

2007

“¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación?

Acerca de la gobernabilidad”,

Por Violeta Núñez,

Propuesta Educativa Número 27 – Año 14 – Jun. 2007 – Vol 1 – Págs. 37 a 49

¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad

VIOLETA NÚÑEZ*

Presentación

Este texto ha sido elaborado desde un lugar particular: una cierta posición (teórica, ética y política), en el campo¹ de la Pedagogía Social. Se escribe a partir de mi experiencia como profesora titular de Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona. Por lo tanto, no pretende ser una reflexión universalizable sin matices, sino que apela a la particularidad de una experiencia que opera como contexto intelectual y profesional de quien lo escribe.

La Pedagogía Social, esa “nueva” disciplina², tiene por objeto (formal y abstracto) la *educación social*. Y por educación social entendemos diversas prácticas educacionales que se despliegan en un campo fronterizo, en los confines de diversas prácticas y disciplinas sociales, que operan en múltiples instituciones sociales (como ampliación de las responsabilidades públicas en educación), en territorios de complejidad particular, con sujetos de diversas franjas de edades y diversas demandas educativas. Desde una aproximación pedagógica, la educación social ofrece lugares para nuevas articulaciones culturales y sociales de los sujetos. Se trata de tiempos y espacios en los que los sujetos puedan construir *otros* vínculos culturales y sociales (Núñez, 1999). En términos políticos la educación social (entendida como responsabilidad pública), plantea:

- 1) dar visibilidad (hacer objeto de estudio, crítica y transformación) a diferentes prácticas inventadas en distintos dispositivos sociales y culturales (desde las ONG hasta las casas de cultura y los movimientos sociales de base), reinscribiéndolas en la esfera pública como derecho de los ciudadanos y sustrayéndolas de la esfera de la discrecionalidad política y/o social;
- 2) abrir posibilidades nuevas para el conjunto de la ciudadanía en consonancia con los nuevos tiempos, a efectos de propiciar una concreción social del principio de igualdad de oportunidades.

La Pedagogía Social como disciplina y campo que teoriza las posibilidades y límites de la educación social se ocupa de:

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

Compete al campo de la Pedagogía Social pensar las condiciones necesarias para dar lugar a la educación social en un mundo complejo y globalizado. También le concierne estudiar los requerimientos (pedagógicos, políticos e institucionales), que el despliegue educativo plan-



Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora Titular de Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona. violetanunez@ub.edu

tea en términos de concepciones del sujeto y de políticas públicas. Estos serán los temas que se irán entretrejiendo en los próximos apartados a fin de cernir la cuestión de la “*governabilidad*” y diferenciar sus sentidos en lo pedagógico y en las políticas sociales de control (definidas como *gestión* o control de riesgos, Castel, 1984).

1. Supuestos pedagógicos

Conviene explicitar los puntos de referencia a partir de los cuales se estructura el propio discurso. Por ello, en este apartado daremos cuenta de algunas reflexiones que operan como puntos de partida. Vamos a comenzar con dos consideraciones que corresponden a Antonio Gramsci y Georg W. F. Hegel en torno a cuestiones pedagógicas:

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

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

*“La violencia pedagógica o violencia ejercida contra la barbarie y la ignorancia, aparece realmente autónoma en primer plano y no como resultado de otra violencia.” (Hegel, G. F. *ibid*: § 93)*

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

Estas citas permiten ubicar ciertas cuestiones respecto al presente artículo y a la posición de quien lo escribe:

- a) Se ubica fuera del hoy consensuado paradigma «rousseauiano» de la educación. En efecto, con Gramsci entendemos que la educación trabaja “*en contra*” de lo que se supone “*natural*”, “*espontáneo*” del sujeto. Se trata de la construcción de la *civilidad*, en los términos que plantea Hegel, o del *sujeto social* (Kant (1797), 1986).
- b) Toma como supuesto que hay un *forzamiento* o “*violencia pedagógica*”. Ahora bien, esa lucha contra la barbarie y la ignorancia del texto hegeliano, no ha de ser leída en clave sarmientina sino en referencia al postulado gramsciano, pues no se trata de una violencia de segundo orden (como respuesta social, militar, política o personal). Bien por el contrario, se trata de una violencia primordial, de carácter simbólico, que “*hace al hombre actual a su época*”. La educación promueve la construcción de un sujeto social a partir del ser biológico, al incorporarlo (como efecto de ese forzamiento o violencia pedagógica), a un mundo ya establecido. En este sentido, no hay “*naturaleza humana*” sino la construida en/con la *cultura plural* (Certeau, 1999) y que se configura según la estructura del lenguaje. En efecto, esa suerte de forzamiento para hablar, mirar, caminar, etcétera, según los estándares culturales de pertenencia construye socialmente al sujeto. Es decir, permite al sujeto estructurar las dimensiones de civilidad o socialidad, que son los nombres de la posibilidad de vivir con otros, esto es, de someterse *voluntariamente* (La Boétie, 1980) a la ley (no nos referimos aquí a las leyes positivas, concretas de cada país en cada momento histórico, sino a la ley primordial o simbólica: la ley del lenguaje). No obstante, no todo puede ser regulado. Cierta ecuación particular, intransferible e irreductible, da cuenta de la subjetividad de cada uno. Freud habla de inconciente para dar cuenta de esa lógica extranjera a la lógica de lo social. En pedagogía social, hablamos de la peculiaridad, de la particularidad de cada sujeto.
- c) Por último, el texto entiende que la *violencia pedagógica* opera sus efectos si y sólo si el sujeto de la educación “*se quiere dejar violentar*” (y si el agente de la educación asume la responsabilidad de su ejercicio). Este bucle retorna a las posiciones particulares de cada sujeto ante el mundo, a su libertad de elección y a las responsabilidades que contrae. De-

viene el punto paradójico de las lógicas del control social. Estas, para operar efectos en el sujeto, han de contar —de alguna manera— con su anuencia. Pero también es el punto paradójico de todo trabajo educativo: para que este opere sus efectos ha de contar con la llamada *motivación*: disposición o consentimiento del sujeto de la educación a trabajar en pro de su incorporación a la cultura plural. Ello supone la renuncia a la satisfacción directa de lo pulsional y el escoger modalidades culturales de satisfacción.

