internas del texto y en la subordinación jerárquica de

las partes al todo; el sentido es el ligamen interno del texto".

La noción de discurso, efectivamente, rompe con la formulación clásica de la teoría del conocimiento: en la adecuación de la relación sujeto-objeto radica el criterio de verdad.

La adscripción a tal noción de discurso marca la diferencia radical entre este texto y las corrientes epistemológicas cuya formulación paradigmática ilustra Mario Bunge (1981; 1985).

La premisa fundante es que el saber construye su objeto. El objeto no es un ente "en-sí" (posición sustancialista), sino un constructo del que da cuenta el discurso que lo enuncia, en el sentido del principio de categorización del mundo mediante el lenguaje (cf. Benveniste, Sapir, Whorf).

El discurso -en tanto proceso de producción de sentido- crea (construye: categoriza, organiza), realidad. Esta realidad aparece, así definida, como efecto del discurso (Holliday, Hasan, 1980).

Todo discurso construye su propio referente. Con lo cual, el referente es un elemento interno al discurso mismo.

Asimismo el discurso, al adoptar un nivel referencial, sirve de soporte a los otros niveles discursivos que él despliega (Greimas, 1982;

Desde esta perspectiva, lo "verdadero" se sitúa en el interior mismo del discurso: veredicción, el "decir verdad" de Greimas (1982; 432). El discurso produce un efecto de sentido de verdad (Barthes, 1971). Ejercicio que, en el campo del discurso teórico, responde a una serie de requisitos consensuados en cada disciplina. Es esta idea de simulacro (Baudrillard, 1984) la que retomaremos en el apartado referido a "modelos".

Es significativo para este trabajo constatar que, desde diferentes dominios de la reflexión epistemológica (Greimas, op.cit; Thom 1986a; 1986b; d'Espagnat, 1983), el concepto de verdad se va sustituyendo por los de eficacia y rigurosidad.

Los criterios que norman la producción del discurso teórico en cada campo disciplinar, pueden enunciarse como: lenguaje propio, coherencia interna, operaciones ordenadas. Es decir como:

- consistencia
- rigurosidad
- eficacia

I.1.1.b. - METADISCURSO

En términos generales, el concepto de metadiscurso hace referencia a "comentario sobre texto". Así, siguiendo a Hendricks (1976), se puede utilizar el término "metadiagético" para hacer referencia a metalenguaje, metadiscurso, metateoría, ... La diferencia entre los niveles diegético y metadiegético señala la emergencia de un lugar diferente desde el cual se produce una nueva significación. Coincidiendo

con otros autores (cf. Ferrater Mora, Carnap), este lugar no conlleva la idea de "totalización" sino que hace referencia a la producción de un plus "de la narración al (...) discurso dirigido al interlocutor" (Lozano, 1982; 145).

Los orígenes del concepto "metalenguaje" pueden situarse en la Escuela de Viena y en la Escuela Polaca, producto de la necesidad de "distinguir claramente la lengua de la que hablamos de la lengua que hablamos" (Tarsky, 1972-74). Dicho concepto fue posteriormente incorporado a la lingüística por Zellig Harris en 1951 y a la semiótica por Hjelmslev. El prefijo "meta" señala los dos niveles lingüísticos aludidos por Tarsky. Según Hjelmslev, el metalenguaje es una semiótica; es decir, una construcción jerárquica, en este caso de definiciones, en forma de varios estratos metalingüísticos. Este autor plantea y fundamenta tres niveles: descriptivo, metodológico y epistemológico. Este último es el que controla la construcción de los modelos. El metodológico, a su vez, supervisa al instrumental conceptual de la descripción strictus sensu. En cuanto al nivel descriptivo, corresponde a los procedimientos que satisfacen los criterios de científicidad (Greimas, op.cit.; 111)

Sin embargo, en esta Tesis, a diferencia de lo señalado por Hjelmslev, el prefijo "meta" no señala un lugar jerárquico, sino que adscribe a la sugerente proposición de Ferrater Mora, en cuanto a que la serie de metateorías es infinita. Así, el nivel "meta" se constituye no como sumatoria o lectura totalizadora de teorías, sino como "plus" en el sentido señalado por Carnap (Bolea, Núñez, 1987; 7). Esto es, el conjunto de lo que se puede saber de diferentes teorías-objeto T1, T2... y de lo que se puede decir en M_{t1}, puede llamarse metateoría de T1, T2... (enM_{t1}). Así

la metateoría no adquiere un carácter universal totalizador respecto a la serie de discursos teóricos que tome como objeto, sino que produce un "plus" en el campo disciplinar de que se trate. Dicho producto teórico puede ser absorbido en el marco vigente ("matriz disciplinal": Kuhn, 1987; 280) o bien producir una ruptura del mismo.

1.1.2. - EL CONCEPTO DE MODELO.

"Donde comienza la verdadera dificultad es sin duda cuando se intenta separar lo que no es sino descripción de modelos y ver si queda algo". - B. d'Espagnat -

Fijamos como punto de partida para esta Tesis el concepto de investigación científica como una "imbricación de modelos" que proporcionan una "imagería realista" (d'Espagnat, 1983; 113). De manera tal que el concepto de modelo nos remite, en primer lugar, al de "realidad".

1.1.2.a. - REALIDAD Y REAL.

¿Cómo puede definirse la realidad? ¿Coincide con la cosa-en-sí? ¿O remite a "la experiencia" en términos de Fichte o a "el mundo" de Merleau-Ponty? ¿Remite tal vez a la concepción democrítica de la esencialidad de los átomos últimos o a la concepción pitagórica de la esencialidad de los números?

Si la realidad es la definición que se hace de ella, habrá tantas realidades como discursos la definan. Esta afirmación no carece, por cierto, de validez operante: permite dar cuenta tanto de la concepción de la realidad como lo sensible -concepción criticada desde los escépticos hasta Descartes (Alquié,1980)- como de la concepción platónica de la realidad como estructuras del mundo.

Lacan introduce, al hablar de los tres registros (RSI,1981), una diferencia que permite re-ordenar este campo: la diferencia entre real y realidad. Lo real es aquello que retorna sin cesar, el obstáculo que siempre es allí: "Y no para decir que sea incognoscible, sino que no se trata de entender algo, sino de demostrarlo. Vía exenta de toda idealización". Con este señalamiento, Lacan desecha las formulaciones idealistas para las cuales lo real depende de las leyes del juicio (por tanto, lo real pertenece al espíritu). Desde una posición también crítica, Merleau-Ponty (1975) aborda las consideraciones cartesianas de la Segunda Meditación, crítica que se podría hacer extensiva a los nominalismos de nuevo cuño.

Lo real es, pues, lo que la teoría pretende cercar sin conseguirlo plenamente: "Le réel, en effet, c'est le subit" (Alquié, op. cit.). La ciencia avanza en la ilusión de aprehenderlo. Ilusión que tiene su más clara formulación en el positivismo (Habermas, 1982, 41; 75 y ss.). Pero lo real escapa, de allí que el movimiento sea incesante (Koyré, op. cit.). Lo real resiste, insistiendo en el retorno...

Pero, entonces ¿a qué hace referencia el saber? El saber es un constructo teórico de "entidades imaginarias cuya existencia postula" (Thom, 1986a; 1986b). Para la actual epistemología, la ciencia construye

la realidad del mundo. No lo real. Lo real es lo que la ciencia intenta aproximar, siendo esa aproximación una paradoja: en el intento de aprehensión de lo real, se produce "efecto de realidad".

D'Espagnat diferencia entre realidad fuerte u objetiva y realidad débil o empírica. La primera "está situada fuera de los marcos del espacio y del tiempo y no es descriptible por nuestros conceptos corrientes", esto es lo real. La realidad "débil", "empírica", es lo que cada teoría define en su intento de circunscribir lo real.

La realidad es, pues, lo que se estructura en la dirección señalada por el modelo del cual se parte. De lo que se sigue: el modelo como simulacro de la verdad o, en términos de Baudrillard, la verdad como simulacro.

La realidad, lejos de ser lo dado, resulta efecto de la producción discursiva en su intento de cercar lo real.

Esta formulación se opone al sentido común que considera la realidad como anterior a la verdad. Una idea no puede ser llamada verdadera más que en relación a la Lógica discursiva en la que se formula y a la realidad que ésta reconoce.

I.1.2.b.- ACERCA DE LOS MODELOS.

Descartes consideró posible construir un esquema de lo real-en-sí : decir lo que es... Pero la paradoja estriba en que el "decir" es del orden del lenguaje, no de lo real mismo. Inevitable dialéctica que une,

separándolos, los conceptos de "modelo" y "real" (d'Espagnat, op. cit.; 143). Este imposible marca la recurrencia a mitos o a modelos para definir, explicar y transformar realidades (Levi-Strauss, 1977). En el sentido heredado de la tradición clásica, hablar de modelo hace referencia a lo que es apto para servir de objeto de imitación (Greimas, op. cit., 264). Así el modelo puede ser considerado tanto como forma ideal preexistente a toda realización (concepción platónica) o bien como un simulacro (Baudrillard, 1984; Bachelard, 1961) construido para explicar y describir un conjunto de fenómenos. El origen de esta acepción es tecnológico (Mouleoud, 1980), remite a "maqueta": objeto reducido y manejable que reproduce las propiedades de otro objeto. Este "modelo" puede ser sometido a medidas, cálculos, ... que no pueden ser aplicados a ese "otro objeto". Esta acepción produce una inversión del sentido platónico: de modelo como forma ideal sobre la cual son regladas las existencias, a esquema director como realización y producto.

Estos dos sentidos se recortan y conjugan en la definición de modelo que se emplea en este texto: constructo hipotético que genera sus efectos de realidad.

Hablar de modelos es dar cuenta de su funcionamiento como tales y no como lo real mismo: lo real es un presupuesto del modelo(*). El modelo consiste, a la vez, en la formulación escrita (siendo por este

=====

() vid: Levi-Strauss, 1977; Lacan, 1981; Badiou, 1970; d'Espagnat, op. cit., 141/160; en p. 133: "la inmensa ventaja de los modelos (...) en física es, como se sabe, que en tanto se es conciente de habérselas con un modelo (y no con lo real mismo) es legítimo no preocuparse de las eventuales contradicciones que entrañaría la extrapolación del modelo de que se trate a fenómenos diferentes de aquellos para dar cuenta de los cuales se construyó".*

=====

hecho que se sitúa en lo imaginario o "lo dado en imágenes"-Lacan, 1981-) y en los objetos que define, proporcionando de esta manera una base material para operar (explicar, describir, transformar) y estableciéndose como una función mediatizadora (Bachelard, 1951; 1961 - Institute Pedagogic National, 1968). El rigor en la construcción de los modelos no es incompatible con su adaptabilidad a las condiciones de la invención y el descubrimiento. El modelo se define por su validez operante: vale en tanto que explica. Así, hablar de "modelo" es hacer referencia a una pluralidad de ununciados posibles de realidad. Se opone a la voluntad totalizadora (homogenizadora) del sentido común.

Las ciencias han dado lugar, en el curso de los siglos, a visiones del mundo sucesivas y contradictorias, válidas tan sólo como modelos. Es aventurado tomar el modelo que hoy se juzga como el más adecuado como una descripción de lo real-en-sí. Aquí podemos hacer mención a los ya clásicos trabajos de Kuhn (1971; 1978), quien introduce la dimensión social para explicar las condiciones de producción científica: el paradigma vigente -aquello que "los miembros de una comunidad científica comparten"- opera el ordenamiento (re-ordenamiento) disciplinar en cada momento histórico dado. El paradigma científico opera como "pattern": marco en el que la ciencia se desarrolla. Es decir, señala las vías de las posibles investigaciones y pone de manifiesto los problemas que éstas deberán profundizar. El carácter paradigmático se opone así a la idea positivista del progreso científico por acumulación.

Si bien en la actualidad se formulan numerosas críticas contra esta concepción, nos interesa aquí rescatar dos cuestiones:

- . el empleo del concepto de paradigma como "MODELO".
- . la idea de avance por revolución -ruptura- en el saber y no por acumulación de conocimientos.

En el campo de la lingüística (Le Roy, 1982; 148) y de acuerdo con O. Ducrot y T. Todorov (1972; 142-143), se nomina paradigma en un sentido amplio "a toda clase de elementos lingüísticos, cualquiera sea el principio que lleve a reunir estas unidades" (*). Desde esta perspectiva, el paradigma puede ser considerado como forma-tipo que posibilita articular argumentos diversos en un continuum discursivo. Es en este sentido (y en relación a las dos cuestiones arriba citadas) que la noción de PARADIGMA es empleada en este texto.

La idea de modelo es pertinente a todo lenguaje. Podríamos citar a Benjamín Whorf (1897-1941) quien, tomando como base las hipótesis de Sapir, sostiene que el sistema lingüístico determina cómo el hombre concibe al mundo: en tanto los modelos lingüísticos varían de una cultura a otra, las "visiones del mundo" son también diversas. Idea que parece recoger el filósofo mexicano Octavio Paz (1982) al hacer referencia a la relación entre el lenguaje y la cultura.

La diferencia entre los modelos teóricos y estos "modelos de realidad" que constituyen las lenguas, estriba -tal como lo señaláramos en párrafos anteriores-, en que estos últimos se caracterizan por su vocación ontologizante y uniformizante. Badiou (1970) señala la diferencia diciendo que las ciencias construyen sistemas discretos de

=====

(*) Para una mayor precisión de estas cuestiones, así como de la relación entre "paradigma" y "sintagma", pueden consultarse: Martinet, 1973; Jakobson, Halle, 1967; Gleason, 1969.

diferencias articuladas, mientras que el sentido común produce una combinación continua de variaciones.

El rigor teórico es lo que hace límite a la confusión entre la realidad y el modelo. Este queda sometido al criterio de consistencia: lo imaginario que introduce el modelo se integra a la economía de la construcción teórica.

Merleau-Ponty distinguía entre pequeño racionalismo (paradigma de la ciencia positiva, S. XIX) y gran racionalismo (S. XVII: Descartes, Spinoza, Malebranche). Podríamos señalar, coincidiendo con d'Espagnat, que ese "pequeño racionalismo" merleau-pontiano abarca tanto al realismo próximo del sentido común como al realismo físico de corte positivista. La realidad es allí formulada desde una posición demócritea (nada hay más fácil de concebir que "un grano pequeño"...), el concepto deviene así isomórfico de lo real.

El "gran racionalismo", si bien hace referencia a teorías caducas en sus modos expositivos y en sus dominios matemáticos, representa una modalidad de pensamiento a la que no es ocioso recurrir. La sustancia spinoziana de alguna manera, en tanto "natura naturans", puede representar el concepto de "real", diferenciándose de la "natura naturata", o realidad "empírica" de la que dan cuenta (definen, explican, transforman), los modelos en cada época y en cada campo disciplinar.

En esta Tesis, "modelo educativo" es constructo teórico que produce efectos de realidad social. Se tratará, pues, de conceptualizar los presupuestos epistemológicos en los que se inscriben diferentes

modelos educativos en el tema de la inadaptación, y de registrar los efectos que en términos de realidad social han producido.

1.1.2.c.- MODELO Y ESTRUCTURA.

La estructura no ocupa el lugar de ningún más allá del discurso teórico (Miller, 1987). Si el efecto de realidad del discurso, se estructura a partir del modelo que aquél configura, luego, las estructuras de la realidad no son immanentes a lo real (Bolea, Núñez, 1987).

La posición de Georges Gurvitch (1955;15), por ejemplo, consiste en atribuir a la estructura una dimensión ontológica. Posicionamiento al que desliza H. Lefebvre (1969) en sus consideraciones sobre estructuralismo e historia. A diferencia de estos autores, coincidiendo con Miller (1985;5), aquí pondré el acento en el antisustancialismo inherente a la estructura. Entendiendo por sustancialismo la doctrina que supone las propiedades como intrínsecas a los elementos.

Lo estructural remite a la noción saussuriana inicial: "en la lengua no hay más que diferencias".

Puede fijarse, como punto de partida del modelo estructural, F. de Saussure y su Curso de Lingüística General. Posteriormente, se continúa en la orientación fonológica de Troubetskoy (Ricoeur, 1967), en Martinet (1965) y en Jakobson (1968). Saussure señala que el objeto de la lingüística no son los términos positivos entre los que se supone se

establecen relaciones de oposición, sino que en la lengua "il n'y a que des différences sans termes positifs".

La hipótesis de Saussure hace referencia a oposiciones sin sustancia. Jakobson retoma el decir saussuriano y lleva esta concepción a su formulación extrema, en el campo de la fonología: la oposición binaria, oposición que excluye las gradaciones o pasos evolutivos.

Es esta hipótesis inicial -y la lectura que Miller realiza de la misma- el principio fundamentador de esta Tesis.

Conviene aquí hacer un breve paréntesis para señalar la diferencia entre "estructuralismo" y "estructura". Brevemente -y en palabras de Lacan-: "El estructuralismo durará lo que duran las rosas, los simbolismos y los parnasos: una temporada literaria, lo que no quiere decir que ésta no haya de ser más fecunda. En cuanto a la estructura, no está nada cerca su momento de pasar, porque se inscribe en lo real..."

El estructuralismo encuentra en Levi-Strauss uno de sus mayores exponentes. El rigor lleva a este autor, a través de Trubetzkoy y de Jakobson, a configurar una perspectiva rupturista en Antropología, centrada en la noción de estructura. Sin embargo, "estructuralismo" (en las décadas del los 60 y 70), pasa a designar una confusa amalgama de diversas disciplinas (lingüística, psicoanálisis, antropología, sociología,...), donde el "ismo" marca su carácter de moda. En este texto, "estructuralismo" hará referencia a la hipótesis inicial

anteriormente señalada y, fundamentalmente, a las especificaciones que Miller realiza sobre la misma a partir de las enseñanzas de Jacques Lacan. Efectivamente, la noción de estructura binaria vertebró la teoría lacaniana y sus aportaciones epistemológicas: si no hay sino diferencias, la estructura es de cadena, uno re-envía al otro.

Así, pues, señalaremos las proposiciones que Miller despliega para indicar, a posteriori, las diferencias entre el estructuralismo y lo estructural de la epistemología lacaniana.

1.1.2.c.1.- La hipótesis estructuralista inicial.

J.A. Miller (1985) plantea una serie de hipótesis derivadas de la hipótesis estructuralista inicial. Dichas hipótesis, sustentan el lugar teórico desde el que esta Tesis es enunciada:

- Si en la lengua no hay más que diferencias, cada elemento re-envía al otro: estructura de cadena.
- En una dimensión dada, los elementos se definen unos por relación a los otros, lo cual supone su conjunto de definiciones correlativas (Teoría de conjuntos).
- No es posible tomar uno de estos elementos sin re-enviar al otro. La hipótesis estructuralista comporta en la definición de "UNO" que este es "en" el "OTRO", remite a él.
- La hipótesis estructuralista supone una des-sustancialización, una "falta de ser": no hay elementos definibles en tanto tales, sino en una relación de re-envío, que instala a los otros como dimensión

fundamental. No se habla, pues, de "identidad", ya que cada elemento tiene su "identidad" fuera de sí. Sí es pertinente la cuestión de las identificaciones.

- La hipótesis estructuralista introduce una tónica a partir del momento en que se plantea como fundamental las relaciones. Una relación implica lugares: "una relación binaria comporta, por ejemplo, un lugar inicial y un lugar terminal" (Miller, op.cit.; 6) Como los elementos no son positivos (es decir, no tienen propiedades intrínsecas sino extrínsecas), sus propiedades son en referencia al lugar que ocupan en el conjunto de las relaciones. Este es un lenguaje no sustancialista: un elemento no transporta sus propiedades cuando va de un lugar a otro, pero adquiere propiedades nuevas, aferentes a ese lugar. Esta tónica que se desprende de la hipótesis estructuralista, implica relaciones de sucesión entre elementos y, también, de permutación.

- De la hipótesis estructuralista se puede deducir la distinción que Lacan introdujo entre los órdenes simbólico, imaginario y real. El orden simbólico se funda en el binarismo jakobsoniano: en el orden de la ley del significante ("la ley que dispone de las relaciones entre sus elementos"). El orden de lo imaginario se corresponde con representaciones que son hechas a partir del conjunto de relaciones. Lo real aparece como lo dado, irreductible a la ley simbólica y a la representación.

I.1.2.c.2.- La estructura levistrosiana.

Levi-Strauss (1977) señala que, para merecer el nombre de estructura, los modelos deben satisfacer cuatro condiciones, a saber:

- a.- La estructura presenta carácter de sistema. Consiste en una serie de elementos tales que, una modificación en uno de ellos implica una modificación en toda la serie.
- b.- Todo modelo es susceptible de presentar variantes isomórficas.
- c.- Lo indicado anteriormente permite predecir cómo reaccionará el modelo si uno de los elementos se modifica.
- d.- El modelo ha de permitir dar cuenta de los hechos observados.

I.1.2.c.3.- La estructura lacaniana.

Para los estructuralistas (Saussure, Levi-Strauss, Althusser,...), la noción de sujeto es estrictamente incompatible con la de estructura. Precisamente, esta noción fue elaborada para "erradicar la subjetividad del campo de las ciencias del hombre" (Miller, op. cit.; 8).

Para Lacan, la estructura -en singular- es LENGUAJE (orden simbólico). La estructura, pues, pre-existe al sujeto: este es efecto de la estructura. En esos términos, Lacan reintroduce la noción de sujeto.

La estructura (tanto en Saussure como en Levi-Strauss), es una estructura total -sistema-. La estructura que define Lacan, es un "no-

todo". Miller (1987), al hablar de la función de estructuración de la estructura da cuenta de dos dimensiones: la actual y la virtual (estructurado y estructurante). De donde la primera pasa a estar sostenida por la segunda, es decir, por la falta. Lacan define una estructura en la que se inscribe su propia ausencia. He aquí la paradoja: lo que falta por decir es efecto de la estructura pero ésta, a su vez, lo incluye. No es, simplemente una estructura incompleta, porque lo que falta no falta absolutamente...

Las consecuencias que se derivan de estos enunciados en el campo disciplinar de la Pedagogía Social será, pues, el trabajo que justifica esta Tesis.

I.1.3.- CATEGORIA "PRESENTE HISTORICO".

La definición de J.A. Miller -citada en el anterior apartado- sobre la función de estructuración de la estructura, en su doble dimensión actual y virtual, remite al concepto de "différence" en J. Derrida. Esta "différence" es la que produce -entre otros efectos- la historia. Hay historia (Descombes, 1979) en tanto el presente es virtual respecto de sí mismo. Noción paradójica pero necesaria, de donde lo

segundo deviene condición de lo primero.

Esta definición de presente rompe con la unidad del tiempo en Hegel (Hegel, 1980; Althusser, 1967; Bermudo, 1979), en el doble aspecto de "continuidad homogénea" y "contemporaneidad".

El presente "en-sí" es inacabado: se realiza en los relatos de la historia (Lefebvre, 1974). Pero ese retorno no se da en el sentido husserliano de "retorno a las cosas mismas", sino en el sentido de retorno de las fuentes a nosotros (Pecheux, 1969; Nasio, 1980).