2. La categoría sujeto de la educación

Entendemos por *sujeto de la educación* a aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige, en un momento dado, para incorporarse a la vida social en sentido amplio: acceder, permanecer, modificar, circular. La categoría *sujeto de la educación* es un lugar que la sociedad oferta a través de instituciones específicas; son espacios para poder saber acerca del vasto y complejo mundo e ir tomando posiciones en él. El sujeto humano (infantil o adolescente) ha de querer, es decir, consentir o disponerse, de alguna manera, a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social (pase de *ser biológico* a *sujeto social*). En efecto, esos lugares son abiertos para *forzar* (ejercicio de la *violencia pedagógica*) la renuncia a lo pulsional y encauzar al sujeto según las pautas culturales en juego en lo social, en cada momento histórico (*sujetarlo* con esos hilos). Y aquí se puede ubicar, en una primera aproximación, la dimensión de “*prevención general*” o de *gobernabilidad* atribuible a la educación. En palabras de Freud (Freud, (1913), (1990):

“(...) la educación y la terapia guardan cierta relación recíproca. La educación procura que determinadas disposiciones y tendencias del niño no se conviertan en algo que pueda resultar pernicioso para el individuo o para la sociedad. La terapia entra en acción cuando esas disposiciones ya han desembocado en los síntomas mórbidos (...)”.

En los lugares ofertados por las generaciones adultas, el sujeto infantil/ adolescente ha de poder construir sus propios anclajes en la cultura y lo social de su época, esto es, devenir sujeto de la educación. Los tratamientos psiquiátricos y los dispositivos penales están previstos para tratar socialmente lo que no se haya podido encauzar en aquellas instancias.

En educación desconocemos cómo y por qué cada sujeto realizará sus opciones. No estamos hablando de lo que al sujeto le gusta o le interesa en un momento dado, estamos hablando de la ecuación que lo funda, de la elección primordial que lo hace único. Se trata de un punto enteramente opaco para los agentes de la educación pero también para el propio sujeto y que, paradójicamente, posibilita que el acto educativo tenga lugar.

Tal vez podemos evocar, para abundar en la explicación, la paradoja planteada por Jean Buridan, rector de la Universidad de París en el siglo XIV. Se le atribuye la llamada paradoja o problema del asno que, como bien recordará el lector, suele enunciarse en los siguientes términos: “*Un asno que tuviera ante sí, y exactamente a la misma distancia, dos haces de heno exactamente*



iguales, no podría manifestar preferencia más por uno que por otro y, por tanto, moriría de hambre". El problema teórico que nos plantea (ya que empíricamente tal problema no existe: el burro no suele estar para disquisiciones filosóficas...), es que el libre albedrío no puede ser reducido a un *liberum arbitrium indifferentiae* (libre arbitrio indiferenciado) pues, de no haber preferencia, no puede haber elección.

Esta distinción es crucial para el pensamiento pedagógico. En educación hay que poner entre paréntesis lo que estrictamente pertenece al orden subjetivo, es decir, aquello que corresponde a la responsabilidad del sujeto: su particular "base electiva", lo que Buridan denomina *preferencia*. Esto queda *fuera* de la educación ya que es su condición de posibilidad. Cae enteramente del lado del sujeto. Lo cual no significa que el sujeto pueda dar cuenta del por qué de la misma, pues la *preferencia* suele ser opaca (ni clara, ni transparente) para el propio sujeto.

Sin esta *preferencia*, señala Buridan, no puede haber elección alguna. Tampoco en el campo educativo. Así el primer enigma de la educación es el sujeto particular (el de la *preferencia*), que ocupa el lugar de sujeto de la educación. En dicho lugar, ese sujeto particular puede tomar a cargo la realización social de aquello que lo mueve, que lo constituye: el punto cero y opaco de su *preferencia*. El trabajo educativo no pretende ocuparse de qué mueve al sujeto a elegir lo que elige. Ese es el límite subjetivo de la educación; es la peculiar cifra en la que cada humano se constituye en términos de subjetividad. El educador trabaja a partir de esa *preferencia* u opción subjetiva, proporcionando maneras sociales de hacer con lo que cada sujeto escoge (Bernfeld, 2005). No se trata entonces de reprimir los modos de satisfacción del sujeto (núcleo de las políticas de control social), sino de posibilitar su articulación con modalidades culturales de realización. Este es el verdadero problema del trabajo educativo³.

3. La admisión de los límites de la "governabilidad" para dar lugar a la educación

La roca en la que tropiezan las políticas de control social, las corrientes educativas del constructivismo y las prácticas cognitivo-conductuales que pretenden la modificación de conductas es que, para que sean exitosas, necesitan contar con la disponibilidad de los sujetos a "*dejarse violentar*". Ese es el núcleo de las que Freud llamó (precisamente por esa paradoja), las *profesiones imposibles* (Freud, (1925), 2006), (governar, educar, curar). Expresión que Freud retoma de Kant, quien se había referido a "*los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación*". Freud agrega el psicoanálisis a esa breve lista. Ciertamente Kant se había aproximado el tema señalando que, si bien hay una tarea educativa en el sentido de intentar disponer al sujeto a favor de la cultura (y de la vida social en tanto acatamiento voluntario de la ley), este intento es siempre eso: un intento, ya que es el propio sujeto el que resignifica, define las modalidades y alcances de la pretensión de encauzamiento.

Kant y Herbart trabajan largamente el tema de educación y gobernabilidad. Podríamos decir que ambos temas son coextensivos en el sentido de que pensar la educación es referirse a la gobernabilidad (*educabilidad* o sociabilidad) del sujeto. El propio Kant señala en otro de sus trabajos la *insociable sociabilidad* del ser humano, en el sentido de que no todo puede ser sometido a una regulación externa (las normas, las leyes, las imposiciones culturales, sociales, educativas,...), hay algo (la subjetividad, el sujeto de la *preferencia* de Buridan), que escapa a la lógica del sometimiento heterónomo. En educación se trata de reconocer ese estatuto y trabajar contando con ello, ofreciendo maneras de inscribirse en lo social con la diferencia (y no pretender erradicarla, borrarla, normativizarla, criminalizarla,... prácticas a las que este momento histórico parece tan proclive).