Por tanto, el presente es ejercicio de recurrencia, que no de regresión. Cada retorno de las fuentes realiza un presente, dando sentido al pasado: interpretación histórica. Tal como señala Koyré (1982, 379): "...nada cambia más de prisa que el inmutable pasado".

El problema de la verdad en el discurso de la historia o, en palabras de Marc Bloch, de la persecución del error y de la búsqueda siempre incesante de la autenticidad, encuentra en este autor una brillante resolución. Efectivamente, para Bloch, se trata de la aplicación consecuente del "método crítico" (1967; 73 y ss.), esto es, de establecer relaciones -de oposición y semejanza- entre elementos de tal manera que éstas definen su autenticidad.

El relato de la historia es consecuencia de una elección del historiador relativa a los materiales o "huellas" (según la expresión de François Simiand) con los que operará el nuevo retorno. Cada presente lo es en relación a un pasado que define como tal. De allí que la historia no sea una secuencia ineluctable a lo largo de una única línea (Godelier, 1986), sino secuencias múltiples de ordenación estructural.

Estas consideraciones remiten a las de Bachelard (1953) en su

crítica a "los continuistas de la cultura y de la historia". Bachelard, certeramente, advierte que éstos se complacen en reflexionar sobre los orígenes, permaneciendo en la zona de elementariedad de la ciencia. El continuismo, para este autor, hace referencia a la ilusión, alentada en términos de "certidumbre", de continuidad entre el saber común y el saber teórico. Bachelard propone, frente a esto, la hipótesis de "tiempos estallados", señalando la profunda discontinuidad en el saber y en el tejido (TEXTO) de la historia.

Los discursos que traman cada época, son otras tantas ocasiones de discontinuidad. El relato histórico no avanza unidireccionalmente desde los supuestos orígenes a un presente que esa misma línea definiría... Ya Spinoza (1984, 62-63), realizó una crítica contundente a la concepción fundada en la causalidad final.

El relato histórico actualiza lo virtual del presente definiendo un pasado (vid. la noción de "historia recurrente" en Bachelard, 1951; 26-27). Ese presente deviene lugar -retórico- de inteligibilidad de la historia.

Los antecedentes históricos a que haré referencia en las partes II y III de la Tesis, responden a las ideas aquí expuestas. La elección no es por cierto antojadiza, aunque -en tanto elección- no deja de ser arbitraria... o bien, en palabras de Koyré, siempre el relato histórico responde a la "elección del historiador".

=====

I.2.- PRESUPUESTOS EPISTEMOLOGICOS ESPECIFICOS

"...siempre habrá un hiato entre las respuestas que la ciencia esté facultada para brindar y las nuevas preguntas que estas respuestas provoquen".

C. Levi-Strauss.

Retomando el epígrafe con el que encabezó el capítulo, considero importante resaltar la incompletud que marca toda producción humana. En este sentido, este capítulo se propone sólo un abordaje (entre los múltiples posibles), del tema en cuestión. En relación a los presupuestos generales señalaba -en el anterior capítulo- el carácter arbitrario de toda elección. La presente selección de contenidos apunta a señalar la validez de la categoría de "discursos" para fundar un nuevo modelo teórico de educación. Es decir, pretende mostrar cómo tal categoría abre un lugar diferente en el campo disciplinar que nos concierne, permitiendo la emergencia de una nueva formulación.

1.2.1.- ESTATUTO EPISTEMOLOGICO DE LA PEDAGOGIA.

Hablar de Pedagogía remite a la discusión acerca del estatuto científico de la misma. Históricamente se ha reclamado (Kant, 1983; Herbart, 1983), un giro que opere el paso de la educación de "experiencia inefable" (arte, impronta divina, ...) a objeto de una disciplina rigurosa. Polémica acerca de la construcción de un saber que, si bien fue denominador común a muchas de las Ciencias Conjeturales -en cada caso según los temas específicos- está ya en gran parte superada (Habermas, 1982; 1987) en la mayoría de las disciplinas.

Sin embargo, en Pedagogía aún se arrastra -marcando las dificultades de acceso de nuestra disciplina a la modernidad- la disputa acerca de si cabe hablar de arte (o, en sus reformulaciones vitalistas, de "suplir carencias afectivas", de comprensión, ...) o de teoría, con las consecuencias que, como efecto, esto genera en la práctica educativa.

Tal vez podríamos señalar que lo "real" (ver apdo. I.1.2.a.) de la Pedagogía, en el sentido de lo que siempre retorna, es -pues- esa discusión acerca de su estatuto científico.

Cada época ha elaborado diversas maneras de formular el problema: ¿es la educación un arte?, ¿un fenómeno de empatía?, ¿o bien se trata de un don, de una ilusión, del objeto de una ciencia, de un imposible...?. Así también cada época elabora maneras de responder a esos interrogantes.

Resulta verdaderamente interesante y sugerente el abordaje que Pilar Palop (1983) realiza al tematizar la cuestión de las Ciencias

Humanas y las Ciencias de la Educación. En su crítica a M.A. Quintanilla (1976;1978), señala nuestra autora (op.cit.;55 y ss.), que no es consistente otorgar a la Pedagogía el estatuto de ciencia por abolición de las diferencias entre ciencia y técnica, entre ciencias humanas y naturales, es decir por reducción del saber científico a "programas de investigación", para utilizar la expresión poco feliz de Lakatos (1987).

Hay, asimismo, una serie de precisiones que José M. Quintana (1983;75 y ss.) aporta al tema y que considero pueden ilustrar la cuestión. Su afirmación acerca de que la epistemología pedagógica está aún por hacer (p.76), es plenamente vigente. Tal como indica en su cita de Avanzini, no se trata de una comodidad terminológica el hablar de Pedagogía como Ciencia o como Ciencias de la Educación. Se trata de presupuestos epistemológicos en juego.

"Pedagogía" arrastra marcas etimológicas (Blánquez Fraile, 1985; Corominas, 1983), que no son ajenas a la difusión/confusión del concepto: actividad, metodología de la enseñanza, procedimientos para la instrucción,...

Desde Kant y Herbart hasta hoy, quienes pretendemos la Pedagogía como quehacer teórico, retornamos a la polisemia, intentando -cada vez- reformular los presupuestos que puedan hacerle límite.

Gracia Hoz (1960;38), propone que "Pedagogía" renita a "Ciencia de la Educación y no al arte de educar", propuesta que Quintana retoma en el intento de crear una univocidad del concepto: la Pedagogía como una de las Ciencias de la Educación.

Otros autores plantean una Ciencia de la Educación como opuesta a la Pedagogía, en un intento de eliminar las marcas que reducen la teoría ora a lo técnico, ora a lo intuitivo o lo dogmático.

Otras posiciones, siendo las de Mailaret y Debesse (1972) las más significativas, disuelven la Pedagogía en las Ciencias de la Educación negándole a aquélla un estatuto propio.

Sin duda cabe en esta Tesis precisar la cuestión, no a los efectos de agotarla, sino de señalar el propio posicionamiento.

La noción de discurso opera una primera partición en ese intento de anclaje del referente. Lacan diferencia entre las ciencias formales y las ciencias conjeturales. Las primeras, en tanto matematización, implican una pérdida de sentido. Esto es, las ecuaciones se constituyen como "puro juego significante"...

El siglo XIX asistió a una gran expansión e intensificación de la investigación matemática. Del examen crítico que realiza acerca de sus fundamentos surgió, entre otras, la conclusión de que la definición tradicional de esta disciplina como "ciencia de la cantidad", es inadecuada y confusionista.

Así, matematización pasa a ser "formalización", con la caída del mito experimental de la medición. Se define entonces la matemática como la disciplina que obtiene conclusiones necesarias a partir de cualquier conjunto de axiomas; donde la validez de las inferencias obtenidas no depende de ninguna interpretación particular que pueda atribuirse a los postulados.

La cuestión que la matemática enfrenta no es si sus postulados o las conclusiones que de ellos se deducen en el proceso de derivación de problemas, son verdaderos; sino sólo si las conclusiones afirmadas son efectivamente consecuencias lógicamente necesarias de los supuestos iniciales (Nagel-Newman, 1985; 59). Estos procedimientos recuerdan el célebre epigrama de Bertrand Russell (1985; 368): "la matemática pura es aquella ciencia en la cual no se sabe de qué se está hablando ni si lo que se está diciendo es verdad".

Miller (s/f; 56), habla de las ciencias formales como discurso que escapa a la ley de la dicción, como extinción de la significación a partir de la construcción de "redes sistemáticas de elementos en sí mismos desprovistos de significación, pero coherentes entre sí". Los elementos, dada esta pérdida de significación, no existen en sí, sino que consisten en la propia red significante.

En las ciencias conjeturales, por el contrario, la polisemia hace su marca. Aunque cada disciplina intenta amarrar sus referentes, la producción de sentido -el deslizamiento- es constante.

Esto no significa que no puedan deslindarse los saberes del "sentido común", o que las ciencias conjeturales queden exentas de lo que -ver apdo. I.1.1.a.- reseñábamos como requisitos del discurso teórico: coherencia, consistencia, eficacia, rigurosidad.

La brecha que separa a las ciencias formales de las conjeturales no estriba en la "medición" del objeto, o en la posibilidad de implementación o no de "métodos experimentales" (Thom, 1986a; 1986b),

cuestiones que se supone que abonan el estatuto de cientificidad de las primeras. La brecha expresa una diferencia irreductible: la formalización del lenguaje en la construcción del corpus de la disciplina.

La inscripción de la Pedagogía corresponde al campo de las ciencias conjeturales, configurándose como disciplina -discurso teórico- (aún pese a la disputa acerca de la propia nominación).

Siguiendo la exposición de Seeling (1975), podríamos afirmar que las vicisitudes de la discusión acerca del estatuto científico de la Pedagogía, han sido más evidentes en la Didáctica, por ser la práctica educativa la primera en apoyarse en "intuiciones geniales" y la primera también en intentar explicitar los principios que sostienen toda práctica. En este sentido, el primer ensayo se dio a partir de la necesidad de ajustar el proceso de transmisión a normas previamente establecidas y, posteriormente, de definir a los propios sujetos de la educación (Lozano, 1980).

A pesar de las vacilaciones que han acompañado a la posibilidad de otorgar a la Pedagogía el carácter de ciencia autónoma, la actualidad de la disciplina aparece definida por un cierto consenso acerca de la necesidad de conferirle un tratamiento riguroso y de construir su objeto propio. Y ello pese a los intentos de algunos autores (cf. Millot, 1982) que parecerían querer sustraer esta disciplina a la rigurosidad para mantenerla en los límites de un tiempo históricamente anacrónico.

=====

I.2.2.- INSCRIPCIONES PARADIGMATICAS DE LA TEORIA DE LA EDUCACION.

Ahora bien, el problema hasta aquí reseñado, se centra en la cuestión de cuál es el modelo en el que inscribir la pretención de rigurosidad de la Pedagogía.

En estos momentos la definición de paradigma en los términos de Kuhn (1971), es puesta en interrogante desde diferentes posicionamientos epistemológicos: desde Popper a Habermas o Lakatos (ver apdo. I.1.2.). Sin embargo, utilizaremos aquí dicho concepto redefiniendo sus alcances. "Paradigma" hará, pues, referencia al discurso teórico que hegemoniza, a nivel de los presupuestos epistemológicos, construcciones discursivas diversas. Hablar de hegemonía es señalar una predominancia, que no una exclusividad.

Decíamos, entonces, dónde se ha inscripto la pretención de rigurosidad de la Pedagogía. No es casual -señalaba más arriba- que haya sido la Didáctica (o en la actualidad las novísimas reformulaciones tecnológicas), la encargada de expresar las aspiraciones de "cientificidad". Pero formulándolas por el sesgo del positivismo y, posteriormente, según diversas expresiones funcionalistas.

El modelo hermenéutico es la otra brecha por la que emergerá el saber pedagógico en su devenir como teoría.

Ciertos autores (Giroux, 1980; Habermas, 1982; 1987; Popkewitz, 1980; Sáez, 1986; 1987), señalan un tercer paradigma al que denominan "crítico" en clara referencia a la teoría gestada en la Escuela de Frankfurt.

Sin embargo, aquí estableceremos (apdos. I.2.2.c. y I.3) que el

pensamiento crítico negativo encarnado por autores como Horkheimer, Adorno o Marcuse, no constituye una alternativa epistemológica al segundo paradigma -el hermenéutico- sino, propiamente, su corolario histórico(*). Recojo sin embargo como idea -aunque en otro sentido al dado por su autor- la sugerente propuesta que formula Mardones (1985;117-138), de la inauguración de un nuevo modelo epistemológico. Mientras este autor señala tal posibilidad en relación a los intentos de Habermas, a partir de la teoría crítica y en intersección con la teoría de la comunicación, en este texto el nuevo modelo es inaugurado por la noción de discurso, en el sentido trabajado en el acápite "Modelo y Estructura"(I.1.2.c.). Los siguientes apartados buscarán clarificar estas cuestiones.

=====
(Vid. :Radnitzk, G. :Contemporary School of Metascience, Göteborg, 1968, vol. II.*
=====

1.2.2.a.- EL PARADIGMA POSITIVISTA.

Si bien es posible -como someramente aquí indicaremos- establecer una relación entre empirismo y positivismo, considero que la nominación "paradigma positivista" es más adecuada que la de "empírico-positivista". En primer término, hay que señalar la diferencia entre empírico y empirismo. Mientras el primero designa la escuela de medicina de Sextus Empiricus (S.II-III,dC.), el segundo hace referencia a la corriente filosófica que va de Bacon (1561-1626) hasta -según ciertos autores- William James (1842-1910). El empirismo puede ser considerado históricamente como un antecedente filosófico del positivismo. No se trata, en el caso del empirismo, de postular una ciencia sin teoría, sino que ésta ha de invocar -a título explicativo- los datos en-sí, como independientes de toda elaboración lógica. Así, realiza una inversión de las posiciones filosóficas hasta entonces enunciadas: los principios por los que el saber se hace posible no son del orden de la razón sino de la "experiencia". En los textos de historia de la filosofía, el ejemplo el que normalmente se apela para ilustrar estas afirmaciones, es la conocida idea de Hume (1711-1776) sobre la inverificabilidad de la inferencia causal: sólo la experiencia puede darnos la conexión causa-efecto. W. James se proclama empirista radical al enunciar su teoría pragmática de la verdad: "La idea de verdad es la idea que se verifica, que constituye, por la acción, un instrumento útil".

Si bien "empirismo" no es un término unívoco, podríamos afirmar

que -básicamente- hace referencia a que el conocimiento nace de la experiencia, se deriva de los principios de ésta y se refiere, por tanto, a la verdad. Es respecto a estos supuestos que podemos establecer la relación con el positivismo. Este puede definirse, en términos generales, como actitud epistemológica que exige que la ciencia parta de "hechos observables".

Históricamente, designa la "filosofía positiva", de A. Comte (1798-1857). Filosofía que, según este autor, dimensiona el estadio positivo (máximo nivel alcanzable por la sabiduría del hombre) y que utiliza por oposición a lo que él mismo define como estadios teológico y metafísico. "Positivismo" hace referencia tanto a un método como a una teoría. Del empirismo recoge el postulado de atenerse a "los Hechos", la renuncia a todo a priori, tanto en la filosofía como en la ciencia. El criterio de verdad es la verificación positiva y empírica.

Es D'Alambert el que articula el empirismo inglés con el racionalismo francés del S. XVIII: Lagrange, Laplace, Lavoissier, Destutt de Tracy, Mme. de Staël, ...- El enciclopedista considera -e igual posicionamiento tendrá Comte- que la filosofía coincide con las ciencias, que no debe presentar problemas que no puedan ser accesibles a la razón. Este es también el punto de partida kantiano para el establecimiento de los órdenes de la razón: teórico y práctico (ver apdo. II.2.3.)

La filosofía se constituye, pues, como una ciencia de los principios, de los primeros hechos, no dependientes de ningún otro principio. D'Alambert deviene así predecesor directo del positivismo. Ya en 1751, en su "Discours préliminaire de l'Encyclopedie", enuncia el

principio clasificador de las ciencias: este puede formularse en términos de "las facultades" del hombre -así, el principio subjetivo de Bacon es retomado por el orden enciclopédico- o bien, clasificarse en términos del "orden natural" de los conocimientos que es, según la expresión comtiana, el orden cronológico de los fenómenos.

De esta manera, el orden de sucesión de las ciencias aparece como genético.

Comte mismo será el que señalará a Condorcet como su "predecesor inmediato". Este filósofo en su "L'esquisse d'un tableau historique de progrès de l'esprit humain", expone los grandes hechos de la historia distinguiendo nueve épocas, desde la invención del arco y la formación del lenguaje hasta la que se inaugura con el enciclopedismo: el perfeccionamiento del hombre. La idea condorciana de que "la civilización está sujeta a una marcha progresiva, donde todos los pasos están rigurosamente encadenados los unos a los otros mediante leyes naturales" es la que Comte retomará como supuesto de su filosofía de la historia.

Otra de las fuentes del sistema positivo, podemos ubicarla en la doctrina sansimoniana en su intento de establecer una nueva organización social basada en la ciencia. Saint Simon sustituye el poder religioso por otro fundado en "bases científicas", de donde el régimen social será aplicación de su sistema de ideas...

La concepción comtiana queda expuesta en las obras de su fundador: "Curso de filosofía positiva" -que recoge los cursos que van de 1830 a 1842- "Discurso sobre el espíritu positivo" (1844); "Sistema político positivo" (1852-54) y el "Catecismo positivista" (1852).

Tal vez sea esta última la obra más curiosa de la producción comtiana. Recogiendo el planteo sansimoniano, Comte apostrofa contra el dogmatismo de la metafísica, la religión y sus representantes. Admite, no obstante, la utilidad de los medios que la religión ha creado para difundir y consolidar su doctrina. Considera nuestro filósofo que, ahora que él finalmente ha elaborado "la teoría sistémica del orden", es necesario que ésta se divulgue. Pero ello implica hacer uso de términos comprensibles -a los que hasta "las mujeres y los proletarios" puedan acceder- y de métodos que posibiliten la circulación de esa "religión positiva". De allí el recurso al catecismo (la obra se titula: "Catecismo positivista o sumaria exposición de la religión universal en trece diálogos sistemáticos entre una mujer y un sacerdote de la humanidad"). De allí también la inclusión de un "Calendario positivista", según el cual Comte programa el "cuadro completo de la preparación humana", señalando qué leer, día a día -de domingo a domingo-, en horarios establecidos, sin descanso: desde la "Teocracia inicial" a la "Ciencia Moderna", todo el catecismo... Con una salvedad final: según qué años (pues el calendario serviría, de allí en más, para siempre), tener en cuenta el "Día adicional de las Santas Mujeres" y el "Día complementario de la Fiesta universal de los Muertos". Todo, ya se ve, está previsto...

Se pueden señalar tres postulados en los que se funda la doctrina positivista:

- la afirmación de la existencia de dos órdenes: el de los "hechos" y el de las "ideas": la realidad empírica y la forma teórica,

como órdenes isomórficos.

-la consideración del sujeto y del objeto como componentes del proceso del conocimiento con idéntico estatuto ontológico.

-la definición del conocimiento como un proceso de "abstracción", por parte del sujeto, de la "esencia" del objeto.

Así, el criterio de verdad radica en la adecuación de la forma teórica al objeto dado. La verdad pre-existe al discurso y radica en el orden de la realidad empírica. La operación del conocer, cuanto más fielmente refleje esa estructura dada en lo real, más se aproxima a la verdad que la preexiste y legitima. El conocimiento "total" del mundo es, pues, sólo cuestión de tiempo, es decir, de progreso del orden positivo.

El "proceder científico" derivado de estos principios, es unívoco y claro. Habermas (1982;75) señala al positivismo como final de la Teoría del Conocimiento, a la que reemplaza por una Teoría de la Ciencia, que deviene puro análisis metodológico de la investigación. La

posición positivista, sintetiza magistralmente Habermas (op.cit.,77):
"oculta la problemática de constitución del mundo. El sentido del conocimiento mismo se convierte en irracional -en nombre del conocimiento riguroso-, pero con ello nos instalamos en la ingenua posición de que el conocimiento describe, sin más, la realidad. A esta posición pertenece la teoría de la verdad como copia, según la cual ha de ser comprendida como isomórfica la correspondencia, unívoca y reversible, de enunciados y estados de cosas."

Así, la hipótesis científicista establece "EL" orden del proceder científico según se lo presupone en las "ciencias ejemplares"-al modo de la concepción positivista de la física- y que, suscintamente, podríamos esquematizar de la siguiente manera (Seelignan, op.cit.,45):

- a- los "hechos" son lo dado, hablan por sí mismos;
- b- frente a ellos, cabe la "observación";
- c- la operación de recolección, registro y descripción de los hechos, los convertirá en datos de la ciencia;
- d- por medio de una serie de operaciones lógicas: inferencia, comparación, abstracción, el dato es elevado a concepto;
- e- las relaciones entre conceptos que implican una primera generalización, conducen a generalizaciones más amplias, que son las leyes;
- f- si en el proceso se han cumplido los requisitos objetivistas de rigor en la observación (los cuales hacen posible la confiabilidad y fidelidad en la construcción del concepto a partir del dato, confiriendo "validez"), se podrá arribar a la teoría, con lo cual culmina el cuadro de exigencias inherente a toda actividad científica.

He aquí cómo tras la declamación de "rigor" se oscurece lo que Habermas denuncia como "irracional" en la concepción del conocimiento del paradigma positivista y que, en otros términos -ver apdo. I.1.2- Thom señala como mito del experimentalismo: acercarse a la realidad para que ésta "hable". Thom apunta que el intento de cercar lo real sólo es posible a través de una hipótesis previa, que define ya la búsqueda misma. No es lo real mismo lo que habla en la ciencia -ontologización que Habermas también denuncia (1982, 95 y ss.)-. Habla un mundo constituido por la operación del saber. La pretensión objetivista dogmatiza la

suposición del "sentido común" del conocimiento como duplicación de la realidad : copia de los hechos, o los hechos mismos...

No es difícil rastrear estos elementos epistemológicos en la mayor parte de las formulaciones que, desde el campo de las ciencias conjeturales, más han influenciado el ámbito pedagógico. Los presupuestos positivistas han apuntado, en las ciencias sociales, a la construcción de un andamiaje de sólida apariencia y gran cohesión en base al consenso acerca de la validez del "método científico" aquí presentado (cf. Bunge, 1981; 1985).

El discurso pedagógico que se referencia en este paradigma, se construye fundamentalmente en base a un aparato conceptual elaborado en otros campos disciplinares (Psicología, Sociología, ...). La educación es definida como tarea de extracción, de la naturaleza originaria, del ser armonioso -social e individualmente armonioso-. La hipótesis objetivista que considera al conocimiento como un proceso de abstracción (extracción) de una verdad contenida en los hechos, fundamenta el criterio de un proceder "científico" encaminado a la observación y al registro de la misma. Una gran parte del contenido de lo que se ha dado en llamar "Investigaciones educativas" (Seeligan, op. cit.; 48) está dedicado a los problemas de la "observación"; el entrenamiento de los observadores; las técnicas de observación; el instrumental para la observación, tratamiento y medición de datos; ...