Kant habla de crear la humanidad en el hombre, en el sentido de un cierto *borramiento* de los instintos (tema que retoma Gramsci), y llama a esta actividad *disciplina*. Herbart vuelve sobre los conceptos kantianos y denomina a esta cuestión *gobierno de los niños*. Ambos recalcan que se trata de un trabajo arduo (Hegel hablará en esos mismos términos al referirse a la construcción de la ciudad o socialidad), a través del cual se busca que el sujeto renuncie a sus apetencias pulsionales a favor de los objetos de la cultura. Es decir, el sujeto infantil no lo hará solo. Y tanto Kant como Herbart remiten a la necesidad de que los adultos tomen a su cargo las decisiones que les competen para introducir cierta regulación de lo pulsional en los sujetos infantiles (regular el sueño, la alimentación, la higiene, etcétera). Introducen así la noción de *cuidados previos* al

trabajo educativo en sentido estricto. En ese período de cuidados y gobierno el sujeto habrá de renunciar a una cota de sus pulsiones (es decir, a una satisfacción inmediata, auto-erótica) e instituirse como sujeto de la *preferencia* a fin de escoger objetos de la cultura para el logro aplazado de su satisfacción. Y ya Kant y Herbart pudieron enunciar que esa “gobernabilidad” nunca es total. En este sentido hay que vérselas con un sujeto, es decir, con alguien que es intrínsecamente libre. En palabras de Kant “*El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos [pero] estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno (...)*”.

En este punto conviene recordar la complejidad del planteo de Kant en la consideración del sujeto de la educación en tanto *persona*⁴ que requiere de ciertos cuidados, que requiere atención, límites y, a la vez, libertad. El nudo hecho con estos hilos es el punto de partida para la acción educativa en sentido estricto (transmisión/apropiación de patrimonios culturales). Sin este soporte la acción queda desleída, devaluada: una parodia que deja las conciencias satisfechas como si el deber hubiera sido cumplido.

4. Límites de la “gobernabilidad” en educación para dar lugar a la ciudadanía

Para que el sujeto de la educación se establezca como tal, el sujeto ha de plantearse, *de alguna manera*, la decisión de trabajar para conseguir (o, mejor dicho, perseguir, ya que nunca se alcanza plenamente), lo que, *de alguna manera*, le aparece como *falta*. En efecto, el trabajo educativo requiere que el sujeto, *de alguna manera*, se «descomplete». Por eso la educación gramsciana se plantea como *lucha contra los instintos* para que pueda advenir la tarea de construcción del sujeto en términos subjetivos, culturales y sociales.

Después de Freud y de Lacan, lo que podemos señalar desde el campo de la pedagogía (social), es que la educación puede ser un buen lugar para que cada cual encuentre algo en lo social, en lo cultural: sus propias *llaves de plata* (Lovecraft, 1997), que le permita entrar en la trama de época y ejercer sus derechos y deberes ciudadanos. Claro que esta propuesta tiene sus requisitos.

El trabajo educativo del lado del sujeto de la educación concierne a la responsabilidad de trabajar para apropiarse de patrimonios culturales, es decir, para encauzar su *preferencia* por canales socialmente admitidos o admisibles. Cabe remarcar que los legados culturales a los que hacemos referencia tienen que ver tanto con los marcos universales de época (a los que cada ciudadano tiene derecho), como con los registros particulares de las comunidades históricas y/o diversos grupos sociales. Trabajar sus complejas articulaciones es también una tarea sobre la que el sujeto tendrá que decidir⁵.

Ahora bien, ese derecho de los sujetos a la educación reenvía a la responsabilidad pública para sostener su ejercicio. La educación aparece así ligada al ejercicio de la justicia social: procurar a los ciudadanos un marco de igualdad jurídica, de garantía para el ejercicio de sus deberes y derechos, pero también de igualdad de oportunidades. Esto implica la existencia de ofertas culturales y sociales que faciliten a los sujetos el acceso a las ventajas y exigencias de época. Esta es una responsabilidad pública irrecusable a lo largo de la infancia y adolescencia, tiempos que nuestra cultura dedica en exclusiva a la tarea educativa. Pero hoy no es menos importante la generalización de tales ofertas al conjunto de la ciudadanía, a efectos de mantener abiertas las posibilidades de acceso a jóvenes, adultos y personas mayores. Se trata en estos casos de oportunidades para aprender, aunque hay que recalcar que en estos casos no se trata de ofertas *educativas* (en sentido estricto), sino de aprendizaje. Conviene señalar la diferencia entre unas y otras. La educación —tal como indicamos— supone un forzamiento (social y culturalmente legítimo), con el fin de que el sujeto haga suyo alguno/s de los sentidos admitidos por lo social (llamamos a esto procesos socialización y culturalización de niños y adolescentes).

Cuando se trata de adultos (jóvenes o mayores), la legitimidad de esta presión queda en entredicho, ya que cada ciudadano tiene derecho a orientar su vida como entienda pertinente, sin que ello aminore su derecho a aprender. Los adultos tienen derecho a sostener su propio *estilo de vida* sin ingerencias, ni en nombre de la moral ni en el de la educación, mientras esa opción no conculque los derechos de otros ciudadanos. Estamos en desacuerdo con las políticas sociales que estipulan para los adultos una educación legitimada para *forzar un cambio de la*

conducta que algún dispositivo social considera social o moralmente incorrecta. La educación usada en este sentido no es sino el nombre políticamente correcto de renovadas argucias de control social. Se confunde así la *governabilidad* en el sentido de efecto educativo con la *governabilidad* en el sentido político de control directo de la vida del otro.

Lo público tiene la responsabilidad de arbitrar espacios culturales de interés para los ciudadanos, pero son éstos los que decidirán el destino de lo que puedan/ encuentren/ quieran/... aprender allí. En síntesis, la diferencia entre aprender y educar reside en la legitimación (o no) de la *violencia pedagógica*. Los *recién llegados* (utilizando el lenguaje de Hannah Arendt (1996), en su referencia a los niños y adolescentes) tienen como requisito de incorporación al mundo sustituir lo pulsional por los bienes culturales. Ello no se realiza sino a través de lo que Hegel denominó *violencia pedagógica* y Gramsci designó como *lucha contra los instintos*. Son los recursos para forzar al sujeto a querer y poder vivir con otros según los estándares culturales (por tanto siempre arbitrarios), de que se trate. Los adultos dirimen estas cuestiones no en el terreno educativo sino político. Pretender mantenerlos como *sujetos de la educación* vulnera su condición de ciudadanos de pleno derecho.

5. La educación como nudo de articulaciones paradójicas

Es de interés poder entender hoy los “*casos fallidos*”: aquellos sujetos que no admiten esa suerte de *profilaxis general* (governabilidad) que lo social ha encargado a la educación desde los comienzos de lo humano. Podemos decir, retomando lo dicho en los apartados precedentes, que hay sin duda una particular posición del sujeto. Sin embargo (y es lo que desarrollaremos aquí), también inciden poderosamente en la aceptación o rechazo del trabajo educativo las modalidades y los contenidos ofertados.

Podríamos sucintamente señalar dos categorías de modalidades y contenidos que parecen especialmente diseñadas para suscitar el rechazo de los sujetos:

1. La educación verbalista y hueca, que pretende cumplir con el expediente curricular, ciega a los efectos de desenganche que produce;
2. La educación devaluada a entretenimiento que sólo pretende entrenar a los sujetos en un *estilo de vida*⁶ en lugar de aportarles los materiales para que cada uno construya según su *preferencia*.

Es decir, si no hay materiales valiosos, interesantes, actualizados en el acto de una verdadera transmisión, la educación opera solamente efectos de control, pero no de conexiones culturales (y sociales) más allá del horizonte que el sujeto avizora en ese momento. Esa “educación” como pura estrategia de control social persigue fijar al sujeto al lugar en que en ese momento se encuentra. Una suerte de pasión entomológica que encuentra en La Salle y en Pestalozzi su mejor formulación en los inicios de la *modernidad sólida*: “*Educar al pobre para que viva conformado a la pobreza*”. Fórmula que hoy reaparece, travestida de posmoderna, de políticamente correcta, con una verborrea pseudos-progresista: no desclasar al niño; no destruir su *identidad*, etcétera. Esta modalidad, en auge en los últimos tiempos, podemos definirla en palabras de Jean Claude Michéa como “*la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas*”. Propone un vaciamiento cultural de la educación y apela a un sinnúmero de coartadas para sostenerse bajo el nombre de “educación”, siendo como es un puro ejercicio de control. Dicha modalidad suele sostener que el niño ha de aprender según las experiencias posibilitadas por su propio entorno, que lo que el niño aprenda ha de serle *significativo* o que no debe lisa y llanamente aprender, sino *aprender a aprender*. Premisas que dejan a los sujetos sin conexiones culturales más allá de las que ellos mismos hayan podido proporcionarse, para introducirlos en dispositivos de control bajo diversas etiquetas que remiten a la categoría de *población en riesgo*.

Claro que siempre acontecen avatares —estamos hablando de sujetos— que estallan dichas previsiones. Pero lo cierto es que esa “educación” no busca sino fijar al sujeto en una situación que se transforma así en *destino inevitable*, avalando las políticas de control sobre esa población fabricada por sus propias premisas. Podríamos señalar entonces que el “*fracaso*” de los sujetos en esas modalidades de educación, puede ser leído como un éxito de su resistencia a los dispositivos de control.

Decíamos que las previsiones políticas respecto de la educación suelen estallar. Este es el interesante nudo de la paradoja de la educación: que logra sustraerse (a la hora de producir verdaderos efectos educativos en el sujeto) de los cálculos previos ¡La educación produce efectos pacificadores sólo como efectos, no como objetivos planificables! Una supuesta educación que se dirigiera explícitamente a la pacificación (o *gobernabilidad*) como objetivo se transforma en un dispositivo de control comportamental de los sujetos. Suerte de panóptico benthiano cuyas limitaciones (y efectos paradójales) conocemos.

La educación produce efectos fuera de cálculo. Es decir, sabemos de algunas de sus potencialidades, aunque lo paradójico es que estas son, por así decirlo, de segundo nivel, no de obtención rápida ni directa.

Si bien la educación, en sentido fuerte, también realiza prácticas de control social (y bastante afinadas, por cierto), en ello no se diferencia de otras prácticas sociales. Para que la práctica en cuestión pueda ser nominada como educativa, requiere un *plus*. Esto significa que educar —como *plus* específico— implica poner al sujeto en contacto con el mundo, esto es, con claves para su interpretación. Ahora bien, lo que no se puede prefigurar son las interpretaciones que este sujeto realizará.

Podemos afirmar que un proceso dirigido a la “gobernabilidad” directa de los sujetos (en el sentido de entrenar en *estilos de vida*) produce mayor resistencia. Esa resistencia suele leerse como *in-educabilidad* del propio sujeto, bucle que lo arroja a lo peor de sí mismo y de lo social (Vg. a la ferocidad de las políticas de control poblacional).

La educación es un nudo de articulación de paradojas justamente porque trabaja con sujetos de la educación, no con entes previsible, definibles de ante mano, que responderán de manera unívoca a los forzamientos o encauzamientos propios de la tarea educativa. La educación —en el momento en que renuncia a su reenvío a la cultura en un sentido fuerte— renuncia a las posibilidades de que cada cual construya sus derroteros. La presión no puede dirigirse a producir o fabricar (Meirieu, 1998) un determinado tipo de persona, sino que el forzamiento es para que cada cual haga sus conexiones con la cultura. Allí está el punto de *violencia pedagógica*: forzar a que cada cual contacte con un mundo vasto y plural y que, de esta manera, encuentre. Pero lo que no se puede prever es cuál será el hallazgo de cada uno, ni cuándo ni cómo se producirá. Ni tan sólo si el sujeto sabrá hacer con lo suyo y admitir las canalizaciones que la cultura le ofrece. La única “garantía” es que la cultura, en tanto pluralidad y heterogeneidad, ofrece amplios espectros. Incluso aquellos que una institución o unos agentes ni siquiera consideran... Basta que haya habido una transmisión (un acto educativo), para que el sujeto sepa que el mundo cultural es vasto y que tiene derecho a apropiarse de él.

6. De las otras responsabilidades en juego para instituir la categoría “sujeto de la educación”

Las consideraciones pedagógicas precedentes remiten a otras responsabilidades en el campo educativo, diferentes a las del sujeto, y que corresponden al agente de la educación y a la administración pública.