Es interesante constatar que fue precisamente uno de los exponentes del positivismo -en su versión liberal inglesa de principios

del S.XIX-, me refiero a Jeremy Bentham, quien dará forma y legitimará socialmente el uso de la "observación" como medida de control social (ver apdo.II.3.1.b.)- La pretención positivista encarna aquí en un modelo institucional (cárcel, pero también fábrica, cuartel, escuela...) que "TODO" lo puede a partir de ese control por la mirada que, a la vez, gestará un conocimiento unívoco sobre el interior mismo del sujeto.

Los problemas que, en el terreno educacional, son preferenciales para los discursos elaborados en el paradigma positivista, se refieren a las dificultades de aprendizaje, las relaciones entre determinados tipos de aprendizaje y los problemas que denomina "evolutivos" o de "maduración psicobiológica". Las nociones de "innatismo" y de "determinismo" (biológico, psicológico, social), pregnan estos discursos educacionales.

Los intentos más sofisticados, vinculados sobre todo al funcionalismo, han encarado investigaciones destinadas a acumular "datos" sobre estratificación, movilidad, procesos de urbanización en relación a las oportunidades educativas (vid.: Germani, 1968) y análisis del sistema educativo eminentemente descriptivos. La "educación comparada", en el sentido de confrontación de "datos", es también un exponente claro de estas posiciones. Otra área de problemas definida desde esta orientación, es la relativa a la aplicación de las nuevas tecnologías al acto educativo. Tales tecnologías (desde la "Instrucción programada" de la década de los 50, a los procesos actuales de informatización), son entronizadas como "LA" solución a los problemas que la educación plantea.

I.2.2.b.- EL PARADIGMA HERMENEUTICO Y SUS VERSIONES ESPIRITUALISTAS,

HISTORICISTAS Y ESPONTANEISTAS.

Una afirmación lanzada por Wilhelm Dilthey (1833-1911): "la Pedagogía con pretensiones de validez general carece de consistencia"; obligó a revisar los esfuerzos realizados en ese sentido y, sobre todo, la definición de "ciencia" en que se sustentaban. El paradigma positivista entra en cuestión. Aparece la idea de búsqueda de un nuevo modelo, ya que el propio Dilthey afirmaba, simultáneamente, que "el espíritu científico tiene que llegar a predominar igualmente en la obra educativa".

Para este autor, el hombre se expresa a través de sus tendencias, acciones y fines, por eso no puede "reducirse" a fórmulas de validez general. Las culturas, las épocas, son acontecimientos únicos, irrepetibles. Por consiguiente, el conocimiento es un proceso de investigación a partir de "un contexto vital objetivo" que representa la "praxis": las reglas metodológicas de investigación tienen un valor trascendental, pero tienen su origen en "contextos vitales fácticos" (Habermas, 1982; 197 y ss.).

De allí que Dilthey concluya que la ciencia de los fenómenos culturales es una ciencia de lo singular (Dilthey, 1944; 1945). La Pedagogía no escapa a estas exigencias. Los sistemas pedagógicos, tal como los principios y los fines de las sociedades, se extraen de la

"praxis vital". Son productos de sociedades diferenciadas por sus "ideales" y sus "necesidades". Por consiguiente, no pueden alcanzar validez general.

Es en el contexto de los intereses de estas relaciones vitales fundamentales, que tiene su medida el sentido de la validez de los enunciados: el saber nomológico (ciencias empíricas) es eficaz técnicamente, mientras que las ciencias del espíritu lo son prácticamente en tanto acuerdo orientados de la acción (Habermas, op. cit; 198-199).

El historicismo llegó a esbozar una problemática aún debatida en las ciencias sociales: el de las diferencias culturales, los recursos de conceptualización y los criterios de explicación.

Según los presupuestos dilthianos, en Pedagogía, los fines surgen de las tendencias de la vida anímica, transformadas en normas que acaban regulándola. El objetivo fundamental es la "formación" entendida como "todo género de perfeccionamiento". El tema de los fines como inscriptos ya en la naturaleza humana es, tal vez, el elemento fundamental de este modelo. La educación deviene "proceso de autorrealización", de "progresiva personalización" (Saez, 1981; 412; 1986, 12).

Gramsci plantea una crítica radical a estas tendencias que él denomina genéricamente "espontaneístas" (1976; 186-187). Para el filósofo italiano, este modelo encuentra su inscripción en las ideas precursoras de J. Rousseau, ya que el proceso educativo es pensado como un mero

facilitador del desarrollo de las potencialidades del sujeto. De esta manera, dicha concepción "imagina que el cerebro del niño es como un ovillo que el maestro ayuda a desovillar".

Para Dilthey la "comprensión" deviene término clave en el abordaje científico del espíritu (historia y cultura). La "Psicología comprensiva" será la disciplina que permite acceder a la vida anímica del individuo: funciones, tendencias, voliciones. Es sobre esta "vida anímica" sobre la que la Pedagogía habrá de operar. Entre los datos no proporcionados por la Psicología(*), Dilthey menciona los de la política. En una afirmación poco citada, nuestro autor dice: "Las verdades de la Pedagogía son dependientes de las verdades de la política". Este enunciado es retomado posteriormente por Spranger y reaparece en diversas concepciones de corte freiriano.

El proceso de formación (crucial definición en este modelo), que culmina el desarrollo humano, debe contar con determinados recursos o medios. Estos son proporcionados por la didáctica, que se define por su "sentido práctico", por instalarse en el terreno de la acción. "En el fondo -afirma Mantovani (1960)- la educación es un enlace de acción y concepto".

El sujeto constituye el punto de partida. En tanto ser en

(* Vid. Habermas, J.: *La autorreflexión como ciencia, Freud y la crítica psicoanalítica del sentido*. En: 1982, p.p. 215 y s.s. -

desarrollo, es la categoría en torno a la cual se articulan los procesos del conocimiento y de la educación. El sujeto, definido por la psicología y por la filosofía, adquiere corporeidad en la educación. La capacidad de desarrollo y orientación lo predispone favorablemente para alcanzar los fines propios de su naturaleza. Es oportuno resaltar la vigencia que aún conservan estas premisas en el ámbito de la Pedagogía en general y de la Pedagogía Social en particular.

Desde el paradigma hermenéutico, los fines propios de la naturaleza humana -fines de la educación- son definidos ya por la cultura (Dilthey, Spranger), ya por las exigencias de la vida democrática (Dewey), ya por el desarrollo social (Simmel).

I.2.2.c.- PARADIGMA CRITICO.

Este tercer modelo (Popkewitz, 1980; Saez, 1986), es ubicado históricamente en referencia a la Escuela de Frankfurt y, en especial, a las sistematizaciones de Adorno y Horkheimer. Los pensadores de Frankfurt formaron el último grupo importante de filósofos marxistas que existió en la Alemania a la que adviene el movimiento del nacional-socialismo. Exiliados primero en Francia y luego en los Estados Unidos, prosiguieron desarrollando el llamado pensamiento crítico negativo.

Esta teoría se convierte y se resuelve en una teoría crítica de la sociedad, en la cual la utopía tiende a "superarse dialécticamente"

(Adorno, 1975; 297 y ss.), con el ejercicio de la crítica(*).

En los orígenes de esta teoría, podemos situar la figura de Max Weber, cuya concepción de la racionalidad puramente formal que tiende a emanciparse de la racionalidad sustancial, representa el primer impulso que pone en movimiento la reflexión crítica radical sobre la civilización contemporánea desarrollada por los "pensadores negativos". Las nociones Weberianas de racionalización, burocratización, manipulación, administración total de la sociedad, competencia, prestación, etc., han sido desarrolladas por Horkheimer, Adorno, Marcuse y sus discípulos, en un sentido hegeliano-marxista. Remitirse a Weber permite acceder al concepto que, en la teoría crítica, ocupa un lugar central: el concepto de "dominio". Weber planteó -siendo, en ese sentido, un precursor- la tendencia irrefrenable de la organización social hacia la burocratización. Tendencia que se perfila en el sentido de la no-libertad: sujeción de los individuos a una despiadada ratio económica fundada en el cálculo. Weber consideró esa tendencia como irreversible: un fato moderno.

Así, el capitalismo deviene insuperable, siendo el socialismo una definición de la propia lógica interna del primero: cristalización de la tendencia a la burocratización.

Frente a estos enunciados, Weber apela a intentos de corrección parcial de los efectos, esto es, a paliativos. En esa dirección, se encuentra con el problema de los fines y valores.

(* Vid. : Adorno, 1966; Horkheimer, 1974; Marcuse, 1968; 1969; Morin, 1967; Perlini, 1976; Goldman, 1948; 1952. Versiones que referencian ampliamente el tema en cuestión, *****

Weber es "hijo de su época". Su tema es tema de la Alemania de fines del siglo XIX. Expresa radicalmente la crisis de la cultura filosófica del positivismo. A este momento pertenecen las figuras de Tönnies (su diferenciación entre lo social y lo comunal anticipa algunas cuestiones weberianas), los neokantianos Windelband y Rickert (cuyas reflexiones se centran en el problema de los valores como esfera autónoma y su relación con los hechos), Dilthey (en su búsqueda ya reseñada de un ámbito propio para las Ciencias del Espíritu -y que pudiera emanciparse del modelo de las ciencias de la naturaleza-), asimismo Simmel, próximo a Weber en el esfuerzo de expresar la crisis irreparable que afecta a la civilización. Momento también de la fenomenología husserliana y de diferentes movimientos intelectuales (en los que resaltan las figuras de Troeltsch, Meinecke,...). Momento de conmoción, de puesta en interrogante de los esquemas con los que el positivismo había definido el mundo y sistematizado su saber.

A partir de Weber, se originan múltiples corrientes de carácter filosófico -Jaspers, por ejemplo, fue uno de sus discípulos- y de carácter sociológico -desde la sociología parsoniana a las tendencias empiristas y las críticas-. En el ámbito cultural alemán son dos las tendencias más importantes que se originan en el pensamiento weberiano. La primera, que se podría denominar -según algunos autores- "sociología del conocimiento" y cuyo principal exponente es Karl Mannheim, se centra en la construcción de una ciencia de la sociedad cuyo objeto lo

constituyen los problemas de la ideología y de las relaciones entre la sociedad y la ideología. Mannheim hará depositaria de su ciencia a una elite cuya función es de mediatizadora de los conflictos sociales. El científico social, fuera del juego de los intereses políticos inmediatos, deviene consultor del poder y guía de la opinión pública...

La segunda tendencia que se gesta a partir del pensamiento weberiano, tiende a corregir la palabra fundadora según los presupuestos hegelianos-marxistas. Sus representantes más destacados: Lukacs y la Escuela de Frankfurt. Este movimiento negará la noción de ciencia como neutral, objetiva, avalorativa. La sociología se coloca sobre fundamentos filosóficos, siendo la filosofía "teoría crítica de la sociedad". De Weber hereda la metodología de análisis y los resultados, pero rechaza de ese pensador la noción de "avaloración" de la ciencia. La Escuela de Frankfurt es, pues, continuadora de ese gran momento de producción filosófica que representó la Alemania del S.XIX y sus postrimerías: de Hegel a Marx, de Dilthey a Weber y el joven Lukacs.

En Adorno, en Horkheimer y en Marcuse, se registra un matiz religioso (Perlini, 1976; 19) o la "herencia mística" de la que habla Habermas (1982; 41). Efectivamente. El mesianismo atraviesa la idea de "naturaleza", expresándose como tensión al "deber ser", como "utopía".

La noción de utopía preña la cultura alemana de los años 20, siendo Ernst Bloch el filósofo más representativo. Buber y Scholem encarnan el pensamiento religioso escatológico. El mesianismo invade la

cultura de los expresionistas. Es en este ambiente intelectual en el que E. Bloch se plantea salvar al marxismo del materialismo dialéctico vulgarmente entendido y del cientificismo, y enriquecerlo al contacto de la filosofía clásica alemana en la cual se originó. Bloch añade al pensamiento de los clásicos (básicamente Hegel), el espíritu del Antiguo Testamento. La nostalgia de un pasado irrealizado, deviene UTOPIA. El marxismo expresará para Bloch la única manera de apropiarse de las instancias religiosas, liberándolas de lo que las condena a la irracionalidad. Y, así, deviene realización final del paraíso en la tierra, reino de un dios secular, liberación de todas las energías creadoras del hombre. Bloch cree en la reconciliación de lo humano con la naturaleza. El utopismo -de origen hebraico- presente en Bloch, reaparece en la Escuela de Frankfurt.

La concepción utópica posibilita -en Adorno, Horkheimer y Marcuse-, una reinterpretación de Hegel: el pensamiento como negación de lo inmediato. El pensamiento negativo aparece así como desmontando la pretensión positivista de erradicar la contradicción limitándose a la superficie de la facticidad. La teoría crítica, inscripta en el legado cultural de lo que ha sido llamado el paradigma hermenéutico, aparece también en oposición al positivismo.

Hay un elemento que me interesa aquí mencionar (aunque será el tema del próximo acápite, I.3.-), para sostener mi afirmación de que la ruptura epistemológica no se opera en el pasaje del llamado paradigma hermenéutico al crítico, sino que tal ruptura puede darse sólo a partir

de la noción de discurso. Me refiero a la concepción de naturaleza-razón.

En Horkheimer, la concepción de la naturaleza aparece bajo la influencia de Rousseau y de Schelling: la naturaleza -humana y no humana- en tanto inmediatez viviente es reacia a cualquier esquematización mecánica (Horkheimer, 1970). En la sociedad industrial, el hombre renuncia a sí mismo en nombre de una razón que perpetúa el sometimiento de su naturaleza. Así, la civilización se presenta como una irracionalidad, racionalizada en términos de represión. Es la naturaleza la que se agita -oprimida y reprimida- intentando rebelarse, pero la razón de dominio instaurada es capaz de reconvertir las rebeliones en su propio beneficio. La civilización se afirma en la represión, pero presentándose a sí misma como "naturaleza" y sometiendo a los hombres a una irreversible fatalidad. La razón de dominio -o ratio formalizada- bloquea la unidad a la que aspiran razón y naturaleza, en tanto campos opuestos pero en movimiento de reconciliación.

Marcuse se inscribe en la línea marcada por Horkheimer. Al igual que éste, denuncia la civilización represiva (1965; 1969a; 1969b; 1969c). Para estos autores, como así también para Adorno, lo central es la paradoja por la cual la civilización se convierte en barbarie. Cabe aquí señalar el momento histórico en el que esta Escuela surge y se consolida: la entreguerra europea, el surgimiento y expansión del nacionalsocialismo, el exilio, el encuentro con la sociedad de masas de los Estados Unidos.

Para estos autores, lo que hay que cuestionar no es simplemente el aparente irracionalismo del fascismo, sino la propia razón, que es la

que lo ha instaurado. La cultura pervertida es la traición a la negatividad, pues al afirmarse como valor, sólo puede conciliarse con lo positivo. Sustraída ya de la experiencia, deviene fetiche. En palabras de Adorno: "hablar de cultura ha sido siempre en contra de la cultura". Sin embargo, la cultura posee una posibilidad de redimirse: dudando de sí misma, negándose, reconociéndose en su "miseria".

Para los pensadores negativos, a diferencia de Weber, la irracionalidad del capitalismo puede ser redimida: he aquí el valor de la utopía (ver Horkheimer, op.cit.; Adorno, op.cit.). La utopía hunde sus raíces en la naturaleza reprimida y sofocada y tiende un puente -a través de la crítica y la negatividad del presente- hacia "la" verdad: conciliación final de la naturaleza y la razón. La verdad está, pues, en el lugar de una ausencia realizable...

Es importante señalar la influencia que en esta teoría ejerce el psicoanálisis. Tanto Horkheimer como Marcuse realizan un sistemático trabajo de estudio de las aportaciones freudianas. Cuestión que también es notoria en Habermas. Sin embargo, es interesante constatar que estos autores se referencian en los primeros trabajos de Freud (Tizio, 1986), en los que éste se posiciona también en lo que podríamos llamar optimismo finalista. Estas consideraciones se retoman en el próximo acápite dado que -según lo establecido en I.1.2.- sólo es posible analizar los supuestos en que se funda un discurso, desde otro, que marca así su diferencia.

I.3.- HACIA UN NUEVO MODELO DE INTERPRETACION.

¿Es que alguna vez ha sido modificado el mundo por alguna otra cosa que no fuera el pensamiento y su soporte mágico, la palabra?

- Thomas Mann -

I.3.1.- ACERCA DE LA DIFERENCIA CON LA POSICION HABERMASIANA.

Tanto Horkheimer como Habermas hacen referencia a las cuestiones planteadas por Freud acerca de la posibilidad de la construcción de una socialidad no reprimida ni represiva. Siguiendo el mencionado trabajo de H. Tizio, podemos señalar que, en 1896, en la "Etiología de la histeria", Freud plantea el psicoanálisis como "forma de liberar a la histeria del síntoma". Es esta idea la que retorna en Habermas (1982; 215), quien habla del psicoanálisis como "hermenéutica de lo profundo" (p. 219). Para este autor (y en igual sentido aparece en Horkheimer), los síntomas son "signos de una específica autoalienación del sujeto afectado" (p. 227). Compete así al psicoanálisis la interpretación -traducción- que "enseñe a un mismo e idéntico sujeto a comprender su propio lenguaje" (p. 228).

Podríamos señalar tres supuestos básicos que fundan la elaboración habermasiana:

-> considerar al psicoanálisis como actividad instructiva-constructiva

(p.231), es decir, como "proceso de aprendizaje compensatorio que anula los procesos de escisión" (p.232). Siendo la culminación de tal actividad el momento en el que "el yo del paciente se reconozca en su otro, representado por la enfermedad, como su yo alienado y se identifique con él" (p.235).

-) suponer una posibilidad de no-alienación, esto es, de emancipación o res_tablecimiento de la unidad quebrada (p.233).
-) definir "discurso" como figura de la oratoria.

Sin embargo, -tomando en consideración el primer supuesto-en Freud, el discurso opera en otra dirección. Y versa, precisamente, sobre la imposibilidad de llegar a un completo dominio de lo inconciente por lo conciente: "es esta dimensión de su propio límite lo que saca al psicoanálisis de una mera manipulación reconciliatoria" (Tizio, op.cit.;4).

Desde fines del S.XIX y hasta los primeros años del XX, Freud sostiene que la responsabilidad sobre cierto tipo de neurosis recae en el tipo de cultura instaurada y en modelo de educación que aquella impone. En consecuencia, una educación más permisiva podría crear niños más sanos. En "La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna" - texto que data de 1908- Freud expone sintéticamente los distintos discursos de época en los que se diferencia la moral "natural" de las imposiciones propias de la "vida moderna". Y señala, específicamente, el papel perjudicial de la cultura en tanto "coerción nociva de la vida sexual de los pueblos civilizados (o de los estamentos sociales cultos), por la moral cultural en ellos imperante" (Freud, O.C., vol. II;1251).

No obstante, la idea de represión de los instintos como modelo de articulación del infantil sujeto a lo social, ya está esbozada en estos trabajos: idea de coerción de la pulsión para hacer al individuo capaz de cultura y noción de la importancia del desligamiento del niño del ámbito estrictamente familiar para otorgarle valor social.

En el "Malestar en la cultura" -obra escrita en 1912-, dirá que la cultura no es posible sino en la medida de la coerción: "es forzoso reconocer la medida en que la cultura reposa sobre la renuncia a las satisfacciones instintuales: hasta qué punto su condición previa radica precisamente en la insatisfacción (¿por supresión, represión o algún otro proceso?) de instintos poderosos" (Freud, O.C., vol. III; 27). Más adelante (p. 41), afirma "la idea de que existen dificultades inherentes a la esencia misma de la cultura e inaccesibles a cualquier intento de reforma".

Podríamos señalar que el optimismo freudiano de reconciliación final naturaleza-razón -y que podríamos muy bien denominar "optimismo pedagógico"- cae, pues, en los prolegómenos de la Primera Gran Guerra.

Este cambio que señalamos en las ideas de Freud, implica cambios en la concepción de lo social y en el papel de la educación. Esta pasa a ser del orden de lo imposible, al igual que gobernar y curar. Es decir, Freud establece la imposibilidad de realización "total" de estas prácticas. En este sentido es muy interesante el prólogo que Freud escribe para el libro del pedagogo alemán August Aichhorn (publicado por primera vez en 1924) y titulado "Juventud desamparada" -curiosamente, la

única edición castellana de esa obra (1956), lleva por título "Juevntud descarriada"-.

En sus inicios, Freud había denunciado el papel represivo de la sociedad. Esta, al imponer al hombre una "moral cultural" opuesta a la "natural", sojuzga los impulsos y provoca, consiguientemente, ciertos tipos de neurosis. Esta es la hipótesis en la que Horkheimer basa su teoría emancipatoria y que Habermas -en diferente manera- recoge. Para este último, el progreso técnico representa la posibilidad de reducción de la represión, redundando en una "más fuerte organización del yo" y, por consiguiente, en una capacidad de dominar de manera racional las renunciaciones. El interés (*) cognoscitivo emancipatorio (que corresponde al aprendizaje de la autorreflexión), tiende a la supresión de la represión y de la falsa conciencia. Se operaría así la transformación de los contenidos utópicos en satisfacciones institucionalmente reconocidas (p.p.270 y ss.), o realización del segundo supuesto habermasiano.

Según el autor de Conocimiento e interés, la autorreflexión es utilizada por el psicoanálisis, por primera vez -de modo metódico- para el descubrimiento y abolición de las coerciones de la acción motivadas

(*El concepto de "interés" es central en la concepción de Habermas (Ureña, 1978:92; Saez, 1987:5). Se contrapone a "teoría pura" (Gabás, 1980:190), es decir, a la "razón" del idealismo. El "interés" habermasiano tiene "sus raíces en condiciones específicas fundamentales de la reproducción y autoconstitución de la especie humana" (Habermas, op. cit., 327). El "interés" aparece formulado como un fundamento de lo humano. El interés de la "razón" tiende a una "realización crítico-revolucionario progresiva" y se especifica como "interés de autoconservación". Este interés, Habermas cree extraerlo de una lectura atenta de Freud. Pero Freud, el Freud de "El porvenir de una ilusión", plantea que la "cultura ha de ser defendida contra el individuo (...) e incluso defender, contra los impulsos hostiles de los hombres, los medios existentes para el dominio de la naturaleza y la producción de bienes" (Freud, O.C., vol. III; 2962). Asimismo, en el "Malestar en la cultura", hace hincapié en la tendencia de la humanidad hacia la autodestrucción.

inconscientemente (p.308).

Ahora bien, cuando Freud reformula los términos de la articulación individuo-cultura, señala que es la articulación misma lo que genera "malestar". No es que la represión atente contra la plena realización, sea ésta personal o social. Sino que la propia represión deviene condición misma de la cultura. El reino de la cultura adviene mundo humano, pérdida irremisible de la naturaleza. No hay posibilidad alguna de plenitud, de armonía -personal o social-. El conflicto es inherente a lo humano. De donde educar es "inhibir, prohibir, sojuzgar" los impulsos de los sujetos. La educación es una práctica que oscila de Escila a Caribdis: "entre el escollo del dejar hacer y el escollo de la prohibición", cada sujeto será forzado a dominar sus impulsos.

La particular inscripción que realiza cada sujeto en el orden de lo simbólico, lo funda escindido: un sujeto construido por la normatividad social (tematizado por diferentes disciplinas), y un sujeto del inconciente (objeto del psicoanálisis).