6.1. Responsabilidades del profesional de la educación

En cuanto a las responsabilidades de los profesionales de la educación en los ámbitos de infancias y adolescencias, tal vez la primera se cifre en su posición pedagógica. Esto significa que para esos profesionales el punto clave de su trabajo estriba en que el sujeto de la educación aprenda. Este énfasis en lo obvio quizá resulte sorprendente, pues de suyo se desprende... y, sin embargo, lograr que los niños y adolescentes aprendan a leer, a escribir y a resolver problemas matemáticos suele ser hoy más bien excepcional. O reservado a los *polos de excelencia* educativa.

Hay que volver a enseñar. Hay que volver a pensar qué y cómo. Hay que volver al ejercicio pedagógico (y no meramente “*didáctico*”). Es decir, la responsabilidad del agente de la educación pasa por saber enseñar a cada niño con el que trabaja lo que este debe aprender (*de alguna manera*) para incorporarse a un mundo de complejidad creciente. La expresión *de alguna ma-*

nera indica que, en efecto, no hay modalidades estandarizadas o fórmulas para la enseñanza. Sino que se requiere por parte del educador una posición de escucha, una atención a cada sujeto particular. Diríamos que esa *cierta manera* se manifiesta en relación con lo que el educador pueda otorgar a cada sujeto: a la apuesta inicial que realice, a la confianza que le entregue... A modo de un capital inicial, a partir del cual el sujeto hará sus operaciones y sin el cual se verán muy mermadas sus posibilidades.

El sujeto de la educación se instituye al considerárselo como sujeto responsable (en medida acorde a su edad y situación de partida) de los efectos sociales de sus decisiones particulares. Si esta atribución primera no se realiza, si el agente no atribuye responsabilidad al sujeto, no es posible poner en marcha su disponibilidad: que pase a *ocupar* el lugar de sujeto de la educación ¡que dé un paso!

Esto nos permite establecer que el interés del sujeto tiene que ver tanto con la actividad del educador y el tipo de contenido que este oferta, como con las modalidades que se impulsan o desactivan desde las políticas públicas, como con la posición del sujeto ante el trabajo que exige la educación.

Así, el *interés* es el pivote que articula la actividad del agente, los contenidos educativos y la actividad del propio sujeto. Podemos recordar aquí la aportación de Johann Herbart, quien fundó la Pedagogía justamente en esta encrucijada del *interés*. Herbart la establece como disciplina para intentar encauzar esa incógnita que se renueva con cada generación.

La acción educativa pretende provocar la emergencia de nuevos intereses del sujeto y conectarlos con posibles formas de realización social, es decir, trabaja para que el sujeto pueda ir encauzándolos por modos socialmente admisibles. Se trata de legitimar los intereses (*preferencias*) del sujeto, proporcionando recursos culturales para que pueda llegar a un despliegue socialmente valioso de los mismos. El agente deviene autoridad cuando, al enseñar el mundo al sujeto, le muestra modos socialmente aceptables de realizar sus intereses.

La responsabilidad del educador estriba entonces en poner en juego, desde el comienzo, su propio interés profesional. A veces el educador se excusa diciendo que el sujeto carece de interés en el trabajo educativo o que no plantea demanda alguna, cuando en realidad es el propio educador el que se ha inhibido en su responsabilidad inicial. Es decir, el profesional debe crear las condiciones del trabajo educativo con cada sujeto, y ello sólo es posible en la medida en que atiende, provoca, moviliza los intereses particulares del sujeto abocándolos a ofertas socialmente valiosas. Por su parte, las políticas públicas han de garantizar que las ofertas existan, que las instituciones se sostengan, que las redes funcionen. Este es el tema que trataremos a continuación.

6.2. Lugares en red: las nuevas responsabilidades públicas en educación

Tal como señalamos en un apartado anterior, las políticas públicas en el campo educativo han de garantizar la existencia de ofertas educativas de carácter plural y de gran valor cultural y científico (respecto a los horizontes universales de la época), para todos los niños y adolescentes. Y ello abarca desde infraestructuras adecuadas, profesionales formados y reconocidos en sus desempeños, espacios institucionales diversos que garanticen la igualdad de oportunidades, entre lo más señalado. En lo que respecta a los ciudadanos mayores de edad, las responsabilidades públicas consisten en brindar ofertas plurales (en diversos marcos institucionales: universidades populares, casas de cultura, centros cívicos, etc.) y en dar sostén las iniciativas que los ciudadanos promuevan, posibilitando al conjunto de la ciudadanía realizar aprendizajes culturales o científicos de interés.

La gestión pública de los recursos en redes (instancias pertinentes de la administración pública, sociedad civil, empresas de iniciativa social, asociaciones profesionales, etcétera) puede posibilitar articular las nuevas responsabilidades al permitir incluir al amplio y fragmentado campo social en una nueva forma política, democrática y democratizadora, donde pueden encontrarse diversos actores sociales en lugares de confrontación e intercambio.

En este sentido, y desde una perspectiva social y política de la "governabilidad" la inversión en la atención educativa de niños y adolescentes⁷ permite "abaratarse" otros costes sociales: la exclusión de ciudadanos del ejercicio de derechos y deberes de la ciudadanía y la pérdida de cohesión social por la disgregación en guetos y sectores estancos, con todo lo que esto conlleva en términos del deterioro de la convivencia social.

Conviene recordar que la noción misma de exclusión apunta a lo que ya Kant definió como la insociable sociabilidad humana (Kant, (1784 / 1985), esto es, una dimensión estructural de lo social, por lo cual no nos es dado operar con ella de manera directa. De allí que la educación constituya un frágil pero eficaz modo de hacer con el malestar en la cultura (Freud, 1990). Por ello, la inversión social en los ámbitos de las infancias y las adolescencias siempre adquiere un valor agregado cuando se apela al esfuerzo educacional.

Sin embargo, este inicio de siglo nos muestra con inusitada crudeza que la única institución hasta hoy entronizada por las políticas públicas para la educación de las jóvenes generaciones, la escuela, no es suficiente para dar cauce a los múltiples requisitos.