La pretensión del discurso emancipatorio de restablecimiento de una "unidad quebrada", lo ubica como corolario de lo que se ha dado en llamar "paradigma hermenéutico". No hay ruptura entre ambos modelos explicativos en relación a las categorías interpretativas que les dan base: lo hermenéutico (histórico-social o profundo personal), como posibilidad de un retorno final -sea a través de la "comprensión" dilthiana, sea a través de la "autorreflexión" habermasiana- a la armonía razón-naturaleza.

En cuanto al tercer presupuesto -noción de discurso-, éste se inscribe en la Teoría de la comunicación siendo homologable a la categoría de "mensaje". Así, nuestro autor puede diferenciar lo que él denomina tres dimensiones (op.cit.;220):

- Discurso :producción de argumentos.
- Acción :referida a normas.
- Expresión:según modelos culturales.

Por el contrario, en este texto (vid.apdo.I.1.1.a.), es desde la lógica del discurso que se definen acciones y expresiones, no teniendo éstas entidad per se, sino en tanto suposiciones (atribuciones) del discurso que las gesta. Los referentes son internos al discurso que los enuncia; no hay un "mas allá" del discurso que devendría lugar de la objetivación misma del concepto. Si no hay reconciliación posible entre razón y naturaleza es, precisamente, porque hay lenguaje.

El lenguaje opera la perversión irreversible de la fijación instintual meramente biológica. En este sentido, no hay progreso técnico capaz de reducir lo humano a una unicidad conciente, a un "yo" mejor y más fuerte. La escisión originaria cierra al mundo humano la posibilidad de logro de la "completud": se nace al orden simbólico, no a la naturaleza. De allí que no haya (con carácter ontológico) "acción y expresión", sino al interior del discurso que las define como tales.

Habermas queda anclado a su lectura de los primeros trabajos de Freud y, su obra, a los fundamentos que inauguran el pensamiento alemán de fines del siglo XIX.

I.3.2.- METADISCURSO, MODELOS Y REALIDAD EDUCATIVA.

De un modelo de interpretación a otro, la pregunta retorna: ¿qué es la Pedagogía?. ¿Cuál es su objeto?

La Pedagogía abre un lugar desde el que interrogar el saber acerca del hombre. Desde esta perspectiva, aparece como un intento de dar sentido a una práctica que perpetúa lo humano desde el comienzo de los tiempos. Así también podemos afirmar que la Pedagogía se vertebra a la manera de la Filosofía: tomando su propia historia como tema (Núñez, 1983a). De donde Pedagogía es discurso de la educación en un registro histórico.

La teoría pedagógica tiene por objeto la selección y análisis de diferentes discursos de la educación. En función de lo cual, podemos definir (en el sentido señalado en el apdo. I.1.1.b.), que el lugar de la Pedagogía es metadiscursivo.

La teoría pedagógica, en esa selección y análisis de diferentes discursos de la educación, produce -como efecto del movimiento de lectura crítica- un "plus", una diferencia: nuevas proposiciones. Estas, a su vez, provocan nuevos efectos en términos de realidad social.

La actualidad de la Pedagogía pasa por producir la ruptura con las posiciones sustancialistas propias de los paradigmas reseñados. Esto es, por realizar una actividad de crítica epistemológica de los presupuestos en los que se inscriben las teorías pedagógicas de las diferentes especialidades.

La Pedagogía, como toda disciplina, opera con categorías, no con lo real mismo -aunque esta aspiración sea la que motoriza la búsqueda-. Es decir, la Pedagogía elabora modelos de estructuración de la realidad que podemos significar como modelos de, para y en la educación. (Bolea, Núñez, 1986):

-Modelos de educación: producen efectos explicativos-predictivos. Definen realidad educativa. Cada Teoría pedagógica propone un modelo de educación que se inscribe en un paradigma o modelo epistemológico dado y se referencia en una Ética.-

-Modelos para la educación: producen efectos normativos, prescriptivos. Señalan de qué manera -metodológicamente hablando- se instaura una realidad educativa.

-Modelos en educación: producen efectos operativos, o sea, de acción o intervención educativa en la dirección señalada.

Entre estos modelos -así también entre los efectos que ellos producen-, no se establece una relación jerárquica de subordinación, sino una relación de re-envío -estructura de cadena-: "Estos modelos consisten como diferentes posiciones en una red de relaciones recíprocas" (Bolea, Núñez, op. cit.)-

Estas consideraciones apuntan a zanjar la controversia epistemológica teoría vs. práctica de la educación, en la medida en que

no es posible una práctica exenta de ideas previas. Es decir, toda práctica educativa se inscribe en una concepción -teoría o doxa- de la educación y opera desde ese modelo que guía y dimensiona la acción.

Compete al discurso pedagógico señalar las inscripciones paradigmáticas pertinentes a los modelos teóricos, metodológicos y/u operativos educacionales que seleccione como tema y respecto a los cuales se constituye como metadiscurso.

I.3.3. - EDUCACION COMO PRACTICA SOCIAL.

Si la Pedagogía es el campo disciplinar constituido por diferentes modelos de educación, es pertinente reabrir el interrogante acerca de qué es la educación. Siendo éste un término de aspiración unívoca, ha requerido históricamente de diversos calificativos para intentar designar su referencia (Núñez, 1983b; 105). Así, "educación de los niños y (...) de las personas que no tienen cortesía del mundo" (Grosrichard, 1981); educación sistemática (Cassani, 1935), asistemática; formal, no-formal (Gelpi, 1982). Educación a nivel de hecho, de propósito, de reflexión (Gueventter, 1969). Educación liberadora (Freire, 1975); civilizadora (Alberdi, 1852). Educación como "instrucción pública para todos los hijos de los pardos que tengan aptitud y talento" (Paz, 1829);

educación como formación (Dilthey, 1944; Durkheim, 1974; Gramsci, 1976).

Cada época, cada posición teórica, pretende fijar un punto inamovible. Sin embargo, de lo que se trata es de dar cuenta de esa imposibilidad. La educación es objeto de diferentes definiciones. Por lo tanto, cambia según sea delimitada desde una u otra época, desde uno u otro posicionamiento teórico. De lo que se trata no es de aspirar a la univocidad, sino de exigir a cada teoría el rigor que pueda efectivamente acreditarla como tal.

Aquí definiremos "educación" como práctica social que vehiculiza el ordenamiento cultural que, en tanto tal, pre-existe al sujeto. Pretendiendo a su vez dar cuenta de cada ingreso particular a la cultura. La educación se instala en el punto -ese que Freud definió como imposible- de la articulación del sujeto y lo social. Lugar siempre conflictivo, paradójal, ...

Ahora bien, en tanto práctica social, la educación se produce en múltiples espacios. De allí que las diferentes teorías que, históricamente, han pretendido dar cuenta de la educación, se hayan connotado con calificativos que, en general, remiten al espacio social de producción educativa; v.gr., pedagogía escolar, hospitalaria, ambiental, ...

El próximo capítulo recoge estos temas recurrentes para trabajarlos -desde el posicionamiento estructural- en el campo de la Pedagogía Social.

=====

- SEGUNDA PARTE -

II. - CUESTIONES DE

PEDAGOGIA SOCIAL -

"Es difícil describir caminos de pensamiento donde ya hay muchos carriles -se traten de los tuyos o de los otros- y no caer en uno de esos carriles que han sido seguidos y vueltos a seguir. Una cosa difícil: desviarse sólo poco de un antiguo carril de pensamiento."

- Ludwig Wittgenstein -

II.1. - PEDAGOGIA, PEDAGOGIA SOCIAL.

II.1.1. - LA PEDAGOGIA ESCOLAR COMO "SUSTRACCION OPERATIVA" DEL

CORPUS DE LA PEDAGOGIA (SOCIAL).

La Pedagogía encuentra sus inicios con el advenimiento del mercantilismo -sistema de organización económica, política y social que predominó entre comienzos del siglo XVI y mediados del siglo XVIII. Se define como central el papel que asume el Estado en las más diversas esferas de la actividad económica que realizan las naciones europeas que por entonces emergen. Se trata aún de un estado feudal que representa los intereses de la nobleza agraria y del gran comercio privilegiado. Sin embargo, es durante su transcurso cuando se produce el tránsito hacia el orden capitalista moderno que se consolidará de manera definitiva con la revolución industrial a partir de 1760.

El hecho más significativo lo constituye la consolidación de las nuevas monarquías nacionales, que se habían venido gestando en los últimos siglos medievales. Son múltiples las cuestiones que podemos definir como determinantes del proceso constitutivo de las monarquías absolutistas, entre ellas: la diversificación creciente del mundo feudal, los avances de la economía monetaria (que permitirán al Estado centralizado mantener una burocracia administrativa y un ejército

profesional), y la consiguiente declinación de la posibilidad de mantenimiento de los señoríos independientes.

Podríamos precisar dos convicciones que organizan el mundo de los primeros tiempos del mercantilismo:

- a)- la riqueza de un país se identifica con la posesión de metales preciosos;
- b)- una nación sólo puede ganar en el intercambio si la balanza comercial le es favorable;

El mercantilismo representará, frente al mundo de las creencias medievales, una profunda alteración (Bernal, 1985). Estas creencias entretejían una sociedad que reproducía año a año sus propias dimensiones. Las categorías interpretativas las heredaba de la tradición. Este tipo de conocimiento constituyó la esencia de la escolástica. Se trata de enseñar filosofía, no de filosofar. Cada hecho del mundo aparecía como envés de una afirmación bíblica, que era la que expresaba, en definitiva, su íntima realidad. Esta realidad es, así, una manifestación alegórica de otra realidad supraterrena cuyo orden representa.

La educación, en el sentido más amplio del término, no es problema (en el sentido de ejercicio reflexivo). Fuera de las escuelas catedralicias, los dispositivos sociales existentes realizarán la transmisión de usos, creencias, valores, ... En las escuelas catedralicias

de lo que se trata es de resolver las contradicciones entre las autoridades reconocidas, pues el propósito final es señalar que no existe diferencia entre saber y fe, entre filosofía y teología, entre razón y revelación.

Este esquema es el que comenzará a subvertirse. La razón del mercantilismo será la búsqueda de una razón en-sí. Racionalismo y naturalismo serán los nombres con los que se conocen los nuevos discursos que encarnarán, entre otros, Bacon, Descartes, Pascal, Lock, Leibnitz, Pico de la Mirándola, Leonardo Da Vinci o Luis Vives. Así, Bacon sostiene en su *Novum Organum* -publicado en 1620- que la verdad cambia con los tiempos. Descartes, en su *Discurso del método* -1637- proclamará como criterio la evidencia. Pascal en el *Fragmento de un Tratado sobre el vacío*, de 1651, resaltará la experimentación...

Es en este contexto que la reflexión sobre la educación hace su entrada encarnada en Comenius: la transmisión será objeto de revisión y crítica, de fundamentaciones nuevas. Lo que Comenius inaugura es un decir que generará en su circulación un efecto que, a su vez, reorganizará la teoría y la práctica educativas: el moderno concepto de escuela del S. XIX.

En la segunda mitad del S. XVIII, cristaliza el cambio que trastocará irremediabilmente los fundamentos milenarios de la cultura europea: la Revolución Industrial.

El primer período de grandes transformaciones técnicas, corresponde a los cambios que se producen en todas las áreas productivas

(textil, siderúrgica,...), relacionadas con la invención de la máquina a vapor. El iluminismo será la concepción vigente en ese momento, representando los intentos de la burguesía en la conquista del poder político y la fundación de un nuevo orden social.

Aparece aquí, hacia fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, el proyecto fundacional de la institución que Comenius había anticipado. La escuela será definida como el espacio social privilegiado para la transmisión de las nuevas razones. Se la proclamará universal y se la investirá del poder de transformar en civilizadas a las masas oscuras y peligrosas (Chevalier, 1978).

La escuela será el espacio de socialización por excelencia, ya que garantiza tanto el ritmo, cantidad y calidad de las desigualdades, como la mínima homogeneidad necesaria para el funcionamiento del orden del capital.

He aquí brevemente indicado el discurso instituyente del moderno sistema educativo. Cabe señalar que otros discursos de funcionamiento -o discursos estructurantes- han ido modificando esas premisas. Aunque toda institución siempre soporta las marcas con las que se signó su origen.

La Pedagogía llega, entonces, a ocupar un lugar en el esquema de las ciencias -esquema de carácter positivista- ligada a lo escolar. Lo que aquí interesa destacar es que la Pedagogía, considerada como pedagogía de lo escolar, es una definición propia del sistema

capitalista en sus albores. Es justamente la continuidad de las crisis del orden del capital, lo que permite ir abriendo nuevos lugares desde los cuales pensar la teoría pedagógica más aquí y más allá del aparato escolar.

En los prolegómenos de la llamada "Revolución Tecnológica", el problema de la marginalidad se reintroyecta en el seno mismo del "mundo desarrollado". Este restallar de la marginación devuelve paradójicamente, a la Pedagogía, su carácter social.

Convendrá profundizar más sobre esto que nominamos la necesaria dimensión social de la Pedagogía. Como teoría de la educación la Pedagogía construye, según la sociedad de su tiempo y el modelo epistemológico en el cual se inscribe, "modelos de educación". O sea:

- > una definición del sujeto de la educación;
- > una definición del agente de la educación;
- > una definición de los contenidos de la educación -metas y saberes-.

Definiciones cuya viabilidad social remite a los discursos políticos, jurídicos y éticos vigentes en cada momento histórico.

El orden del capital generó con el sistema escolar un espacio muy preciso de funcionamiento reglado para la producción y reproducción de tal ordenamiento (Bourdieu, Passeron, 1977). Creó también otro espacio que recogía al "resto", a lo que caía de aquel aparato: el espacio de las

instituciones totales. Lugar de segregación de las diferencias degradadas a desigualdad.

La escuela quedó definida como "preparación para la vida adulta", entendida ésta como "ingreso al mundo laboral". Las crisis continuadas han puesto en entredicho tal definición. La escuela pierde así uno de los principales sentidos sociales que gestaron su fundación. Especialmente en los sectores sociales más expuestos a los efectos de la depauperización. Indudablemente, la institución escolar sobrevivirá. Tal vez sea el momento para que se elaboren nuevos modelos que den cuenta de nuevos y más eficaces efectos. Pero si bien caben redefiniciones, la escuela es el espacio privilegiado para la transmisión, hasta tal punto, que coincide con el lugar social de la infancia. Incluso, desde ciertas concepciones, el término escuela es coextensivo a educación y a Pedagogía.

Se requiere, pues, precisar tales alcances. En el capítulo anterior (apdo. I.3.2.), he establecido "Pedagogía" como disciplina que teoriza -a partir de la selección y análisis de diferentes discursos- esa producción social llamada educación. Diremos aquí que la función de la educación es la transmisión de los saberes socialmente necesarios para que los sujetos de la educación puedan circular normalizadamente en las redes sociales que traman su época. La educación da cuenta del ingreso de cada sujeto a la cultura de su tiempo. Son múltiples los espacios sociales en que se realiza -actual o virtualmente- educación. Desde esta perspectiva, los discursos que

predicen, prescriben y realizan "realidad educativa", son del orden de la Pedagogía Social.

Sin embargo, dada la especificidad de la institución escolar, la Pedagogía Escolar cobra dimensión como "austracción operativa" del corpus de la Pedagogía -Social-. De donde la Pedagogía escolar define un objeto que le es propio: acerca de las condiciones y posibilidades de la producción educativa en el espacio social escolar -definición de sujetos, agentes y contenidos de la educación escolar-. La Pedagogía escolar establecerá las relaciones interdiscursivas pertinentes con otras disciplinas que también tematizan la educación escolar (v.gr. Psicología de la educación, Didáctica, Organización escolar,...).

Pedagogía Social queda pues limitada a la definición que la establece como disciplina que tematiza lo educativo como producción en diferentes espacios sociales -no escolares- y que elabora modelos que predicen, prescriben y operativizan la acción educativa.

=====

II.1.2. - LA PEDAGOGIA SOCIAL.

En su notable trabajo sobre el campo disciplinar que nos ocupa, Antoni Petrus traza un recorrido histórico haciendo referencia a figuras tales como Pestalozzi (1746-1827), A. Diesterweg (1790-1886), R. Eucken

(1846-1926); siendo este último considerado por el autor como antecesor de Natorp -representante de la línea neokantiana de comienzos del S.XX- (Petrus, 1986a; 170 y ss.)

Sanvisens (1985), en su interesante presentación de la VI Semana Internacional de Estudios Sociales, señala a Herbart como el fundador de la Pedagogía así como a Comte de la Sociología. Nuestro autor (citando a Larroyo), argumenta de manera clara cómo Herbart, superando a sus antecesores (Locke, Comenio, Rousseau, Pestalozzi), elabora el primer cuerpo de doctrina pedagógica. Analógicamente, Comte procede con la Sociología. Paul Natorp -desde un posicionamiento "filosófico y pedagógico"- representa el intento de sistematización normativa de la Pedagogía Social. Simultáneamente, E. Durkheim -desde un posicionamiento "sociológico y educacional"- representa el intento de sistematización positiva de la Sociología de la Educación. Según Sanvisens, Durkheim -a quien considera heredero lúcido del pensamiento comtiano- subsume la Pedagogía en la Sociología, en la medida que lo educativo es un aspecto de lo social. La perspectiva opuesta -que para nuestro autor constituye la Pedagogía Social- considera que la educación es la fuerza moldeadora de lo social, "determinativa del cambio social" (op.cit., p.98). El artículo concluye definiendo ambos enfoques como complementarios, adscribiendo la Pedagogía Social a la Pedagogía (en carácter de Pedagogía especial) y la Sociología de la Educación a la Sociología (como una sociología especial).

J.M. Quintana (1986;37 y ss.), al reseñar la Pedagogía Social en el actual contexto de la Pedagogía española, coloca a la Sociología de la Educación como "ciencia auxiliar" de la Pedagogía, reservando para la Pedagogía Social el lugar de "ciencia troncal" en la formación del pedagogo. Quintana, asimismo, distingue dos campos en la Pedagogía Social:

- 1 - el de la educación social del individuo.
- 2 - el del trabajo social con enfoque pedagógico.

Al primero corresponden una serie de temas que darían lugar a ciertas especialidades como "profesor de educación cívica y política", "diseñador y planificador de educación ambiental",... Adscribe al segundo campo una serie de especialidades que, según prevee el autor, irá en aumento (op.cit.;36-37):

1. Atención a la infancia en problemas.
2. Atención a la adolescencia.
3. Atención a la juventud.
4. Atención a la familia.
5. Atención a la tercera edad.
6. Atención a discapacitados físicos, sensoriales y psíquicos.
7. Pedagogía hospitalaria.
8. Prevención y tratamiento de toxicomanías.
9. Prevención de la delincuencia juvenil. Reeducción de los disocializados.
10. Atención a los grupos marginados.

11. Promoción de la condición de la mujer.

12. Educación de adultos.

13. Animación sociocultural.

Me interesa dejar indicada una crítica a la posición de Quintana. Lo que este autor señala como educación social del individuo, corresponde -efectivamente- a informaciones, contenidos, a contemplar en los currícula (escolares y no escolares). Dichos contenidos (desde la educación vial a la orientación de los consumidores pasando por informaciones médico-sanitarias), sin duda, pueden posibilitar al ciudadano una mejor utilización de los recursos existentes y un posicionamiento social más eficaz. Pero lo que sí es materia de discusión es la afirmación de que tales contenidos constituyen una "especialidad" de la disciplina "Pedagogía Social"...

En primer lugar es cuestionable la concepción empírico-descriptiva desde la que enuncia su formulación. Precisamente, en este texto, se realiza el camino inverso: definir en primer lugar los presupuestos epistemológicos de la Pedagogía Social, para pasar luego a precisar los límites, alcances y ámbitos específicos de la acción social educativa.

En segundo lugar, el espacio de acción social educativa en modo alguno es Trabajo Social en strictus sensu. Excepto que se considere "Trabajo Social" toda disciplina con resonancia en lo social (Derecho, Antropología, Sociología, ... por citar sólo algunas de las llamadas ciencias sociales). Con lo cual tendríamos que comenzar nuevamente a

demarcar las diferencias -tarea que, como el Dr. Sanvisens se ha encargado reiteradamente de remarcarlo, es ineludible para el que aspira a hacer teoría-.

Para cerrar este apartado, me interesa señalar como central el que cada disciplina estructura una realidad; por tanto, el "trabajo social" no es objeto de la Pedagogía Social, sino que a ésta compete -precisamente- la construcción de su objeto.

II.1.3. - PEDAGOGIA SOCIAL Y CAMPOS PROFESIONALES DE ACCION SOCIAL EDUCATIVA.

El lugar de la Pedagogía social es específico: metadiscurso que tematiza la educación. Entendiendo ésta como acción social orientada a la incorporación de los sujetos a la cultura de su tiempo. "Acción" se utiliza aquí en el sentido de la operación de un agente que provoca efectos de modificación o cambio en referencia a una situación dada (Ferrater Mora, 1965, t.1). Acción educativa es empleada como equivalente de "práctica educativa", en el sentido esta última de ejercicio conforme a reglas.

La acción educativa se incardina en la dinámica de lo social, desplegándose en las múltiples redes institucionales que la traman. Estos espacios sociales de acción educativa -que cada época legisla, abriendo, anulando, redefiniendo-, configuran ámbitos susceptibles de intervención del educador social.

Sin embargo, los discursos que realizan estas definiciones (jurídico, político, académico,...), no son homogéneos ni sincrónicos. En este sentido participan de la discontinuidad de las producciones sociales. De allí que se registren fracturas en la definición de las necesidades sociales y de los recursos considerados pertinentes para resolverlas.

Es interesante el señalamiento que realiza Perdomo (1985;286) de las razones constitucionales que legitiman socialmente en España el alcance de la política social. Fundamentaciones que también señala López Bachero (1986) en relación a la acción social educativa. Aquí puntualizaremos los artículos más importantes en la línea de legitimación social de la acción educativa:

- "Corresponde a los poderes públicos, promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra, sean reales y efectivas, remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social". (art.9.2)
- "Todos tienen derecho a la educación". (art.27.1)
- "Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad, estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social." (art.25.2)

- "Promover las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural." (art.48)
- "Realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales". (art.49)
- "Garantizar, mediante pensiones adecuadas y preriódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos de tercera edad, promoviendo su bienestar mediante un sistema de Servicios Sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio". (art.50).

Estas cuestiones son recogidas por las leyes y los reglamentos que norman su ejercicio. Estas especificaciones legales constituyen una cristalización de demandas sociales y establecen -en cada momento histórico- los alcances y límites de la intervención social. Dicha intervención tiene un carácter paradójal: indudablemente, se trata de una medida de control social pero -y he aquí su envés, su contrapunto- es, al mismo tiempo, facilitadora del acceso a la normalidad de época. Actualidad siempre heterogénea, plural, contradictoria,...

Lo social lo definimos (vid. lapdo. I.3.1.) como lugar de conflicto: éste le es inherente, no hay posibilidad de no conflicto. Toda práctica social participa de la antinomia que funda lo social: la sociedad genera tanto los conflictos como los recursos que permiten

operar sobre aquéllos (Gual, Núñez, 1984). O, en otros términos: "La tarea de la Acción Social... es fundamentalmente contradictoria, puesto que es la encargada a la vez de asegurar la reproducción y de remediar las desagregaciones que ésta engendra" (Ecole d'Educateurs specialises, Strasbourg, 1982).

Diversas disciplinas (Sociología, Trabajo Social, Pedagogía Social, ...) harán sus definiciones en el intento de cernir lo real de la sociedad. En estos intentos se irán definiendo y cristalizando profesiones, metodologías, técnicas, ... cuya sanción (reconocimiento social) expresa el ordenamiento legal.

Los diferentes discursos del campo disciplinar de la Pedagogía Social, tratarán de definir -modelizar- la realidad de una acción social específica: la educativa(*).

Conviene aquí distinguir entre la disciplina (v.gr. Pedagogía Social) y las especialidades profesionales que, referenciándose en ella y en relación a las demandas sociales, imperativos legales, conveniencias académicas ..., se puedan ir gestando y legitimando en diferentes circunstancias sociales. La intersección de estos diferentes discursos genera, en un momento histórico dado, la emergencia de nuevos campos de especialidad profesional, redefiniendo los ya existentes.

*(*Para una exhaustiva clasificación de los diferentes discursos actualmente vigentes en la Pedagogía Social y en referencia a cómo definen el objeto de la disciplina, consultar Petrus, 1986a; 148 y ss.; La Pedagogía social hoy.*

Actualmente, los ámbitos posibles de intervención del educador social, quedan configurados por las leyes que vehiculizan el mandato constitucional. Así, en Catalunya, las áreas de acción social educativa del ámbito de los Servicios Sociales, quedan establecidas según los términos de la ley de regulación de los mismos, de diciembre de 1985. También los tres ámbitos que define la ley de Protección de Menores (ley 11/1985), quedan configurados como áreas de acción social educativa. Estas cuestiones son los temas que se desarrollan en los acápites IV.2 y IV.3 del capítulo IV (Conclusiones).

II.1.3. - PEDAGOGIA SOCIAL E INADAPTACION.

Si la educación da cuenta de la difícil y siempre problemática articulación del sujeto y lo social, la llamada "inadaptación" es tema de la Pedagogía. No obstante, caben matizaciones:

- la "inadaptación" es tematizada por diferentes disciplinas, compete a cada una definir su objeto;
- la Pedagogía Social, al tematizar la educación como acción social para el ingreso de cada sujeto a la sociedad de su época, debe dar cuenta de las situaciones en que la cuestión queda fuera de los parámetros de normalidad socialmente establecida. La cuestión de la inadaptación cae, pues, dentro de los límites de nuestra disciplina, aunque no la agota.

La noción de inadaptación aparece como coextensiva a un vasto campo operatorio. Reenvía a diferentes instituciones, modalidades de intervención, categorías de inadaptación, clases de edad,... Siguiendo la línea de trabajos anteriores (Núñez, Tizio, 1985), definimos la "adaptación" haciendo referencia a la etimología del término, tal como lo reseña Corominas en su Diccionario Crítico Etimológico:

- Apto: aptus, forma antigua acatalanada abte. Derv. aptar, aptare, apteza- antiguo: aptitud, grandeza, riqueza. En catalán APTE- aptus, propiament participi d'apiscor, aptus sum. "fermar-se" o "subjectar-se a", "obtenir". INAPTE: beneit, ximple, incapaç. ADAPTAR (1487) disposar-a, disposar-se-a.

En este sentido, adaptación es poder disponer; hace referencia a la posibilidad de "sujetarse" y de "obtener"... Así, adaptación será la posibilidad de acceso a la riqueza del patrimonio cultural que, precisamente, es lo que sustenta socialmente al sujeto. Esta herencia la transmite una lengua y se recrea permanentemente en cada transmisión. Esta posibilidad de acceder o no al patrimonio común, marca al sujeto en su condición de heredero o des-heredado cultural. Es interesante registrar cómo la forma antigua "inapte" hace referencia a las categorías de exclusión de época: tonto, simple, ...

Cada momento histórico define los cauces de incorporación de los sujetos a las redes "normalizadas" existentes, estableciendo asimismo un "resto social": categorías que producen sujetos fuera de la normalidad de época.

Cada época está definida por una particular trama de discursos. Los discursos hegemónicos son aquellos que, en su recurrencia y sostenidos desde los lugares del poder, pregnan lo social según las categorías por ellos definidas. Haciendo uso del recurso al ejemplo, el positivismo ilustra esta afirmación, en tanto discurso que señala cauces por los que transcurrirá lo social en un determinado momento. Así, los discursos higienista y psiquiátrico, inscriptos en aquel paradigma, aportarán las categorías que, en lo social, señalarán los lugares de la exclusión durante el siglo XIX: "promiscuo", "vicioso", "idiota", "degenerado", ...

La educación, como toda práctica social, produce tanto efectos de perpetuación de los discursos de época, como de interpelación y cambio. La educación vehiculiza los ideales de época y opera ese "crear al hombre actual" del que habla Gramsci. La educación, al inscribir a cada individuo en un orden cultural dado, le otorga dimensión de pertenencia, de "identidad" en una lengua: una nacionalidad, una historia, lugares sociales que irán tramando esa ilusión de "ser-en-el-mundo". La complejidad del tema tal vez radique, precisamente, en los dos términos que la educación une sólo en la medida en que los separa: individuo y contexto (Núñez, 1985). No es posible considerar a éstos como dos realidades separadas o bajo la mecánica causa-efecto. Lo individual reenvía a la cultura en la cual se inscribe y ésta se realiza en los hombres, cuyas relaciones regula. Ambos temas son, a la vez, inseparables e irreductibles el uno al otro: consisten en su articulación. Dicha articulación corresponde a un doble registro:

- a.- Los lugares sociales, categorías abiertas desde los discursos hegemónicos.
- b.- La producción de los sujetos en cada uno de estos lugares sociales.

¿Qué es lo que legitima las incursiones de la Pedagogía Social a los lugares de la inadaptación?

Si, tal como se ha establecido al comienzo de este apartado, la educación establece una articulación entre el sujeto y lo social, la Pedagogía habrá de dar cuenta de ese recorrido y de sus dificultades, incluidas las que, en cada momento, se califican como "inadaptación social de los sujetos".

Se trata, entonces, de dar cuenta de cómo se construye la socialidad del sujeto, es decir, de cómo la educación construye un "sujeto social". De esta manera, uno de los objetivos de esta Tesis, es mostrar cómo la reflexión sobre el "sujeto social" vertebrará el campo de la Pedagogía Social en general y de la Pedagogía Social especializada en el tema de la inadaptación, de manera particular. De acuerdo a la definición que se haga de la socialidad, se desprenderá el posicionamiento respecto a la educación, a la función del agente de la misma y, consiguientemente, del sujeto de la acción educativa.

El supuesto en el que se asienta este trabajo (y a cuyo desarrollo se dedican los dos próximos capítulos, II.2 y II.3), considera que el sujeto de la educación se constituye como efecto de la

acción social que se despliega en diversos espacios institucionales(*) y orientada según los 'ideales' de época.

La educación queda -de esta manera- anclada a la función social de transmisión, es decir, de perpetuación de lo humano. Función paradójica, ya que da cuenta tanto de la repetición como del cambio.

Sin embargo, hay discursos que definen lo educativo como una suerte de "alquimia" del alma, de creación del interior mismo del sujeto como una zona de transparencias. En estos presupuestos se inscriben diferentes discursos de lo educativo. En la actualidad, la mayoría de éstos corresponde a los que obvian la responsabilidad de producción de un aparato conceptual específicamente pedagógico y recurren a otras categorías disciplinares. De estas extrapolaciones surgen expresiones tales como "Pedagogía Terapéutica", "procesos psico-socio-educativos-...", "yo-débil", etc.

Este deslizamiento en la construcción de los modelos de educación, se corresponde con una torsión que, históricamente, se ha operado -en el ámbito de la Pedagogía- en el modelo moral kantiano. Sostengo, pues, que se pasa de considerar a la educación como una función de socialización, a considerarla como una función de moralización. Esto es, se desliza desde el sentido de educación como acción con arreglo a normas, leyes y costumbres, a acción instalada en el interior mismo del sujeto. El sujeto de la educación, pasa de "sujeto social" a "sujeto

(*) Institución está aquí tomado en el sentido de "trama social", es decir, lo social como institución. Vid.: Chazaud, 1980.

moral". Así, considero dos posicionamientos posibles al tematizar la educación:

- a.- la educación como acción orientada a la moralización del sujeto de la educación, que deviene "sujeto moral";
- b.- la educación como acción orientada a la transmisión del patrimonio social que posibilite la circulación normalizada del sujeto, que deviene "sujeto social".

El primer posicionamiento, opera en nombre de "EL BIEN", lugar de legitimación de toda acción que invoque su nombre...

El segundo, hace presente los límites -social, legal, ético, ...- que marcan, en cada momento histórico, el alcance de la educación.

Se trata de recentrar el objeto de la Pedagogía en la construcción de la categoría "sujeto social" exenta de todo sustancialismo. Esto es, en el sujeto en tanto fecho de la red (lugares y elementos en relaciones de oposición), y no en tanto ente con propiedades intrínsecas. La función de la educación se ubica no en relación al "interior" del sujeto, sino en relación a la circulación social del mismo: discriminación de normas, consecuencias sociales de las elecciones personales, adquisición de pautas culturales de relación, ... Indudablemente, la adquisición de estos recursos operará efectos en la estructura subjetiva, pero ésto ya no es tema de la Pedagogía ni, menos aún, objetivo de la práctica educativa.

II.2 - LA CUESTION DEL "SUJETO DE LA EDUCACION" COMO
"SUJETO SOCIAL".

II.2.1 - INTRODUCCION.

La definición etimológica de "moral" (Blánquez Fraile,1985; Corominas,1976), remite a "costumbres". Hace referencia a usos, tradiciones, modos, leyes, principios, manera de vestir. Hay una acepción particularmente interesante para nuestro estudio: carácter de un personaje dramático. Acepción que nos interesa por cuanto remite al trabajo que realiza Vicente Palomera (1985)(*) acerca de la "personalidad" según el referente etimológico de "máscara" empleada por actores dramáticos. En este sentido, las acciones personales aparecen pautadas según contextos específicos, y la persona es, por tanto, diferente -según las exigencias del contexto específico en el que se desenvuelva en un momento dado-. Lo moral queda configurado como "formas de vida" establecidas según ciertas interdicciones y permisos socialmente establecidos.

La Etica -o Ciencias Morales, según los diferentes autores-, se ocupa de definir la función que las morales cumplen en la trama de la historia. Me interesa aquí precisar algunas consideraciones.

(* Consultar también: Garapon, 1986.

Aristóteles plantea (1984,86 y es.), la diferencia entre las virtudes éticas y dianoéticas. Las primeras están encaminadas a la consecución de un fin, se despliegan en la práctica. Sirven a la realización de un orden dado: el Estado (Ferrater Mora,1965;T.I) u organización de la comunidad y el derecho (Châtelet,1981;t.III;79). Las virtudes dianoéticas son las intelectuales -o de la razón-, fundamento de las anteriores: sabiduría y prudencia.

Las virtudes éticas, definidas como medio entre dos vicios, corresponden al valor, la templanza, la veracidad,...

Precisa Aristóteles que el hombre sólo recibe de la naturaleza las disposiciones, pero es en la costumbre, en la habituación desde la tierna infancia, donde tiene su origen la virtud ética. Virtud que, por tanto, llama de tendencia o hábito. El filósofo griego hace notar que, por mucho que se arroje una piedra al aire, ésta no adquirirá el hábito de esa trayectoria. He aquí lo que, según este autor, demarca claramente la diferencia entre ser viviente e inanimado; siendo la posibilidad de virtud lo que separa a los seres animados del hombre. Señala Lacan (1980), que en Aristóteles el problema es el de un BIEN, un bien soberano y de cómo el hombre tiende a él. Para Lacan, la concepción aristotélica "tiende a referirse a un orden... orden propiamente ético que define la norma de un cierto carácter ethos" (20). La cuestión es cómo el hombre puede entrar, someterse, a ese orden. El ETHOS, en conformidad con el bien supremo, es el punto de convergencia donde el orden de lo particular se inscribe en lo

universal. Para Lacan, es en esta inscripción por donde la ética desemboca en la política.

Aristóteles retoma la idea socrática de que el conocimiento conduce al obrar virtuoso. Esta línea también había sido continuada por Platón hasta que, al examinar el BIEN a partir de la teoría de las ideas, la ética queda, por decirlo así, subordinada a la metafísica.

Aristóteles (fundando la Ética como disciplina filosófica), planteó la relación entre normas y bienes, entre la ética individual y la social, etc. El problema que se le plantea es, si el saber conduce a la virtud, cómo puede ser intemperante aquél que sabe. Aporta diferentes intentos de respuesta, siendo tal vez el más notable el que establece la diferencia entre el obrar por ignorancia y el obrar sin saber lo que se hace... (Libro III, cap. II). El problema de la articulación de lo particular en el orden de lo general continúa hoy buscando respuesta...

La absorción en la ética cristiana del pensamiento griego, hace relevantes ciertos fundamentos comunes a ambos, principalmente la equiparación de lo bueno con lo verdadero. El cristianismo sustituye con la dimensión religiosa la referencia política de los griegos. Asimismo da precisión a una categoría que conviene registrar: la doble naturaleza del hombre. Así, San Agustín hace referencia al ser inmerso en la materialidad de lo humano (lugar de las pasiones y los juegos de la política) y al ser sobrenatural, en relación con su creador (lugar del drama que marca el combate de la libertad y el amor contra el pecado). El sujeto que este posicionamiento define es el sujeto moral libre, en

términos de una interioridad conciente (Châtelet, op.cit.;80). Los límites de esta libertad suscitarán múltiples controversias.

Hacia el Renacimiento, retornan tendencias abandonadas o atenuadas. Así reaparece el estoicismo, que ejercerá su influencia en Descartes y en Spinoza.

Pero es recién con Kant que se producirá un cambio radical en esta disciplina. Con el imperativo categórico y su supuesto fundacional -el sujeto moral racional- se realizará el giro de la moral al interior mismo del sujeto. Este posicionamiento será, a su vez, objeto de una nueva torsión con Fichte. Dicha torsión delimitará el cauce del discurso pedagógico alemán del siglo XIX y aún del XX. La corriente moralista del positivismo anglosajón -desde Bentham a los movimientos "salvacionistas" de los Estados Unidos (Platt, 1982)- también tendrá sus efectos en la Pedagogía de época.

II.2.2. - APARICION DE LA CATEGORIA "SUJETO SOCIAL".

La primera aproximación a esta categoría corresponde, según he podido investigar, a la Segunda Escolástica. Su más preclaro exponente fue Don Francisco de Vitoria. Este ilustre teólogo nació hacia 1486 y, según algunas versiones, tomó el nombre de la ciudad de su natalicio. Murió hacia 1546. Suele ser considerado, por su notable y avanzada concepción del derecho de gentes -base precursora de la legislación

moderna- como el fundador del derrecho internacional(*).

Vitoria, como catedrático de Salamanca, restaura la Teología en España, alcanzando gran prestigio.

Ingresa muy tempranamente en el convento de San Pablo de Burgos, de la orden de los dominicos, completando su formación en la Universidad de París. Esta había perdido ya el esplendor que, en épocas anteriores, le habían conferido Sto. Tomás de Aquino, San Alberto Magno, Juan Gerson, Guillermo de Occam, Marsilio de Padua. Erasmo, cáusticamente, escribía por aquel entonces y en referencia a los teólogos verbalistas que ocupaban las cátedras: "¿Hay nada más estrecho que el cerebro de estos teólogos? No conozco nada tan bárbaro como su lenguaje, nada más grosero que su espíritu, nada tan espinoso como su doctrina, nada más violento que sus discursos" (Pirotto, 1975; 10). Vitoria participa entonces de este espíritu reactivo. En las polémicas que suscitaron las obras del humanista de Rotterdam -y según asevera Luis Vives- Vitoria tomó partido por el acusado de "luteranismo".

Hacia 1522, Vitoria retorna a España y obtiene un rotundo triunfo en la oposición que le permitirá acceder a la cátedra de Teología de la Universidad de Salamanca. Al decir de Menéndez y Pelayo (1918), de este acceso data "la verdadera restauración de los estudios teológicos en España y la importancia soberana que la Teología, convertida por él en ciencia universitaria, que abarcaba hasta las

(*). Pueden consultarse: Abad y Cavia, 1909; Alonso Getino, 1930; Rodríguez Larreta, 1938; Zabala, 1943,

últimas ramificaciones del derecho público y privado, llegó a ejercer en nuestra vida nacional..."

Será Vitoria testigo y testimoniante de un particular momento de la historia. Ernesto Palacios (1979;19) se refiere a la España de entonces, la España que "descubre" y conquista la América, como una nación desangrada y, a la vez, triunfante. Liquidada su lucha de siete siglos, reconocía en el desenlace "el dedo de la Providencia que la consagraba como paladín de la cristiandad y se hallaba dispuesta a cualquier empresa osada". Eran los aires de su tiempo. Pero que tendrían en la empresa de descubrimiento y conquista su máxima expresión. Con ella cristaliza la fe en el hombre, tónica general del Renacimiento: el hombre que triunfa sobre los mares procelosos, que trasciende los horizontes de la epopeya homérica, que liquida las concepciones vigentes sobre el universo y sus límites...¿Qué le estaría vedado de allí en más?

Es la época en que ya habían visto la luz las obras capitales de Leonardo Da Vinci y de Miguel Angel Buonarotti. Rafael y Erasmo se encontraban en plena producción. "El Príncipe" de Maquiavelo y la "Utopía" de Tomás Moro hacían su entrada en la escena europea.

La afanosa búsqueda de la ruta de las especerías abre, finalmente, un continente nuevo. Esta dimensión de lo "otro" interroga a la vieja Europa.

F. de Vitoria será uno de los que intentarán elaborar respuestas a esa pregunta que reintroduce la emergencia de una diferencia radical. Efectivamente, el "descubrimiento" pone en cuestión el orden vigente y

el derecho que lo legitimaba. Serán los Reyes Católicos los que encomendarán a Vitoria la resolución de las cuestiones relativas a la conquista y evangelización de las Indias, así como del derecho para apoderarse de las tierras "descubiertas" y para luchar contra los naturales que se opongan a tal dominio (Todorov, 1982).

España se ve obligada a sentar teoría, a los fines de legitimar su empresa: ¿Cuál es el derecho para asentarse en tierras de extranjeros no-cristianos, anexionar sus territorios, apoderarse de sus propiedades e, incluso, reducir a la esclavitud a los habitantes de tales tierras?.

España siempre había guerreado con sus enemigos, incluso con otros cristianos, siendo la propia guerra el supuesto de legitimación de las ulteriores consecuencias. Pero, en esta nueva situación, en que no estaba en juego el enfrentamiento, ¿justificaba la diferencia en el trato la sola diferencia de la religión?. Es decir, ¿autorizaba el hecho de ser cristiano a apoderarse de territorios, propiedades, libertades individuales?. Y la cuestión va aún más lejos: si esto se establece en relación al infiel, ¿cuál es entonces el estatuto del hereje?, ¿y el de aquél que, aún conservando la fe, sostiene conductas impías? (Moreau, 1982;22 y ss.). He aquí el riesgo de la continuación de esta línea de pensamiento: el subordinar el estatuto jurídico a la cualidad de cristiano, más aún: de "buen" cristiano. El punto basal de todos estos interrogantes podría señalarse con la pregunta acerca de si los indios poseían -o no- derechos.

En esta disputa, es crucial (a nuestro juicio), la intervención

del P. Bartolomé de las Casas, quien -en 1516- inicia la larga lucha que culminará (al cabo de 30 años) con la Cédula Real de prohibición de las empresas de conquista.

Si bien Fernando, en 1512, por las Leyes de Burgos, proclama la libertad de los indios y condena los malos tratos a que son sometidos, tales leyes no llegaron a aplicarse. En 1523, Carlos V crea el Consejo de Indias que autorizará -tras la conquista del Perú- la reducción de los indios a la esclavitud. Una cuestión era la central: el imperio español se asentaba en la extracción de las riquezas de las Américas.

No obstante, la larga batalla de Las Casas contribuyó a disminuir la opresión infligida a los indios, a mermar los excesos. Esta actitud de oposición y denuncia generará un importante resultado: la consideración de los indios como hombres, consideración que les asegura -sean infieles, sean paganos- una serie de derechos. Frente a la necesidad de establecer un cuerpo de doctrina en el que estas cuestiones queden establecidas, aparece Francisco de Vitoria y sus célebres "Relecciones sobre los indios y sobre el derecho de guerra"(*), en Salamanca, hacia fines del año 1538 o comienzos del 1539.

¿Por qué estas cuestiones cobran relevancia en este trabajo?. Yo diría que el interés estriba en que despliegan los mismos interrogantes:

(*Beltrán de Heredia (1929) establece que la actividad docente se cumplía entonces mediante lecciones y relecciones. Las primeras corresponden a las explicaciones diarias de la asignatura. Las relecciones corresponden a las "disertaciones o conferencias que pronunciaban los graduandos y los catedráticos ante su respectiva Facultad o ante toda la Universidad sobre algún punto doctrinal". Es interesante señalar que Vitoria no escribió obra alguna. Sus ideas han quedado registradas gracias a los apuntes tomados en clase por sus discípulos, registrando así las imprecisiones propias de estas versiones.

¿qué es lo que hace al hombre como tal?, ¿cómo deviene apto para vivir entre sus congéneres?.

Según las disquisiciones de Vitoria (1975;31 y ss.), en todos los hombres -y más allá de las diferencias de fe, estatuto o moral- hay una única naturaleza, de la que provienen los derechos subjetivos.

El individuo surge como efecto de una operación de duplicación, en el cruce de un sujeto universal de derechos y de una persona concreta.

Vitoria opera una inversión del modelo agustiniano: "hombre" es categoría previa a cristiano, pagano o infiel. Asimismo, sale al paso a la antigua idea -reactualizada a partir del cisma- de considerar al hombre como totalidad (indiviso). Ese posicionamiento establece que la posibilidad de "dominium" (*) está ligada al estado de gracia: siendo el hombre unidad, el pecado representa la negación total del carácter humano.

Para Vitoria, el carácter de lo humano (en el que se funda el derecho), es previo e indiferente a los avatares -morales, religiosos o de estatuto- de las personas concretas. Por tanto, nuestro autor concluye que no se puede negar "dominium" -civil y político- a los

(*) "Domunium" -poder tanto civil como político- es, para los reformadores (Wyclif, Lutero), condición de la fe, de la buena conducta cristiana. En este sentido, los indios carecen de "dominium". Son, por tanto, no-humanos. Vitoria intenta demostrar que los indios, antes de la llegada de los españoles, poseían poder, tanto público como privado.

indios: son dueños tanto de sus cuerpos como de sus actos. Independientemente de que ignoren la verdadera religión o de que cometan actos inmorales.

Con Vitoria se inaugura la nominación del sujeto en términos de socialidad.