Hay que seguir insistiendo: la escuela no es coextensiva a la educación. Esta se despliega en diversos espacios que pueden ser gestionados, promovidos, reinventados desde el tejido social y redefinidos por los propios sujetos de la educación, pero sostenidos desde la responsabilidad pública. En efecto, se trata de que el coste de las cuestiones surgidas por la transformación del mundo en este nuevo siglo, no recaiga sobre los ciudadanos (en especial en aquéllos en situaciones y posiciones de mayor vulnerabilidad), sino que el Estado ejerza aquí su función principal: la redistribución de la riqueza y, en consecuencia, la de solventar y hacerse cargo de la creación y funcionamiento de instituciones que los nuevos tiempos requieren. Particularmente en los campos de atención a las infancias y a las adolescencias, pues se trata de una inversión para que las penalidades actuales no confisquen, también, lo porvenir.

Por todo ello, se trata de enfatizar:

- a) la importancia y la función insustituible de la escuela pública como derecho para todos los ciudadanos: una institución de calidad, centrada en la transmisión/ apropiación/ recreación de los legados culturales.
- b) la emergencia de una nueva responsabilidad pública en el campo de las infancias y adolescencias que trabaja en diferentes espacios sociales, institucionales para que la asistencia de niños y adolescentes a las escuelas pueda sostenerse, realizarse y mantenerse en el tiempo con mejores posibilidades. Y para que los recién llegados (para tomar una vez más las palabras de Hannah Arendt), diversifiquen sus encuentros, recorran caminos diversos, accedan a posibilidades otras.

La escuela ha sido objeto de un conjunto de demandas para que se haga cargo de todas las problemáticas de la infancia. Aparece entonces una paradoja de difícil abordaje: ¿cómo compatibilizar el trabajo específico de transmisión/ apropiación/ transformación de patrimonios culturales y científicos, cada vez más complejos, con la diversificación de tareas que supone la atención a poblaciones de diferentes procedencias, con expectativas diversas y que, en determinados casos, asisten a la escuela tan sólo por ser un centro asistencial o que, peor aún, no asisten? Aún más: ¿cómo puede la escuela garantizar programas diversos, con niveles de calidad, que den a todos la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática? Si la escuela centra su papel, puede poner coto al exceso de presión social que la ha colocado al borde de un colapso por acumulación de funciones que han terminado devaluándola e inhibiéndola de su función educativa, dejándola inerte ante la presión actual, global, hegemónica para vaciarla culturalmente.

La focalización en una sola institución de demandas múltiples e incluso incompatibles lleva a su parálisis, apresada entre sus cada vez más magros resultados y una exigencia que la desborda, que produce la pérdida de su especificidad. Son los educandos los que se resienten, los que pagan con desinterés creciente un problema que no es estrictamente el suyo. Los sujetos perciben que la escuela se orienta más hacia un intento de gobernabilidad en sentido de política de control (entrenamiento directo en un estilo de vida, Vg. educar en valores), que hacia la gobernabilidad en sentido pedagógico: promover, a través de poner en contacto con claves de interpretación del mundo, que cada cual encuentre sus fórmulas de engancharse (sujetarse) a lo común. Aquí podemos también dar pie a otra lectura de la llamada violencia escolar.

Al hablar de instituciones de educación social, sostenidas desde la responsabilidad pública, hacemos referencia a distintos espacios donde niños y adolescentes puedan estar, jugar, aprender, encontrar puntos de interés en los patrimonios culturales, desplegar lugares de convivencia, y no hacer recaer exclusivamente en sus familias el sostenimiento de los procesos de socialización y culturalización que un mundo en cambio exige.

Con estas y otras instituciones la escuela habrá de trabajar en la atención a las infancias y las ado-

lescencias, a fin de construir espacios no masificados, donde cada niño y adolescente tenga la oportunidad de acceder a los patrimonios culturales según sus tiempos particulares. Y donde pueda ser tenido en cuenta.

Pensamos que las nuevas condiciones (sociales, económicas, familiares, culturales,...), requieren volver a definir las funciones educativas, así como su distribución institucional. Este es el centro del debate que atañe a una redefinición del alcance de las políticas públicas en educación.

En la articulación (siempre compleja e incluso conflictiva) de diferentes niveles de responsabilidad, la educación (como actividad de conexión de lo particular de un sujeto con los patrimonios culturales) puede hoy precipitar a modo de islas y meandros en medio de la fluidez y la instantaneidad.

Conclusiones

La educación es un don por lo que lleva implícita una confianza en el porvenir. Es también, por tanto, un tiempo en stand-by: a la espera de un retorno. Pero sabiendo que ese retorno es imposible, pues desconocemos radicalmente sus modalidades que, por otro lado, se sitúan en un tiempo que no podemos calcular. Un tiempo que será otro, el de después de la espera, donde las memorias y los olvidos habrán tejido también sus tramas. La paradoja de lo nuevo como efecto de lo viejo, de lo dado. La educación nos revela su carácter de apuesta: mezcla de azares e intenciones cuya combinatoria nunca nos es descifrada, pues se abre a otros tiempos de historia social e historias particulares.

Por ello la educación, para seguir produciendo sus efectos —hacer que lo humano no cese— no puede renunciar a ese designio: la transmisión de lo dado para que lo nuevo pueda producirse. Por ello la responsabilidad de los educadores estriba en no dimitir de su función de pasadores de herencias; en no cejar en hacer llegar los legados culturales plurales a todos y cada uno de los sujetos con los que trabajan, vivificándolos en el acto de transmisión.

Claramente disentimos con otras posiciones pedagógicas que sostienen un concepto de gobernabilidad que precisamente anula las potencialidades de la educación. Posiciones centradas no en la transmisión de los saberes habilitantes de la época, sino en una suerte de formulación acerca de las personas (de lo que deben ser) en términos de autoestima, identidad cultural, etcétera. La autoestima y la identidad cultural no son elementos en sí (al igual que los valores), sino efectos de nuestra condición humana de herederos. La tarea educativa ha de posibilitar el encuentro con maneras de articular lo particular de cada uno con lo “común”, ese arbitrario cultural de carácter heterogéneo y plural. Pero sabiendo que NO TODO es reductible a esa dimensión normativa.