Si Occam significó la crítica al paradigma aristotélico de géneros y especies, afirmando la no existencia del hombre genérico sino de éste o de aquel hombre; Vitoria reintroduce lo humano, pero no como naturaleza pre-individual que, según el modelo biologista antecitado, se distribuye en funciones y estatutos diferenciados. Para el dominico el orden, el orden propiamente humano, consiste en la producción indefinida de sujetos. Proceso del que resulta un individuo dividido (reduplicado): sujeto de lo no individual -campo de la lógica, del poder racional- e individuo concreto -campo social-.

La Segunda Escolástica -aunque particularmente Domingo de Soto-, critica la posición del nominalismo. Su interés está en reintroducir una determinada teoría del "orden natural", pero en una dimensión que podríamos llamar social, en tanto opuesta a la concepción aristotélico-tomista. Para esta última, el individuo -totalidad indivisible- es uno más de la especie humana. La universalidad humana es, pues, específica. Y la especie impone una "forma" común, pero cada individuo tiene un estatuto ya asignado; según sea su espíritu, será la función que le

corresponde. No hay igualdad de derecho en las relaciones políticas y sociales.

Por el contrario, la Segunda Escolástica, plantea un giro en el discurso. El tomismo quedará vacío de significación: en la torsión, emerge la sociedad civil como esfera independiente del dogma cristiano (Vitoria, op. cit.; 43 y ss.)(*).

La naturaleza humana -social- reemplaza a la naturaleza pre-individual. La humanidad deviene sistema de leyes regulando las relaciones de intercambio entre los sujetos. Esto es, la socialidad(**). Esta noción de socialidad que posibilita dejar de apelar al concepto feudal de cristiandad, tiene como efecto acabar con la tradición aristotélico-tomista de la "socialidad espontánea".

El derecho subjetivo -basado en el "dominium" en tanto poder racional o libre arbitrio- organiza la dimensión de lo social. Suárez, en 1612, en su *Tractatus de legibus seu Deo legislatore(***)*, retoma y completa estos argumentos: "El hombre, por sí mismo, porque tiene uso de razón, detenta el poder sobre sí mismo, sobre sus facultades y sobre los miembros destinados a su uso, y por esta razón es naturalmente libre..."

Este discurso sustenta también Domingo de Soto cuando critica la

=====

(*)Podríamos señalar este enunciado como antecedente del discurso del liberalismo, es decir, situarlo como discurso de la sociedad civil y no de la teología moral sobre la sociedad civil. Consultar: Moreau, op. cit.; 29.

(**)Tal vez convendría dejar aquí abierto un interrogante a cubrir en futuros trabajos: ¿cuál es la ley que regula el intercambio entre los hombres? ¿qué del intercambio mismo sino el lenguaje?. Queda pues planteada la sugerencia de un recorrido desde M. Mauss a J. Lacan.

(***)Vid.: *Tratado de las leyes y de Dios legislador*, Madrid, Espasa-Calpe, 1956.

=====

Cédula Real de 1540. Esta prohíbe ejercer la mendicidad pública a quienes carezcan de certificado de pobreza (López Alonso, 1985a; 16). Gracias a esa constancia, el portador queda autorizado para pedir limosna, pero sólo en el lugar del que sea natural. De Soto se opondrá a la medida apelando a la libertad: tanto la del pobre -para pedir donde crea conveniente-, como la del rico, para donar su óbolo a quien y como le satisfaga. Argüirá que sólo el príncipe podría impedir la mendicidad "con tal que por otra vía provea enteramente todas sus necesidades de comer y vestir y todas las demás" (*).

Libre arbitrio, relaciones sociales, sujeto como producto de una operación de duplicación, serán los significantes que marcarán los inicios del mercantilismo. Foucauld habla, en su *Stultifera Navis* del pasaje de la imagen de la muerte a la de la locura, preanunciando el profundo cambio que el Mercantilismo significará en la sociedad de aquella época. En ese sentido, Foucauld ilustra una hipótesis de Hauser, quien señala que el arte anticipa en imágenes aquello que la época aún no puede expresar con palabras.

En la remoción de los viejos cánones, América habrá sido un argumento decisivo.

La teoría del sujeto destruye las totalidades naturales efectuando la apertura al estado social, al pacto, a la ley natural, etc.

(*) De Soto y J. Robles, encarnan los términos de una larga disputa sobre el estatuto de la pobreza. Es un momento de reconversión de esta categoría, *vid.*: 3ª Parte, cap. III, 1.

Nociones que configurarán el espacio de la Teoría Clásica del Derecho (cf. Legendre, 1979).

El hombre resultante no es ni espontáneamente social ni definitivamente aislado (Moreau, op.cit.; 33). Lo humano adviene al lugar de lo social. Y esto no ocurre como efecto de un orden natural ni como mandato divino. No hay "común-uni6n" entre las tendencias de cada individuo (producto, a su vez, escindido), ni de éste con los intereses de esa dis-locaci6n originaria en la que se constituye el orden de lo social. La moral aparece como un intento de articulaci6n del sujeto y lo social y, por tanto, influirá -en cada momento hist6rico- en los posicionamientos pedag6gicos.

II.2.3. - EL SUJETO MORAL KANTIANO.

Los siglos XVIII y XIX enunciarán el tema de la moral como búsqueda de la satisfacci6n individual en consonancia con la felicidad de la humanidad. En el siglo XVIII, surgirá la tentativa filos6fica que, coincidiendo con Lacan (1980), podría mos designar como "emancipaci6n naturalista del deseo" o búsqueda del "hombre del placer". Charles Fourier aparece como figura paradigmática de ésto que también se ha dado en llamar "erotismo religioso" (Vergez, 1980). Estos movimientos han sido

designados genéricamente como "filantrópicos".

Ahora bien, es la "Crítica a la Razón Práctica" -1788- la que cristalizará las premisas fundamentales de una disciplina que aspira a fundamentar y definir las reglas de la conducta del hombre. Kant a quien -y según su propia expresión- Hume despertó de su "sueño dogmático", recoge los postulados del Tratado de la naturaleza humana. Ensayo para introducir el método experimental en los sujetos morales -1738-, del filósofo empirista. Postulados que reinscribirá en una nueva teoría.

Kant procura fundamentar una ética formal, autónoma, en la noción central de "buena voluntad". La razón práctica hace referencia a un orden particular: el moral. Cuando el sujeto, según Kant, traspasa los límites de la experiencia posible, pretende conocer lo que es incognoscible, esto es, total y absolutamente incondicionado: Dios, inmortalidad, libertad (Kant, 1886, vol. I; 8 y ss.; 110 y ss.). Lo que la crítica de la razón debe plantear es que estas cuestiones no son "teóricas", sino prácticas, es decir, morales.

Siguiendo las líneas centrales de la exposición de F. Martínez Narzós (1987), señalamos que Kant parte de la irreductibilidad del discurso cognoscitivo y del discurso práctico, considerando también irreductible la legitimación de uno de los discursos a otro. La irreductibilidad del discurso práctico en el cognoscitivo se puede enunciar en los términos del autor citado (p.21), diciendo que "cap situació donada cognoscitivament determina una decisió", siendo ésta del ámbito de lo incognoscible. He aquí la primera inversión del paradigma

aristotélico: el saber no conduce a la virtud, se trata de órdenes diferentes.

La condición de posibilidad del discurso práctico es, para Kant, el imperativo categórico: que las determinaciones prácticas no sean contradictorias con la forma de la ley universal. O, dicho en otros términos, que la máxima de la propia conducta pueda -en un sentido puramente lógico- enunciarse como ley universal. El imperativo categórico se refiere, pues, a la máxima de la propia conducta, es decir, a la acción expresada en términos de opción, de elección. Pero no se refiere en modo alguno al acontecimiento que aparece desplegado en tiempo y espacio. Dicho en palabras de Martínez Marzós "...una màxima és la determinació de, vistes les circumstàncies A,B,C,etc...,fer X; y del coneixement de la materialitat física de l'acció no n'és possible inferir a quina màxima correspon aquesta acció..."

La moralidad kantiana -entendida como determinación de la conducta desde el imperativo categórico- pertenece a un ámbito que no es accesible a la razón pura. Consecuentemente, la moral es incoaccionable (ibid.;22). Ni tan solo es posible el intentar coaccionar a alguien para que actúe de acuerdo con la ley de la moralidad: este acuerdo pertenece a un ámbito diferente, inaccesible al conocimiento del sujeto al que otros puedan aspirar y, por tanto, inaccesible al intento mismo de coacción. No es posible suprimir la opción, aunque sí se pueda modificar el carácter del acto a realizar (carácter fenoménico). En términos morales, hay acto libre aunque el resultado fenoménico pueda o no modificarse: "...me limitaré a hacer observar que la libertad es

indudablemente la ratio essendi de la ley moral" (Kant, op.cit.; vol. I; 7).

En contraposición con la ley moral -imperativo categórico- la "ley" -en el sentido del Derecho- se refiere a la exterioridad de las acciones. Por tanto, la coacción le es inherente.

Kant establece los dos ámbitos -moral y cognoscitivo- como dos órdenes:

- Moral: es del orden de la interioridad del sujeto. Ambito de la libertad. En tanto opción de la buena voluntad, carece de manifestaciones fenoménicas. Por tanto, es inaccesible al conocimiento y, consecuentemente, incoaccionable.
- Cognoscitivo: orden que se halla sujeto a límites y coacciones de la realidad.

Podríamos señalar -sin temor a ser abusivos- que el registro de este segundo ámbito es coextensivo a lo social. Mientras que la ley moral se refiere a la máxima de la voluntad (*) y, en consecuencia, es inaccesible a la coacción.

Ahora bien, Kant asienta todo sus sistema en un supuesto: el sujeto moral como sujeto racional. Este supuesto le permite hipostasiar la voluntad al ámbito de la libertad: nada hay -en tanto sujeto moral

(*). Sólo los actos que se asientan en la noción de "buena voluntad" son, para Kant, propiamente morales. Este autor rechaza las éticas eudemonistas; los bienes -en tanto dependen, para su bondad, de una situación determinada- no son el sumo bien, ya que la situación aparece limitándolos. Sólo la voluntad es, en esta perspectiva, absolutamente buena, sin restricciones.

racional- que pueda condicionar la elección. Cada sujeto dispone de absoluta libertad para obrar de acuerdo al imperativo categórico. La libertad es, pues, el ejercicio de una voluntad exenta de cualquier intento de coacción.

Consecuentemente, de esta premisa se deriva que, desde ningún posicionamiento cognitivo -y en relación con la materialidad de las actuaciones- hay legitimidad alguna para calificarlas como buenas o malas. La decisión sobre qué se ha de hacer o no pertenece a la inaccesible interioridad -moralidad- del sujeto.

Esta argumentación posibilita ubicar al Derecho en el ámbito de la exterioridad de las acciones. La ley kantiana del derecho se refiere, precisamente, a la exterioridad del acto, a su expresión fenoménica. El Derecho, por tanto, no se basa en la moralidad, sino que ésta aparece como límite. La ley -en tanto obligación que no puede ser desconocida- es externa y coactiva. No puede, pues, referirse a la máxima de la voluntad. La ley jurídica no tiene acceso a la moralidad de las acciones. Y esto, precisamente, por cuanto lo moral es un orden distinto de lo fenoménico. Esto es, no susceptible de ser objeto de conocimiento.

Me interesa resaltar una cuestión que considero fundamental en la construcción del nuevo modelo de educación al que esta Tesis se orienta. El argumento kantiano que permite esa fundación epistemológica del Derecho, fijando alcances y límites, obra aquí, también, la fundación

de la Pedagogía como radicalmente diferente de la moralidad(*).

Es a la construcción de la socialidad a lo que se refiere la educación. Ambito de lo fenoménico, de la adquisición de los saberes y normas sociales que el sujeto requiere para ser hecho "hombre actual a su época", en términos de la afortunada fórmula gramsciana. Las decisiones, motivaciones, y/o posicionamientos del sujeto frente a lo social, son del ámbito de su responsabilidad, orden del ejercicio electivo.

Se podría discutir acerca de si el orden propio de la subjetividad está en correspondencia isomórfica con la absoluta libertad. Pero tal discusión se referiría a un registro diferente a aquél en que la educación se despliega. La educación es del orden de la coacción. Orden del imperativo social de transmisión.

La educación transmite recursos sociales (conocimientos, técnicas, hábitos, destrezas...). El sujeto elige. Pero la relación no es de correspondencia biunívoca: la elección misma que el sujeto realiza escapa a los alcances de la acción educadora. Esta remite a la eficacia social de la actuación (Bernfeld, 1973).

Cuando la educación intenta traspasar los límites que le son propios, desliza a la moral. Desde esta dimensión opera -en nombre del **SUMO BIEN**- un intento de sumisión del sujeto. Intento en el que se pierde lo específicamente educativo.

(* Para una definición del "sujeto social" en el ámbito del Derecho, pueden consultarse:
Legendre, 1979; 1985; Garapon, op. cit.

La educación pasa del ámbito de la "autoridad epistemológica" (Bochenski, 1979), a ejercicio del poder deontológico.

II.2.4. - FICHTE O LA TORSION DEL DISCURSO KANTIANO.

Es en Fichte donde he logrado verificar que se produce la torsión del discurso moral cuyas consecuencias aún cobran cuerpo de Teoría Pedagógica y cuyas marcas se inscriben en la superficie de los cuerpos de lo sujetos de la acción adecuada. Ello -ya se advierte- en nombre del BIEN.

Fichte considera que la doctrina de Kant le pertenece, por derecho de apropiación. Señala Hartman (1960, vol. I; 69), que Fichte se adueña de la teoría kantiana para "realizarla filosóficamente", es decir, para "ofrecerla a los contemporáneos fin de que cumpla la misión de reformarlos moralmente" (subr. ppio.). Mientras Kant opera un cambio en la filosofía, Fichte aspira a cambiar una época...

He aquí el eje de rotación del pensamiento fichteano: la reforma. La obsesión reformista atraviesa su obra, desde los Pensamientos surgidos al azar en una noche de insomnio (redactados en alguna noche de insomnio del año 1788, en la que decide anatemizar la "corrupción moral de la época"), al paroxismo que clama en los Discursos

a la Nación Alemana (1807-1808).

En El fundamento del derecho natural, Fichte alude al derecho como dominio de las voluntades, ligadas en las necesidades y tendencias sensibles. El cuerpo aparece como condición primera del derecho: a partir de la mirada, el otro surge como ser digno de respeto. Pero esto no es suficiente. Es necesaria otra instancia que imponga a las diversas voluntades un contrato que obligue a éstas a los límites propios. Esta instancia es el Estado, que Fichte funda -a la manera rusoniana- en la idea de "voluntad general". Nuestro filósofo en cuestión desarrolla ampliamente la idea del Estado como totalidad organizada, como unidad viviente. El modelo biologista retorna, se reintroduce en el discurso de la modernidad filosófica. Con Comte, este modelo se instaurará como arquetipo mismo de la "cientificidad".

Según Fichte, la comunidad asigna a cada individuo una "esfera propia", de donde la existencia social del sujeto -como en el cuerpo humano las funciones- lleva la marca de su destino.

La categoría decisiva del sistema de ética fichteana es la de "progreso" (Philolenko, 1966; 1976; Druet, 1974). El progreso realizará una comunidad de seres libres, es decir, conducirá a las conciencias a reunirse en una unidad pura. Así, a la idea luterana de la unidad de las conciencias, Fichte asocia la de la dinámica de la razón. La categoría opuesta al progreso es, para nuestro autor, encarnación del mal, del mal radical: se trata de la pereza... Vía regia de la perdición, de la

pérdida de libertad.

Pero, para evitarlo, el Estado, atento y vigilante, se encargará de señalar al hombre su deber, para que éste ocupe su lugar (aquel que el destino le depara), en la historia de las conciencias.

He aquí la torsión: el Estado encarna la razón pura práctica, en el sentido de representar sus exigencias. Así, la ley jurídica acaba incluyendo la ley moral.

El Estado, representante de la "buena voluntad", tiene a la moralización por tarea y a la educación como medio para instaurarla.

La socialidad desliza a moralidad, devienen categorías coextensivas. La teoría fichteana borra los límites demarcatorios del derecho, la moral, la política y la educación.

Fichte también reintroduce -tal como queda establecido en sus Principios...- la concepción del hombre como unidad indivisible. Nada hace obstáculo a la pasión reformadora... La educación se constituye en el motor para la realización del progreso, entendido como instauración del verdadero espíritu.

Es en los Discursos... donde estos supuestos cobran mayor vigor político. Coincido con X. León (1922-1927), quien sostiene que esta obra no representa una conversión del pensamiento fichteano, sino que se inscribe en una línea de continuidad del mismo.

Los Discursos corresponden a 14 conferencias públicas, pronunciadas en Berlín entre diciembre de 1807 y marzo de 1808. Se presentan como un proyecto de regeneración de Alemania. La re-generación es el retorno al "verdadero espíritu alemán": al de Lutero, de Lessing y de Kant.

Fichte vive uno de los momentos más conflictivos de la historia de Alemania. En Europa continental, el proceso de crecimiento industrial fue más lento que en Inglaterra. En Francia, el factor retardatario lo constituye la inexistencia de una revolución agraria y el predominio del minifundio. Pese a ello, se produce un período de expansión con el dominio napoleónico, que buscaba la unificación de Europa... Es el momento de los Discursos..., que Fichte pronuncia ante la invasión extranjera.

En Alemania, el proceso de industrialización se vio seriamente amenazado por la parcelación política y las innumerables barreras aduaneras que impedían la constitución de un mercado interior. Condición esta última para el despegue en la dirección que señalaban los nuevos tiempos. A partir de 1834, con la formación de una unión aduanera, la industria inicia su andadura, si bien sólo se consolidará a partir de la unificación de Alemania con von Bismarck, en 1871. Esta desventaja de Alemania con respecto a Inglaterra y Francia, su tardío ingreso al orden del capital, explica la vehemencia del discurso del Romanticismo: intento de apurar el pase de la Alemania de pervivencias feudales, a la nueva configuración europea, siendo el primer paso la constitución del Estado nacional.

En un opúsculo que corresponde al momento de las invasiones napoleónicas, Sobre Maquiavelo, Fichte hace suya la afirmación del florentino : "En las relaciones con los otros Estados, no hay ley, ni derecho, sino el derecho del más fuerte." Este opúsculo fue calurosamente saludado (y enteramente suscrito por Clausewitz...).

La construcción de Alemania es, pues, la tarea. La empresa no carece, por cierto, de legitimación: la misión de esta nueva nación será la de regir (espiritualmente), el futuro de la humanidad. Habrá que esperar un siglo y cuatro décadas para que esta ilusión quede desvanecida...

Fichte, en sus Discursos, afirma la superioridad del pueblo alemán, ya que éste es el único que puede encarar el verdadero espíritu de la libertad. Para ello requiere una reforma política y un medio que la vehiculice: la "nueva educación".

Un pedagogo hay cuyo predicar con el ejemplo coincide con la verdad fichteana: he allí a Pestalozzi. EDUCADOR entre los educadores, paradigma de todas las abnegaciones... En él buscan anularse todas las diferencias: milagros del amor, sin duda. Fichte acaba de encontrar, felizmente, el camino que regenerará al género humano...

Sin embargo, existían entonces otros posicionamientos, aunque no tuvieran tanta fama y fortuna. Ya en 1612, el precursor de la educación popular alemana, Wolfgang Ratke (1571-1635), había presentado a la dieta de Frankfurt un plan muy completo de reforma educativa (Larroyo, 1980; 358 y ss.). En 1618, el príncipe A. Kothen propone a Ratke que organice

este sistema educativo en sus dominios. Este redacta a los efectos de su implementación, un memorial y un reglamento verdaderamente interesantes. Ratke separa la función instructiva de la coactiva, hasta tal punto que establece como pertinente, para sostener la diferencia, emplear dos figuras diferentes: maestro y otro funcionario.

Pestalozzi, por el contrario, hará de "síntesis" viviente: Maestro; Madre-Gertrudis (como Bernfeld se complace en designarlo); Predicador; vigilante... Modelo por donde se lo mire, asciende en cuerpo y alma a la cúspide de la nueva educación, de la mano de Fichte y en nombre del BIEN.

De los Discursos, el 2º, el 3º, el 9º, el 10º y el 11º, están dedicados a la presentación de este eficaz medio que constituye la "nueva educación". También a planificar la educación nacional alemana y a discurrir acerca de su ejecución.

El carácter de la educación en una sociedad nacional en status nascendi devela, precisamente, la función de la educación como relativa a la construcción de la socialidad. Fichte registra esta cuestión con gran claridad. Pero para garantizar el control que la realización de esa empresa nacional requiere, nuestro autor subsumirá el tema del dominio en la moralización. Y hará coincidir la educación con esta última.

En el primer discurso Fichte señala: "Nuestra educación tiene por mira hacer de todos los alemanes una comunidad única en la cual los diversos miembros estén animados y vivificados por un solo y mismo interés". La realización de esta unificación de las conciencias había de comenzar -en el campo de la educación- por el desconocimiento de las

diferencias -de clase, de sexo-. Fichte proclama (109 Disc.), la educación única. Aboga también por el espíritu de libre competencia: es necesario preparar a todos para acceder a todos los empleos (119 Disc.), aboliendo las desigualdades de casta que mantiene el aún vigente régimen feudal. Este es el primero de los dos cuestionamientos críticos que Fichte hace a Pestalozzi: el que se dedique a las "clases populares". Fichte sostiene, frente a la "educación popular", la "educación nacional" (99 Disc.).

Educación nacional. Su fin es formar hombres libres, es decir, de cultivada voluntad: "...la nueva educación deberá aplicarse sobre el terreno que ella misma ha de labrar: destruir totalmente la libre voluntad y educar la voluntad en el sentido de la rigurosa sumisión..." (29 Disc.).

Una cita de Rouché (1981,44), es particularmente ilustrativa: "...como Pestalozzi, (Fichte) entiende desarrollar menos el saber que el carácter, es decir, desarrollar voluntad y desinterés (moral). Educación moral más que cultura del espíritu, sistema pedagógico destinado a renovar los hombres antes que las instituciones; su propósito es una verdadera conversión de todo ser".

La subordinación de la instrucción a la formación del "carácter" es la idea que atraviesa y sostiene toda concepción correccionalista -reformadora, "terapéutica"- de la educación. Este propósito animará y dimensionará los movimientos filantrópicos y "salvacionistas" del niño del siglo XIX y comienzos del XX. Pervivirá más tarde en las instituciones llamadas de educación en ámbitos no escolares.

Ahora bien, para que la educación opere como dispositivo de moralización, Fichte establece una serie de requisitos. El primero consistirá en aislar a los sujetos de la educación de los adultos contaminados por el "pensamiento empirista". Fichte reclama (10º Disc.), el régimen de internamiento para recluir a los sujetos, lejos de padres y otros elementos que, al marcar diferencias, amenacen la contundencia de la empresa de moralización. El segundo requisito es el de controlar de manera directa ese interior moral a cuya formación el educador se debe. Fichte reinstaurará, al modo jesuítico, al "director de conciencia". Modelo de vida encarnado en el Maestro. El sabrá "TODO" del sujeto. Su misión es iluminar los rincones, aplanar los pliegues, nivelar las profundidades del alma infantil. Esta devendrá transparente, voluntariosa, sumisa, es decir, lugar pacientemente cultivado para la anidación del verdadero espíritu, de la verdadera libertad. Los sujetos, sin distinción de clase, ni de sexo, son homologados. Homologados en el ejercicio del deber.

Un tercer requisito completa las condiciones necesarias para el ejercicio de la "nueva educación": cerrar. Los sujetos, vaciados de cualquier referente extra-muros, habrán de sufragar su propio mantenimiento: alimentos, vestidos, instrumentos,... A ellos corresponde el "ejercicio desinteresado" del trabajo en campos, talleres y jardines. Sociedad cerrada, ilusión de fundación de un nuevo pueblo, de toda una nueva humanidad (12º Disc.).

En este verdadero anticipo del falansterio (serán variaciones sobre el tema las propuestas de filántropos y reformadores sociales),

habrá también espacio para la gimnasia y para la instrucción. Hay una particular devoción por la gimnasia. La segunda crítica que Fichte plantea a Pestalozzi es no emplear la educación del cuerpo como instrumento de moralización. El afán regeneracionista de la propuesta fichteana encarna en el propio cuerpo del sujeto. El surgimiento de la llamada "gimnasia alemana", data de la época. Ella dará cuenta, prolijamente, de los movimientos y posiciones en los que cobra cuerpo el verdadero espíritu alemán. Esta actividad entretiene los nombres de F. Jahn (1778-1852), conocido como el "Padre de la gimnasia alemana"; de E. Arndt (1769-1860), E. Eiselen (1792-1846) y D.G. Schreber (1808-1861). Ellos intentarán realizar la premisa fichteana según la cual el cuerpo adviene instrumento de moralización.

El pensamiento del filósofo alemán representa tanto una concepción de la educación -básicamente expuesta en sus Discursos- como un giro en la filosofía kantiana, que permite sentar los fundamentos epistemológicos de diversas teorías de la educación que definen a ésta en términos de acción sobre el sujeto en-sí. La torsión del discurso kantiano borra el límite entre los órdenes moral y cognoscitivo. Opera así el deslizamiento de la función educativa al interior mismo del sujeto, de donde educación deviene moralización. Este presupuesto es aún hoy plenamente vigente, alienta en las concepciones que centran la educación en la formación del "carácter", de la "personalidad" o, incluso más, del "afecto" o la "sexualidad". Se trata de llegar al "en-sí" del sujeto, transformándolo (queda sobreentendido que es siempre por su

BIEN). Desaparece así la laboriosa construcción, iniciada por F. de Vitoria, del "sujeto social". Esa suerte de "doble", de máscara, con que se intenta articular cada sujeto en los requisitos sociales de su época.

La educación, desde los fundamentos fichteanos, deviene función moralizante, borrando de esta manera el espacio propiamente educacional. La escena de la educación pasa a ser situada en el fondo último del alma, de la voluntad del sujeto. Allí el educador inscribe TODO -registra TODO, conoce TODO- lo que al sujeto concierne. Perversión que opera la transformación del educador en demiurgo.

El sujeto no sólo ha de responder a los requerimientos sociales, sino que es el proceso de elaboración misma de la respuesta lo que pasa a ser tema de control. Paradojalmente, cuanto mayores sean las dificultades que el sujeto en lo social presenta, mayores serán los intentos de fiscalización de ese "interior" renuente. Intentos que, a partir de Fichte, se podrán realizar en nombre de la educación.

Tres siglos separan a Fichte de F. de Vitoria. Sin embargo, el retorno del pensamiento de éste último no es sólo cuestión de tiempo...: el tema central de la Pedagogía Social actual lo constituye, precisamente, ese plus de socialidad que Vitoria enunciara y Kant conceptualizara en su filosofía.

=====

II.3. - INADAPTACION Y SUJETO
DE LA EDUCACION

"En la instrucción hay siempre un tercer elemento, con el cual se ocupan a la vez el maestro y el alumno. Por el contrario, en los restantes cuidados educativos, el educador tiene inmediatamente a la vista al alumno, como el ser sobre el cual ha de obrar, y que ha de permanecer pasivo respecto a él."

- J. F. Herbart -

=====

II.3.1. - EL SUJETO DE LA EDUCACION COMO "SUSTANCIA".

II.3.1.a. - DE LA EDUCACION DE LOS IDIOTAS Y CRIMINALES.

Retomando lo expuesto en trabajos anteriores (Núñez, 1985; 1988), cabe señalar que, con la aparición de los alienistas, se realiza la primera distinción entre locura e idiocia. La entrada de los médicos al asilo dará lugar, por una parte, a la constitución de la psiquiatría como disciplina autónoma y, por otra, sentará las bases para un largo recorrido que desembocará en nuevas disciplinas en los siglos XIX y XX: la psicopedagogía y la pedagogía especial. Disciplinas que, a lo largo de su desarrollo, conservarán la marca del modelo médico-asistencial con el que fueron signados sus orígenes.

El discurso de la psiquiatría surge a finales del siglo XVIII como efecto de la laicización del sistema de representaciones dominantes. Este proceso es concomitante al acceso de la burguesía al poder político, a partir de 1789 y la construcción de los estados nacionales.

Pinel será la figura que encarna la fundación del nuevo discurso. Definirá diferentes formas de alienación. El asilo se constituirá en lugar de investigación y observación. El orden asilar coincidirá con el orden terapéutico.

A comienzos del siglo XIX, Pinel publica el Tratado médico-filosófico sobre la alienación mental, que tendrá enorme influencia a

nivel europeo. En él Pinel desarrollará su concepción sobre la locura, de cuyo ordenamiento participa el idiota en el punto de "borde". Las posibilidades de éxito en el tratamiento terapéutico están cifradas en que el sujeto pueda "luchar" contra su enfermedad. En tanto el idiota representa la "obliteración de las facultades intelectuales y afectivas" es, por definición, incurable.

Pero será Esquirol, discípulo de Pinel, quien sostendrá la diferencia definitiva entre locura e idiocia. Esta no es una "desorganización psíquica", pasa a ser una "falta de desarrollo del conjunto de órganos, en particular del cerebro". Será esta carencia la que, para Esquirol, determina al idiota: "...incapaz de aplicación y trabajo, es un parásito", tal como lo expresa en su tratado sobre *Las enfermedades mentales consideradas bajo la relación médico-legal*.

El idiota se define como incurable e ineducable, siendo esto último lo que lo diferencia de los disminuidos sensoriales.

El discurso de la psiquiatría participa de las categorías del discurso de época. En efecto, es en la primera mitad del siglo XIX en que se plantea la posibilidad de instaurar nuevos dispositivos de control social, pasando del modelo del antiguo régimen -centrado en el castigo corporal- al modelo institucional -propio del régimen burgués- centrado en el carácter abstracto de la ley y la consecuente vigilancia.

Aparece el concepto moderno de escuela, como espacio obligatorio, gratuito y laico. Se trata de homogenizar, cualificar y

distribuir de acuerdo con los nuevos presupuestos (vid.: cap.II,apdo.II. 1.1.).

Las clases laboriosas son consideradas, de suyo, peligrosas (Chevalier,1978). Las crisis periódicas de la economía dejarán, como "resto social", amplios sectores desocupados. Su control se hace imprescindible. Son masas virtualmente abocadas "al vicio, la depravación y el crimen...". El discurso higienista encuentra aquí su tema y el urbanismo su campo de trabajo. Es la época la que requiere de máquinas y dispositivos que puedan transformar en civilizadas esas masas oscuras y peligrosas. La transparencia y el control aparecen como consignas que impregnarán las concepciones románticas y liberales del siglo XVIII y el "cientificismo" del XIX.

Es también en nombre del idiota y del delincuente -puestos como hijos de la pobreza- que se desarrolla la intervención civilizadora en dirección a los sectores obreros y populares. Intervención que se inscribe en la lógica de la prevención de los disturbios sociales. La relación idiota-delincuente y sectores populares, queda socialmente establecida. Sin embargo, a comienzos del siglo XIX, la afirmación de Esquirol acerca de la ineducabilidad del idiota, es pasada a interrogante. Itard primero -en su experiencia con el niño "salvaje" de L'Aveyron- intenta poner de manifiesto las condiciones de educabilidad de aquella categoría de sujetos. Belhome, en 1824, realiza el primer intento de escolarización en la Salpêtrière. En 1828, Ferrus y Voisin organizan la primera escuela para idiotas, planteando así la ruptura con el planteo de Esquirol. Voisin propone una clasificación de idiocia que

hará el pasaje de "el" idiota a "los" idiotas. El primer rango es ocupado por el idiota moral: "singularmente peligroso para él mismo y para la sociedad". Voisin experimentará en los lugares donde se ejecutan las penas de trabajos forzados para demostrar las similitudes existentes entre las formas del cráneo de criminales e idiotas.

El discurso de Voisin -al establecer por primera vez una relación entre idiocia y criminalidad- demanda, por un lado, el desarrollo de la educación especial y, por otro, la reclusión en hospicios de los criminales deportados a prisiones de trabajo forzado. Si bien Voisin intenta absolver al criminal en nombre de la patología, criminaliza -en un mismo movimiento- al idiota.

Esta es la lógica que funda -en el siglo XIX- el campo de la educación especial. Esta será, pues, para idiotas y criminales, que tienen en común ser hijos de la depravación, el vicio y la ignorancia...

En 1837, Seguin intenta las primeras experiencias de educación con los idiotas a través del método que llamará "médico-pedagógico". Dicho método se basa en la observación individual de los sujetos, en ejercicios de motilidad y estabilidad y en la educación de los sentidos. Seguin se exiliará en los Estados Unidos en 1848. Allí fundará escuelas -para más de seis mil alumnos- de educación especial.

Hacia fines del siglo XIX se establece en Bicêtre, en el Asilo-escuela, una distribución de los internos en grupos. Estos se organizan para ciertos aprendizajes y para la realización de trabajos

productivos, cuyos bienes resultantes se utilizaban en el hospicio y en diferentes hospitales de la Asistencia Pública.

Cabe remarcar los dos elementos que aparecen ligados a este campo de la educación especial de idiotas y criminales: la reclusión en instituciones cerradas y la productividad en términos económicos. Ello responde a las concepciones de la política social de la época. Estas opererán la cristalización de las instituciones "totales" en una doble función: como lugar de segregación de las diferencias -degradadas a desigualdad- y como reserva de mano de obra barata para los períodos de expansión.

La situación aquí enunciada se configura en una larga historia. Se puede hablar del proceso que va desde considerar la "indigencia" como cuestión del orden de lo individual, a la emergencia de la "pobreza" como categoría social que produce sujetos que caen fuera de la normalidad de época.

Ya en el siglo XVI aparecen en Europa una serie de medidas legales que dan comienzo a la acción social de regulación de la pobreza. Son los albores del mercantilismo. En 1526, Luis Vives -en su *De subventionem pauperum*- propugna un plan que es llevado a cabo en algunas ciudades flamencas. Su influencia en la España de los Austria se traduce en la Cédula Real de 1540, por la cual se prohíbe el ejercicio de la mendicidad pública para aquellos que carezcan de certificación de pobreza.

Este momento de reconversión de lo social se caracteriza por abogar por el recogimiento de los pobres para su transformación en

seres productivos (Maravall,1979;71; López Alonso,1985;17). En 1656 se crea en París el Hospital General, establecimiento dedicado a la reclusión de todos los que pudieran perturbar el orden social: pobres, vagabundos, mendigos y, sobre todo, niños abandonados -categoría social en aumento alarmante-. La vida dentro de los muros se reparte entre el trabajo y la oración. Los oficios pueden asimilarse a verdaderos trabajos forzados, de los que se beneficia el estado. La oración intenta moralizar, poner freno a los desórdenes de las bajas pasiones...

Recapitulando, las marcas históricas que delimitan el campo de la educación especial y que aún perfilarán su entrada en el siglo XX, se podrían enunciar de la siguiente manera:

- homologación de idiocia y criminalidad, en tanto productos de la disipación y la ignorancia;
- reclusión de los sujetos en instituciones cerradas, dada su "peligrosidad" social;
- caracterización de los sujetos de modo que la "educación" de los mismos coincide con:
 - . el entrenamiento, particularmente en tareas productivas;
 - . la convivencia, forzada y moralizante;
 - . el sometimiento a las figuras vigilares definidas por cada institución (cuidador, guardián, celador,...).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la expresión de confianza en el nuevo orden y en el progreso ilimitado dentro del mismo,

queda expresada por el positivismo (vid. apdo. I.2.2.a.). Este será paradigma de inscripción de la ciencia de la época y de legitimación de la política social. El horizonte de ésta es la secularización de la beneficencia, redefiniéndola como espacio de control social en manos del Estado.

La Pedagogía tendrá aquí su inscripción política en un doble registro:

- "Pedagogía", disciplina que aportará el diseño escolar como dispositivo de anulación de diferencias.
- "Pedagogía especial", disciplina que aportará el diseño de los espacios de segregación de los a-normales.

Es interesante señalar que, en esta configuración, el discurso positivista intersecta con el idealismo alemán en el punto en el que Fichte y las corrientes correccionalistas devienen modélicos: en el nombre del BIEN:

BIEN en tanto felicidad -discurso que encarna Bentham-;

BIEN en tanto orden y progreso a través del amor al prójimo -discurso comtiano que encuentra en el Catecismo positivista cabal expresión-;

BIEN en tanto regeneración del espíritu (germano) - y al cual Fichte invoca en sus Discursos-.

En nombre, pues, del BIEN, el sujeto que encarna la discrepancia, será objeto de atención especializada... "Reforma",

"corrección", "reencauzamiento", serán significantes privilegiados que inscribirán -durante el s.XIX y principios del XX- a la pedagogía no-escolar en la dimensión asistencial.

En los primeros años de nuestro siglo, a este cuadro se superpondrá una nueva producción social que aparece al cabo de unas décadas de educación obligatoria: los anormales escolares. Este producto abrirá, con Binet como fundador, el campo de una nueva disciplina: la psicopedagogía.

Dirá Binet en 1905: "La clasificación del idiota es una clasificación clínica a hacer por la psicología". La clasificación se sostiene en lo que Binet, junto con Simon, denomina "nivel mental". Más tarde Terman y Merrill reformularán esta idea en el concepto de "cociente intelectual". La clasificación permite hablar de:

- idiota: privado de la palabra -uso y comprensión- sin que esto pueda ser atribuido a problemas orgánicos del aparato fonarticulador sino a déficit intelectual.
- imbécil: privado de la palabra escrita -uso y comprensión- sin que esto pueda ser atribuido a problemas de visión o parálisis motriz, sino a déficit intelectual.
- débil: registra un retraso de dos o tres años en su escolaridad sin que esto pueda ser atribuido a una insuficiencia escolar.

El nuevo concepto de "inteligencia" es la esperanza de reencauzamiento de la racionalidad burguesa: cada sujeto podrá ser

medido y clasificado por sus estigmas. El borramiento de las condiciones sociales de su producción queda garantizado...

Se redefine el campo de la educación especial: será para los débiles. Los idiotas se reenvían -como carne de hospicio- a la psiquiatrización y a la vigilancia.

Esta línea encuentra su reformulación -actualización-, ya mediando nuestro siglo, en las llamadas "Pedagogías terapéuticas". Estas comparten el presupuesto de que es posible definir al sujeto en sí. Reproducen así esa ilusión tan cara a los dos siglos precedentes: la transparencia. La estructura interna del sujeto quedaría expresada (aprehendida) en los términos de la dificultad social que manifiesta. Generalmente, tal dificultad consiste en cuestiones sintomáticas que el propio funcionamiento institucional propicia -v.gr., los conceptos de "dislexia", "retraso escolar", etc. propuestos por la psicopedagogía-. Y he aquí que, operar sobre los síntomas, produce un efecto paradójal: la fijación -cronificación- del sujeto en los mismos. Se cierra así el círculo: el sujeto pasa, efectivamente, a ser (se lo produce), como la encarnación de la categoría misma que lo institucionaliza como fuera de lo normal (v.gr., "delincuente", "retrasado",...). La diferencia (handicap, dificultad,...) pasa a definir el en-sí del sujeto. De esta manera, disciplinas e instituciones generan la población que garantizará su pervivencia en términos de "utilidad" y/o "necesidad" social.

La particularidad de estas concepciones asistencialistas radica en que el lugar (categoría social en la que es definido el sujeto),

devendrá terminal en la mayoría de los casos. Es decir, desde ese lugar, el sujeto tendrá graves impedimentos para la conexión con el contexto social amplio.

Los lugares institucionales designados desde tales concepciones para realizar la función de control de esas poblaciones obran (¡en nombre del BIEN!) la perpetuación del circuito marginal de los sujetos. Ahora bien, hay un mito que funda y alienta estos propósitos. Ese mito da respuesta a la pregunta ingenua sobre las posibilidades de salida de un sujeto que es ingresado (en nombre de afanes socializadores...) a tales redes de estigmatización. Se presupone entonces una posibilidad: la transparencia -esa ilusión a que hacía referencia más arriba-. De orígenes rusonianos (Starobinski, 1971), esta idea sugiere que el agente de la educación logrará -a poco que se lo proponga- "des-estructurar" y/o "re-estructurar" el "interior" mismo del sujeto.

Herederas tal vez de conjuros alquimistas, esta posición cifra su esperanza en la transformación del sujeto-en-sí. De su naturaleza íntima, que devendrá así transparente al control. A su vez, toda empresa queda legitimada por este noble fin: desde las prolijas investigaciones sobre la familia, entorno social, grupos de pertenencia y/o referencia del sujeto, al exhaustivo inventario -moral- de sus conductas. No puede haber zonas de opacidad. En nombre de su propio BIEN, "todo" lo concerniente al sujeto deberá ser tema de investigación, nada debe sustraerse a la sagaz mirada... (sea del "equipo interdisciplinar", sea de los técnicos y profesionales de la educación, etc.).

La educación -desde esta posición sustancialista- pasa a ser la acción de insistir sobre el sujeto para que éste mejore. Si éste modifica su conducta, se le considera "curado": re-hecho, re-formado, re-habilitado,...

El comportamiento que el sujeto despliega en los espacios y tiempos institucionales, es definido en términos de su interioridad misma. Esos dos órdenes que Kant precisó, diferenciándolos -moral y social-, son asimilados. La apariencia social adviene estatuto ontológico del sujeto. Así, toda discordancia de éste en referencia a la normativa institucional, es definida como no-mejora de su propia estructura interna .

Este posicionamiento re-envía a una lógica del poder. Es interesante constatar cómo, desde las definiciones que intentan el dominio "total" del sujeto, lo que a éste se le demanda es la sumisión a la autoridad deontológica (Bochenski,1979). Este tipo de propuestas permiten al sujeto tres tipos de respuestas (Goffman,1973):

- el oposicionismo a ultranza;
- el acatamiento aparente;
- la sumisión.

Los dos primeros refuerzan la marginalidad del lugar del sujeto al consolidar su ubicación fuera de la normativa (en el desafío abierto o en el "under-ground", más conocido como "picaresca" institucional). La sumisión del sujeto opera una mayor inadaptación respecto al contexto social amplio -situación que ilustran hasta la saciedad los casos crónicos, adaptados a espacios carcelarios o manicomiales-.

II.3.1.b. - EL DISPOSITIVO BENTHIANO O ACERCA DEL CONTROL
POR LA MIRADA.

El 15 de febrero de 1748 nace Jeremy Bentham.

Lo acoge un ambiente puritano que lo formará según sus rígidos principios de época.

Será un personaje de renombre. De peso en la política inglesa y, especialmente, en los avatares parlamentarios.

Será un reformador: reforma jurídica, reforma arquitectónica, reforma de leyes procesales y penales. Reformador que, en busca de la mayor utilidad social, llamó "utilitarismo" a su doctrina; pues según Bentham, "útil" es -para la sociedad- equivalente tanto de lo "valioso" como de la "felicidad".

La filosofía de Bentham constituye una fundamentación ética al proceso de consolidación y expansión de la teoría de de la economía clásica, cuyos principales exponentes -en Inglaterra-, serán D. Ricardo (1772-1823) y A. Smith (1723-1790).

Ya en la primera obra del pensador inglés, Fragmento sobre el gobierno, que data de 1776, aparece la idea de "utilidad" como consecución de la felicidad para todos los hombres: "El fin, entiendo, es la felicidad y la tendencia de cualquier acto hacia la misma es lo que denominamos su utilidad" (Bentham, 1985;60).

Desde esta perspectiva, nuestro autor hace la crítica al *Espíritu de las Leyes*, en el que Montesquieu plantea la ley como convenio (p.106 y ss.). Para Bentham, el fin social es único y claro: la felicidad es el "común interés".

"...la mayor felicidad del mayor número es la medida de lo justo y lo injusto" (p.26), esta consigna benthiana remite a Helvetius (1715-1771): "la mayor felicidad posible para el mayor número de hombres". Es la máxima de los nuevos tiempos. Bentham, en sus *Commonplace Book*, señala "Priestley fue el primero -a menos que haya sido Beccaria- que enseñó a mi boca a pronunciar esta verdad sagrada". Esta fórmula, según cita J.A.Miller (1987), aparece en el *Essay on the first principle of government* de Priestley en 1768 y en el *Dei delitti e delle pene*, de Beccaria, en 1764.

Es la naturaleza, según Bentham, la que nos coloca "bajo el dominio de dos amos soberanos": la búsqueda de la felicidad y la voluntad de evitar el dolor. Lo social habrá de regirse, estrictamente, por estos imperativos. Ha de aprobar todo lo que tienda a "aumentar la felicidad al mayor número" y condenar cualquier acto que tienda a lo contrario. Se trata, pues, de constatar la consecución o no del fin correcto y proceder en consonancia: "la sociedad aprueba o desaprueba cualquier acción teniendo en cuenta si tiende a aumentar o a disminuir la felicidad de aquél cuyo interés está en juego". Esto es, la humanidad misma.

No hay así necesidad de pactos o convenios. Se trata, simplemente, de la aplicación de la máxima moral que viene al lugar de

fundamento de lo social. Lugar de la univocidad, gracias a Bentham. La felicidad adquiere resonancias cartesianas: principio claro y distinto, evidencia universal.

De esta manera, el utilitarismo se constituye en la primera ley de la ética. Sin embargo, Bentham reconoce que se requieren criterios cuidadosos -pese a lo "claro y distinto", pese a la aspiración de univocidad del enunciado- criterios, pues, para establecer lo que es bueno, esto es, útil. Se trata de criterios acerca del dolor y del placer. Bentham los establece: intensidad, certidumbre, proximidad o alejamiento, fecundidad y alcance,...

No obstante, y pese a sus esfuerzos, cuando cree alcanzar la transparencia -la felicidad como principio de orden- debe recomenzar, una y otra vez, los intentos de amarrar el referente...

Pero nuestro autor es hombre de los nuevos tiempos. Exponente del Siglo de las Luces. No duda en continuar la lucha. La suya consiste en acabar con la oscuridad, reducto donde lo irracional anida, donde el desorden prospera, donde el hombre se degrada.

Por ello, Bentham viene a crear la máquina capaz -según el inventor mismo lo pregona- de eliminar el peligro, iluminando los recovecos donde el mal acecha y extinguiendo los vicios por falta de oportunidades para adquirirlos y ejercerlos. Se trata, en definitiva, de allanar "todo" lo que haga resistencia al buen gobierno.