*Así, la educación, en el sentido en que hemos venido exponiendo, se diferencia de las prácticas del puro control social en que no ejerce un odio al goce, esto es, un intento de exterminio de aquello que no es reductible a lo “común”. Por el contrario, la educación (social) que postulamos, admite la diferencia como condición del acto educativo. Esta particularidad ya la encontramos formulada en el texto de Bernfeld, *La ética del chocolate*. Allí leemos (pág. 40-41):*

“La diferencia entre ambas situaciones estriba en la posición del educador. En el primer caso, el educador era el «enemigo» del grupo (...) pues los niños sabían que el objetivo de su banda estaba condenado como algo bajo (una mera golosina) y los medios con los que lo conseguían, como algo delictivo (un robo). En cambio en la nueva situación, el educador aparece como (...) autoridad técnica. (...) La estructura de la banda de pillos y el estado psíquico de sus componentes no ha sido modificado en sí mismos, la entrada del educador (...) tiene en cambio una enorme importancia [al] mostrar a los niños las formas con las que pueden conseguir sus propios objetivos”.

El trabajo educativo posibilita al sujeto saber algo acerca de sus intereses y acerca de las formas culturalmente admitidas o admisibles de realización; ha de facilitarle la realización del trabajo de construcción de sus anclajes culturales. Trabajo que necesariamente cada sujeto ha de tomar a su cargo: he aquí el duro trabajo de civilidad del que nos habla Hegel. Así, la educación en sus complejos recorridos, pone en juego la libertad del sujeto para escoger entre lo dado y para hacer con ello, literalmente, lo que quiera. Pues cuando el sujeto se apropia de los pa-

trimonios culturales se legitima como actante de los mismos. Por ello, si tienen éxito, los propósitos educativos naufragan y hay tanta distancia entre lo que ellos se proponen y lo que las nuevas generaciones hacen, cada vez. Bien por el contrario, las políticas de control social es esto lo que pretenden impedir. Buscan casillas clasificatorias para cada grupo poblacional. Operan para que allí permanezcan dictaminando que es imposible su socialidad debido —precisamente— a su resistencia a esos mecanismos de control. La forma de “salir” es demostrando la renuncia a toda diferencia respecto al ideal de vida que el dispositivo de control intenta imponer: mostrar que toda particularidad ha sido erradicada.

La apuesta del trabajo educativo, entendido como la transmisión/apropiación de los legados de la cultura plural (conocimientos, saberes, legados artísticos y literarios,...), ofrece a los sujetos de la educación llaves de plata con las que cada cual puede encontrar lugares inscritos en lo “común”, para habilitarlos y habitarlos según su particular manera de entender y actuar en el mundo y saberse ciudadano.

Para finalizar, subrayamos que el trabajo educativo busca promover la *gobernabilidad* del sujeto (tal como ya señalaban los clásicos de la pedagogía, desde Kant y Herbart hasta Aichhorn o Bernfeld), en el sentido de proporcionarle amplios abanicos culturales donde poder encauzar sus *preferencias*. De tal manera, la educación permite tender puentes entre lo más intransferible del sujeto (la ecuación o cifra que hace de él un sujeto único) y lo común (la vida social, la época). La educación espera del sujeto (y para ello ejerce su *violencia pedagógica*) una respuesta viable socialmente (que admita la posibilidad de vivir con otros). La aceptación voluntaria de la ley (que se construye precisamente en/ a través de/ con el trabajo de apropiación de los legados culturales) produce efectos de pacificación en términos subjetivos y de convivencia social.

La noción de gobernabilidad en juego en el campo pedagógico ha de ser formulada en términos de efectos de los procesos de incorporación al vasto mundo. En este sentido se opone al concepto de gobernabilidad de las políticas de control social que legitiman, en un mismo movimiento, la puesta fuera de juego de grupos de población en riesgo (los más pobres, los que más resisten a un estilo de vida) y su criminalización por estar fuera.

De cómo se potencien y se tramiten los recursos culturales en los campos educativos, dependerá que la oferta sea plural y diversificada, capaz de dar cauce a intereses múltiples y a sectores culturales diversos y que, en su conjunto, promueva la adquisición, uso, transformación e intercambio de bienes sociales y culturales de valor. Sin duda estos temas tocan la noción de “gobernabilidad” que se use como referencia de las políticas públicas de educación. Si los sujetos perciben que no es educación (en el sentido fuerte del término: la cultura como fuente y paliativo del malestar estructural, o gobernabilidad en sentido pedagógico), sino dispositivos de puro control para entrenar en estilos de vida (gobernabilidad directa de los precarios y prescindibles), los efectos sí son previsibles...

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio, *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*, Valencia, Pre-textos, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio, *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-textos, 1998.
- AICHHORN, August, *Juventud desamparada*, (Prefacio de S. Freud –Prólogo de H. Tizio), Barcelona, Gedisa, 2006.
- ARENDT, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.
- ARENDT, Hannah, “La crisis de la educación”, en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE, 2000.
- BERNFELD, Siegfried, *La ética del chocolate, Aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- BOURDIEU, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre, « Le champ scientifique », en *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, Paris, 1976, pág. 88-104.
- BOURDIEU, Pierre, « La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la rai-

- son », en *Sociologie et sociétés*, 7, Paris, 1975, pág.91-118.
- BOURDIEU, Pierre, *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama, 2003.
 - CARIDE, José Antonio, *Las fronteras de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, 2004.
 - CASTEL, Robert, *La gestión de los riesgos*. Barcelona, Anagrama, 1984.
 - CASTEL, Robert, *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
 - CASTELLS, Manuel, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vols. I- II- III. Madrid, Alianza edit., 1996-98.
 - CERTEAU, Michel de, *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
 - ÉLIARD, Michel, *El fin de la escuela*, Madrid, Grupo Unisón ediciones, 2002.
 - ELIAS, Norbert, *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa, 1982.
 - FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 1981.
 - FOUCAULT, Michel, *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo XXI, 1997a.
 - FOUCAULT, Michel, *El pensamiento del afuera*, Valencia, Pre-textos, 1997b.
 - FREUD, Sigmund, «El malestar en la cultura», en *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1990. Vol. 21.
 - FREUD, Sigmund, *Obras completas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1990.
 - FREUD, Sigmund, "Prefacio para un libro de Oskar Pfister", (1913) en: *Obras Completas*.
 - FREUD, Sigmund, "Prefacio". En: AICHHORN, A.: *Juventud desamparada*. Prólogo de Hebe Tizio. Barcelona, Gedisa, (1925), 2006.
 - GRAMSCI, Antonio, *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Nova Terra, 1976.
 - HEGEL, Georg, *Filosofía del derecho*. Buenos Aires, Editorial Claridad, 1995.
 - HERBART, Johannes, *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, Madrid, Humanitas, 1983.
 - HIRTT, N. (2001): "Los tres ejes de la mercantilización escolar", documento electrónico, L'Appel pour une école démocratique: <http://users.skynet.be/aped>, acceso 9 de marzo de 2007.
 - KANT, Emmanuel, *Pedagogía*, Madrid, Akal, (1803), 1983.
 - KANT, Emmanuel, «Idea de una historia universal en sentido cosmopolita». En: *Filosofía de la Historia*. Madrid, F.C.E., (1784), 1985.
 - KANT, Emmanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México, Editorial Porrúa, (1797), 1986)
 - KARSZ, Saul, *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Gedisa, 2004.
 - LA BOÉTIE, Etienne, *Discurso de la servidumbre voluntaria o contra el Uno*, Barcelona, Tusquets, (1548, aprox.), 1980.
 - LACAN, Jacques, *Escrito.*, México, Siglo XXI, 1978.
 - LAVAL, Christian, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement publi*, Paris, Éditions La Découverte, 2003.
 - LOVECRAFT, H, *La llave de plata*, Madrid, Edad, 1997.
 - MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.
 - MICHÉA, Jean Claude, *La escuela de la ignorancia*. Madrid, Acurela Libros, 2002.
 - NÚÑEZ, Violeta, (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa, 2002.
 - NÚÑEZ, Violeta, *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
 - PETRUS, Antonio, *Pedagogía social*, Barcelona, Ariel, 1997.
 - TIZIO, Hebe, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, 2003.
 - TOURAINE, Alain, "El sujeto democrático. Las concepciones liberal, revolucionaria y social de la democracia", en *CLAVES de razón práctica*. Madrid, 1997, N° 76.
 - TOURAINE, Alain, "El sujeto democrático. 2 Igualdad y diferencia.", en *CLAVES de razón práctica*, Madrid, 1997, N° 77. pp.26-33.

Notas

1 Introducimos la noción de “campo” de Pierre Bourdieu, tal como el autor la plantea en su libro *El oficio de científico*, en el que retoma sus trabajos inaugurales en referencia a este tema. Como bien sabe el lector, la noción de *campo científico* pone el acento sobre las *estructuras de relaciones objetivas* que orientan las prácticas científicas: se trata de un campo de fuerzas que se enfrentan para conservar o transformar dicho campo (Bourdieu, 1975; 1976; 2003).

2 Esta disciplina tiene sus orígenes en la Alemania del siglo XIX, aunque su despliegue en Europa es posterior a la Segunda Guerra Mundial (coincidiendo con el establecimiento del estado del bienestar). En España inicia su andadura a comienzos de la década de los ‘80.

3 Voy a extenderme en un ejemplo que me acompaña desde hace ya años. Un equipo de educadores atendía a adolescentes sancionados judicialmente por actos delictivos. La atención contemplaba aspectos educativos y se realizaba en los barrios de residencia habitual de los adolescentes, de manera individualizada. Un juez demanda la atención para un caso. Se trataba de un adolescente de 14 años. Había comenzado hacía ya 8 robando bicicletas. Luego tuvo un tiempo de especialización en robos de motos, con las que realizaba para sus amigos todo tipo de exhibiciones de alto riesgo. Posteriormente, hizo lo propio con coches. Finalmente, había sido detenido en una autopista conduciendo un... camión con acoplado. El juez, dubitativo entre llamar al educador o a las empresas de trenes y aviones para advertirles, optó por lo primero. El educador, verdaderamente sabio, lejos de realizar la admonición del caso, optó por buscar (entre otras), actividades de alto riesgo, con valor social, que el adolescente pudiera desempeñar con éxito (dada su edad y condición). Lo acompañó en esos recorridos. Hoy, el entonces adolescente, es personal de primera línea en actividades de alto riesgo: artificiero submarino. La educación no alteró la posición subjetiva de aquel adolescente, le permitió encontrar un lugar social para desplegar su *preferencia*. Si escuchamos bien, si damos tiempo, el sujeto quizá pueda encontrar su hilo de Ariadna para entrar y salir de los laberintos de la vida. La educación suele mostrarnos y permitirnos escoger maneras socialmente admisibles de circular con nuestras particularidades.

4 Hay una definición de Kant en su libro *Fundamentación Metafísica de las costumbres*. Allí leemos: “*Los seres racionales llámense personas porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio y, por tanto, limita en ese sentido todo capricho (y es un objeto de respeto)*”. (1986, pág. 44)

5 La imposición de ideales de los educadores en nombre de supuestas *identidades étnicas* (o de colectivos específicos), que impiden o sesgan el acceso de los sujetos a la cultura global y compleja del mundo, se abren a los nuevos totalitarismos *políticamente correctos*.

6 Ver la crítica que realiza Hannah Arendt a esta posición. Arendt, H., “La crisis de la educación”, en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península, (1954/1996)

7 En el sentido de *poner en contacto con el mundo*, y no como *entrenamiento en estilos de vida*.

Resumen

El artículo propone diferenciar dos conceptos de *gobernabilidad*: el definido desde la lógica del discurso pedagógico y el definido desde la lógica del control social. La primera posición sostiene que la gobernabilidad es un efecto de la educación, entendida como trabajo de apropiación de patrimonios culturales que pone en juego la libertad del sujeto. Por el contrario, la segunda considera la *gobernabilidad* como entrenamiento de los sujetos en un determinado *estilo de vida*.

Palabras clave

Educación, Sujeto de la educación, Gobernabilidad pedagógica, Gobernabilidad como control.

Abstract

This article aims to differentiate two concepts of “governability”. The first is defined by the social pedagogy and the second, by the social control logic. The first position states that own guidance is an educational effect understood as a cultural appropriation, that affects the freedom of the subject. On the other hand, the second position considers the “govern-ability” only as a training of subjects in a determined way of live.

Key words

Education, Subject of education, Pedagogical own guidance, “Govern-ability” as control intent.

Recibida el 15 de febrero
Aceptada el 5 de marzo