"Panóptico" es el nombre de este instrumento. Lo utilitario cristaliza en una construcción arquitectónica que ofrece:

- grandes ventajas: cada efecto refuerza y amplía los anteriores y, a su vez, abre nuevos circuitos de efectos multiplicadores.
- polivalencia funcional: puede habilitar -con mínimos retoques- espacios carcelarios, correctivos, escolares, fabriles, hospitalarios,...
- bajo costo: la construcción es sólida en su estructura y transparente en sus funciones. Piedra e hierro otorgan al recinto visos de eternidad y carácter de imposible a todo intento de escapatoria. La transparencia que instala el control por la mirada hace superfluos otros gastos.

El principio es simple y eficaz, es decir, es un buen comienzo.

Bentham (1840:226), describe el dispositivo:

"Una casa de penitencia según el plan que propongo, debería ser un edificio circular o, mejor dicho, dos edificios encajados uno en otro. Los cuartos de presos formarían el edificio de la circunferencia, en seis pisos: se los podría representar como celdas abiertas en su lado interno, por cuanto una reja de hierro bastante ancha, las expone por completo a la vista. Una galería en cada piso establece la comunicación, en cada celda hay una puerta que se abre a esta galería. Una torre ocupa el centro: es el habitáculo de los inspectores, pero la torre sólo está dividida en tres pisos, por cuanto éstos están dispuestos de tal manera que, cada uno, domina dos pisos de celdas. La torre de inspección se encuentra también rodeada por una celosía transparente; esta permite al inspector prolongar sus miradas dentro de las celdas e impide a éste que sea visto. De esta manera, en una sola ojeada, ve a un tercio de sus prisioneros y, moviéndose en un pequeño espacio, puede verlos a todos en un minuto. Pero, aunque esté ausente, la opinión

de su presencia es tan eficaz como su presencia misma. (...)

"Entre la torre y las celdas debe haber un espacio vacío, un pozo anular, que impida a los prisioneros todo medio de intentar realizar algo contra los inspectores.

"El conjunto del edificio es como una colmena, donde cada celdilla es visible desde un punto central. El inspector, siendo invisible, reina como un espíritu. Pero, si es necesario, este espíritu puede dar, inmediatamente, la prueba de su presencia real.

"Esta casa de residencia será llamada Panóptico, para exponer con una sola palabra su ventaja esencial: la facultad de ver, en una sola mirada, todo cuanto en ella sucede."

Tal como plantea Miller (op.cit.;25), la transparencia del espacio cerrado es perfecta desde el punto de vista central. Desde la circunferencia, la situación se invierte, todo intento de visualización del afuera, del punto central o del vecino, se torna estéril.

Bentham, con su dispositivo panóptico, crea un plus: a la sustracción social y encierro de los sujetos, agrega el efecto moralizador de la vigilancia.

La vigilancia instauro un nuevo orden, centrado en la mirada (Foucauld, 1979b; 1981). La mirada confiere estatuto ontológico a aquello que aparece. Lo moral será aquello que el sujeto manifieste y que lo define en-sí. El borramiento de la laboriosa construcción que va de Vitoria a Kant, queda aquí realizado.

La ausencia de ocasión transforma al prisionero del panóptico en virtuoso. De allí la necesidad de vigilancia continua, sin fisuras ni alternancias: vigilar al vigilado, pero vigilar también al vigilante.

A fuerza de sometimiento, lograr el cambio. La transformación (la verdadera) de los sujetos: crear sujetos virtuosos. Crear, en suma, la felicidad de toda la humanidad. El proyecto, como se ve, no carece de alcances...

Vigilar es, pues, dominar las circunstancias, ya que éstas determinan el "ser" del sujeto. Creación de un espacio cerrado para el despliegue de un poder totalitario, cuya legitimación Bentham realiza en nombre de lo útil. Allí se procede a clasificar y ordenar. Espacio pensado para el destierro del azar: todo tiene una causa, que es preciso señalar clara y distintamente, sin equívoco. A la vez, todo tiene efectos, que se multiplican bajo la mirada atenta y vigilante.

La lectura del Panóptico (*) produce, coincidiendo con Miller, efectos alucinatorios. Bentham toma en consideración elemento tras elemento, nada debe escapar. Tal vez por esto, Bentham jamás pudo dar término a su obra. Desde el opúsculo de 1791 hasta el final de su vida, Bentham diseñó su máquina una y otra vez, agregando, evaluando, reconsiderando, "comparando ventajas e inconvenientes". Recomendando una y otra vez, incansable e incesantemente, con la intención -cada vez- de que nada escape.

=====
()Vid.: Bentham, 1840, T.I. Hay ediciones castellanas, pero son traducción de la edición francesa de Dumont de la "Memoria" enviada por Bentham a G. de Coulon, en 1791. Vid.: Bentham, 1820, 1821, 1979.*
=====

Para el discurso benthiano, se trata de fijar, unívocamente, las reglas que garanticen la sumisión del hombre al BIEN. Este discurso permite a quien lo enuncia:

- a - legitimar toda acción que se realice sobre el sujeto, pues es por su propio BIEN;
- b - ocupar el lugar privilegiado desde el cual ordenar la vigilancia, sustrayéndose a su control.

He allí la simetría -radical y permanente- que funda el ejercicio del poder.

El siglo XVIII se centra en la cuestión de la transparencia, siendo su exponente más claro J.J.Rousseau. Bentham reúne en el panóptico esta idea con otra más antigua: el control por la mirada. J.B. de La Salle es, en este sentido, todo un precursor. La fundación de las escuelas para "hijos de pobres y artesanos", es vertebrada por la idea del control último de LA MIRADA, bajo la cual, alumnos y maestros quedan subsumidos, anonadados (La Salle, 1891; 1951a; 1951b; Grosrichard, 1981; Núñez, 1983a).

Tanto para La Salle como para Bentham, el lenguaje -en la medida en que es creador de sentido, esto es, polisémico- es fuente de perdición o, como mínimo, de gran desasosiego. La Salle erradicará esta contrariedad prohibiendo el uso de la palabra en sus escuelas. Bentham propondrá la "educación crestomática".

Los proyectos totalitarios procuran eliminar -en el sentido de eliminación radical- aquello que cuestiona su univocidad, es decir,

eliminar "todo" lo que haga diferencia.

El proyecto de la educación crestomática es el intento de fijación definitiva de artes y ciencias y de la metodología universal de transmisión...

En su Ensayo sobre la nomenclatura y clasificación de las principales ramas de arte y ciencia, y en relación a la Crestomatía de Jeremy Bentham, dice su hermano George que, la escuela crestomática es la aplicación del método de enseñanza mutua a "las ramas superiores de arte, ciencia y lenguas extranjeras" tanto a los alumnos como a "las clases medias de la sociedad".

La Crestomatía establece dos tablas generales. La primera incluye:

- . ventajas de la instrucción,
- . consideraciones que deben regir el orden de los estudios,
- . el orden de los estudios a seguir en la escuela crestomática,
- . las ramas de la enseñanza que deben ser excluidas y los motivos de su exclusión.

La segunda consiste en:

- . la exposición metódica de los principios en los cuales debe basarse la dirección de los estudios,
- . los ejercicios correspondientes, para realizar por los alumnos.

He aquí el programa de toda instrucción en las "ramas superiores". Pero no es suficiente. El texto crece a ritmo de listas, subdivisiones, cuadros sinópticos, árboles lógicos. Dice Bentham (1840;307):

"Para establecer el orden de los estudios, es necesario fijar la mirada en el campo completo del arte y la ciencia humana, y hacerse una idea distinta de todas sus diferentes partes, a fin de apreciar la importancia respectiva. Pero aquí se han de vencer los obstáculos numerosos provenientes de la vaguedad e incertidumbre de las denominaciones usadas para distinguir la mayoría de las ramas, de las definiciones confusas y variables dadas por los diferentes autores y, frecuentemente, de falta total de denominaciones convenientes a las aportaciones importantes de un campo".

Bentham había realizado una atenta y continuada lectura de D'Alambert (antecesor del discurso comtiano -vid. apdo.I.2.2.a-), en particular de su *Systeme figuré des connaissances humaines*. Concibe entonces su propia obra como remedio a los errores e inexactitudes en los que, según él, incurre el enciclopedista francés. La suya será, pues, una obra "completa"...

Bentham persigue un fin que todo legitima. Desde el panóptico a la educación crestomática, los elementos están dispuestos para felicidad de la humanidad.

Como cuestión de interés y a título de ejemplo, cabe destacar de la *Deontología* -obra póstuma publicada en 1834- la 2ª parte, "Aplicaciones". El segundo apartado incluye una Tabla alfabética de los términos empleados para la designación de las distintas ramas del arte y de la ciencia, con sus derivaciones y la indicación del lugar que ellos deben ocupar en la nueva clasificación (Bentham,1840;525-536). Allí Bentham define "educación": *"Rama de arte y ciencia que se ejerce sobre*

el cuerpo como también sobre el espíritu. En el primer caso, es a la Biopedia a la que es necesario referirse. En el segundo, es a la Deontología".

Si algún espíritu inquieto buscara más aclaraciones, allí las encontrará:

"Biopedia: Rama de la tecnología que se ocupa de la educación de los cuerpos... (p.527).

"Deontología: Etica discástica" (p.528).

Y aún más:

"Etica: Anopneumatología telematoscópica" (p.529).

Bentham despliega redes de nomenclaturas con las que busca que "nada sea omitido". Panóptico lógico que intenta fijar las palabras unívocamente. Que "los compartimentos queden claramente separados" y, en cada compartimento, el elemento que corresponde. Y, finalmente, la mirada que regula y controla la sumisión y la permanencia. Se trata, obvia y superflua es la aclaración, de una mirada privilegiada: la del propio Bentham.

Página tras página, el espíritu benthiano clasifica, reclasifica, enmarca, ubica, reenvía. Opera. Incansablemente. Sistema de división ramificada ad infinitum, elige, combina, generaliza, compara, metodiza, distribuye. Ordena. Incansablemente. Nada debe escapar, ni palabras, ni personas, pues se trata del sumo BIEN de toda la humanidad...

El moralista y el filántropo no encuentran límite a su acción o, en todo caso, éste coincide con los de la humanidad entera. Solo allí, en sus confines, el demiurgo deja caer el telón.

La ética benthiana instala al trabajo como paradigma de la reforma moral. Foucauld (1979a) ha indicado cómo, a partir del siglo XIX, médicos y economistas señalan al trabajo como valor fundamental para el logro de la riqueza y la preservación de la salud. Lógica que cristalizará con el positivismo y que pervive aún en nuestros días.

Con el higienismo, el proyecto de los reformadores encuentra una formulación nueva: enlazará las propuestas benthianas y fichteanas de moralización de las costumbres con los nuevos tiempos de "cientificidad" que el positivismo inaugura.

El higienismo se constituye como resorte de tecnificación del Estado y, a la vez, dibuja los perfiles míticos del nuevo orden social (Castel, 1978; Vezzetti, 1985).

La concepción higienista acabará de desplazar al modelo caritativo de la acción social para cristalizar el benéfico-asistencial. El principio fundador deja de ser el amor al prójimo, introduciéndose -conforme a los aires de los nuevos tiempos- el ideal de "salud" de la comunidad.

El mayor de los mitos morales, el mito rusoniano de la transparencia, anuda los discursos de época.

Higienistas, reformadores, filósofos, jurisconsultos, pedagogos, economistas, se lanzarán a la construcción del nuevo orden. Construcción que presupone el arrasamiento de todo lo oscuro , fétido y tenebroso, de toda resistencia a las nuevas razones, siendo el vicio y la inmoralidad el principal obstáculo al orden perspicuo.

La mitología filantrópica será reinscripta en el ordenamiento positivista y adquirirá corpus en la tecnología alienista, en la pedagogía correccionalista o re-educacionista, en la criminología lombrosiana y en los distintos discursos del control social del siglo XIX. Se instauran la observación metódica y el control sistemático como espacios propios de la ciencia. La marca moralizante quedará subsumida en el nuevo significante que la época privilegia: la "cientificidad".

Vigilancia, control, moralidad de los sujetos, son las consignas con las que la educación social abre un espacio de tratamiento de la inadaptación. Ello no será sin consecuencias.

II.3.1.b.a. - LAS MARCAS BENTHIANAS EN LAS CONCEPCIONES RE-
EDUCACIONISTAS.

La consideración del otro como elemento en-sí, posibilita pensarlo como susceptible de clasificación unívoca, objeto de aprehensión y, por tanto, de dominio. No hay opacidad que no pueda ser atravesada,

ni resistencia que no pueda ser vencida.

Foucauld (1979b;15), plantea que Bentham es el "complemento" de Rousseau. Se refiere al sueño rusoniano de una sociedad transparente, legible en cada una de sus partes, sin zonas oscuras. Starobinski (1971) señala en Rousseau la afanosa búsqueda de la transparencia como ilusión de inmediatez, transparencia del alma. Inocencia y libertad que encuentran su paradoja en el lenguaje al que es necesario recurrir, lenguaje que mediatiza y vehicula lo humano. Donde Rousseau espera encontrar la transparencia, enfrenta, pues, el obstáculo.

Bentham recoge, efectivamente, el "sueño rusoniano", siendo a la vez eso mismo y su propia torsión: se trata también de la búsqueda de la transparencia, pero yo no diría que de manera inmediata, sino en la asimetría que dibuja el ejercicio del poder despótico.

Se trata también de la visibilidad, pero organizada alrededor de una mirada vigilante. Se crea así la asimetría, radical y permanente, del lugar del privilegio y el lugar de la sumisión. Vínculo que se sostiene en el dominio, y que conlleva -como ilusión- la virtud ínclita de transformar a las masa oscuras y peligrosas en transparentes y laboriosas.

El determinismo que sostiene este discurso de dominio, propugna -como ya he señalado- que las circunstancias hacen al hombre. Luego, el cambio del entorno, produce el cambio de la estructura subjetiva del sujeto. Este presupuesto -prácticamente sin variaciones- anima a las diferentes concepciones re-educacionistas. El control sobre el sujeto y

sus circunstancias, se entroniza como acción educativa.

Las instituciones de asistencia, los proyectos reformadores y las iniciativas filantrópicas, despliegan una lógica de segregación y reclusión. Se orientan a categorías sociales definidas por la carencia de autonomía contractual, es decir, categorías a las que les asigna el estatuto de minoridad jurídica. El re-educacionismo se inscribe en esta lógica. El "tratamiento" que éste propone es una tecnología de la sujeción que encuentra su legitimación en las Pedagogías correccionalistas.

Recurriendo al texto de Bochenski (1979), es posible dar cuenta de este deslizamiento. Este autor señala dos tipos de autoridad: epistemológica y deontológica. La primera corresponde a la "autoridad del saber", enuncia proposiciones. La segunda, corresponde a la "autoridad del superior". Es interesante señalar que el término "deontología" (del griego "deomai", yo debo), tal como sostiene Carmichael (1949), fue introducido por Bentham en su *Deontology or the Science of Morality*.

La autoridad que se funda en el saber, no prescribe acciones, en el sentido de órdenes al sujeto, y es reconocida por éste como competente y veraz en el ámbito en que tal autoridad se constituye. La autoridad deontológica no se refiere a proposiciones sino a órdenes, a reglas de conducta. La aceptación de esta autoridad va siempre ligada a un objetivo práctico que "es deseado por el sujeto" (p.97). Ambos tipos de autoridad se refieren a ámbitos específicos. Pero, mientras que, en

el primer caso, el sujeto ha de reconocer la autoridad para que ésta funcione como tal, el segundo, se trata de que el sujeto crea que el cumplimiento de las órdenes categóricas del portador de la autoridad, es condición necesaria para alcanzar el objetivo deseado.

Esta diferencia entre estos dos órdenes de autoridad, podemos compararla con la que Herbart estipula entre instrucción y gobierno.

La educación es del orden del ejercicio de la autoridad epistemológica. Puede que se soporte -en determinadas circunstancias- en el ejercicio deontológico de la autoridad. Pero no es esto lo que la dimensiona y otorga especificidad.

Hay un punto importante a destacar en relación a la autoridad. Tanto sea de un tipo u otro, sólo se constituye como tal en referencia a un ámbito acotado. La educación degrada a ejercicio del poder cuando pretende instituirse como autoridad deontológica en TODOS los ámbitos en que se despliega la vida de un sujeto. El agente de la educación desliza a la función de mera vigilancia: *"portador de la autoridad que puede prescribir a todos lo que deben hacer en todos los ámbitos y que puede castigarlos si no lo hacen"*, definición ésta con la que Bochenski se refiere al totalitarismo (p.139).

Las técnicas re-educacionistas o correccionalistas, se confunden con el ejercicio deontológico de la autoridad. Y, en ciertas definiciones, se instalan directamente como intento de dominio total del

otro: he aquí los modelos convivenciales. Herederos del panoptismo, esconden bajo el apelativo de "educacional", la persecución de la que es objeto el sujeto.

La educación degrada cuando pierde sus límites. Entonces, se confunde con el control totalitario. Evidentemente, la educación es una práctica de control social. Yo diría que óptima, si se plantea como práctica específicamente educativa: transmisión. De donde cada agente lo es respecto de un ámbito específico, pero no aspirando a "totalizar" la vida misma del sujeto. El afán totalizador es concomitante al grado y tipo de desvirtuación -perversión- de la acción específicamente educativa.

Los límites de la educación (Bernfeld, 1975), son los que permiten delinear sus alcances, es decir, su diferencia con otras prácticas del orden de lo social. Tanto los propósitos vigiliares como los reformadores, caen fuera del sentido estricto de "educación". La acción educativa produce efectos de cambio en el sujeto, pero hablar de efectos implica diferenciar efectos y función. La función de la educación es la transmisión, no el cambio de la estructura (interna, moral, inconciente,...) del sujeto. Cuando la educación pierde el eje de la transmisión y, consecuentemente, de la consideración del sujeto como sujeto social, desdibuja su función y desliza a la acción política o a la moralizadora. Es decir, desliza a la lógica de los discursos de dominio. Aparece entonces como campo atravesado por los fantasmas de la autoridad "total" que esteriliza los intentos específicamente educativos.

Las plazas que la educación define (agente de la transmisión/ sujeto de la educación), son asimétricas. Asimetría que se establece sólo en relación a un saber socialmente valorado. La plaza de agente resulta un lugar acotado, parcial, puntual. Sostenido en la medida de un saber que se acredita como tal. La plaza de agente de la educación degrada cuando se opera el borramiento de sus límites. Se entroniza entonces como lugar de totalización: pretensión de abarcar todos los órdenes de la vida del sujeto. La transmisión no cuenta. Al agente de la vigilancia no se le demanda aquel saber específico (pedagógico) que, en la topología educacional, define la plaza de "agente de la educación".

El modelo de institución que los posicionamientos correccionalistas delimitan, responden al modelo que Goffman denomina de "institución total" (1972;19): *"Un ordenamiento social básico en la sociedad moderna es que el individuo tiende a dormir, jugar y trabajar en distintos lugares, con diferentes coparticipantes, bajo autoridades diferentes y sin un plan racional amplio. La característica central de las instituciones totales puede describirse como una ruptura de las barreras que separan estos tres ámbitos... todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única"* (subr. ppio.).

Los efectos de este modelo institucional operan en el sentido señalado por G. de Leo (1985) al referirse a las instituciones de reforma de menores: "de-socialización" y "des-historización".

Veremos más adelante cómo la "reconversión" de este tipo de instituciones no necesariamente ha implicado una ruptura del modelo

institucional "total". Este subyace aún en las prácticas más usuales en el campo de la inadaptación social, bajo la nominación de prácticas educativas.

En el tema de la inadaptación, efectivamente, se mantiene vigente la función vigilar definida por Bentham: pretensión de instaurar un orden de continuidad. Esto requiere una labor que intente la colonización de los sujetos, ilusión de crear el sujeto perspicuo: saneado, controlado, borrado en sus señas diferenciales.

Estas prácticas y sus efectos son las que han impregnado el campo de la "educación especializada". La historia de la figura del "educador especializado" es, precisamente, la historia del pasaje de los modelos vigilares (moralizantes, "terapéuticos") a los modelos de acción social educativa.

II.3.2. - EL SUJETO DE LA EDUCACION COMO "EFECTO" DEL LUGAR.

II.3.2.a - INTRODUCCION.

No es casual que la Pedagogía Social tenga como principales representantes a autores de habla alemana. Ellos encarnan los dos posicionamientos que se han ido alternando a lo largo de la historia de

esta disciplina y que hasta aquí hemos ido perfilando:

- La educación entendida como función moralizante. La teoría define al sujeto como sustancia en-sí, "tábula rasa" u objeto a reformar. De donde la educación deviene una suerte de alquimia del alma; acción que pretende operar en el interior mismo del sujeto. Desde posiciones positivistas y hermenéuticas se desemboca en esta concepción.

- La educación entendida como función socializante. La teoría pedagógica tematiza la producción social de los sujetos, esto es, los fines, procedimientos, espacios y contenidos de la transmisión. La educación se constituye como acción social de transmisión de saberes (conocimientos, destrezas, habilidades, normas, ...) que en un momento dado se definen como requisitos de circulación social de los sujetos en las redes institucionales normalizadas, según los ordenamientos vigentes. Educación es, así, oferta cultural que produce la normalización de los sujetos (función preventiva o de control social).

La cuestión de la inadaptación plantea, desde esta última perspectiva, nuevas cuestiones. Cada momento histórico ha elaborado respuestas diferentes en referencia al problema de los sujetos inscriptos en categorías que caen fuera de la normalidad de época. Estos interrogantes y las variadas reformulaciones que cada época registra, se corresponden a variaciones en las definiciones de los límites y alcances de la educación, de los niveles de educabilidad de los sujetos y de los tipos de funciones educacionales pertinentes.

Es decir, cada momento histórico define categorías de normalidad o redefine las categorías poblacionales susceptibles de acceder a las mismas. Cuanto más pluralista es una sociedad, mayores márgenes de disenso admite. Esto es, a mayores cotas de democracia, más posibilidades tienen los sujetos de circular normalizadamente: lo social admite sus diferencias. La categoría de "normalidad" social amplía sus límites. La disputa entre Pinel e Itard acerca de si los idiotas pueden o no ser sujetos de la acción educadora, ilustra lo afirmado.

Sin embargo, aún cuando haya mayores posibilidades de integración, esto no significa que los límites sociales desaparezcan: éstos son inherentes a lo social mismo. Lo social implica requisitos a los que un sujeto debe responder para acceder a la normalidad. Desde esta perspectiva, siempre quedan categorías en el lugar del "resto" de esa operación de socialización. Es tarea de la Pedagogía tanto plantear la posibilidad técnica de ampliación de los márgenes de admisión social de los sujetos, como la mejora de las técnicas de transmisión que faciliten a los sujetos de la educación la adquisición del patrimonio que lo social exige. Asimismo, le corresponde el cuestionamiento de los modelos institucionales vigentes para el ejercicio de funciones que se nominan educativas.

Históricamente, aparece como paradójal el que ciertas categorías poblacionales, que son definidas como admitiendo ciertos márgenes de educabilidad, sean asignadas a instituciones que -en nombre de la educación...- producen efectos de desocialización progresiva.