

Conferència: **L' educació avui.  
Una aproximació possible**

Violeta Núñez  
Valls, octubre de 2004

L'exposició es proposa realitzar un recorregut que ens permeti repensar els reptes i les possibilitats de la funció educativa i de les seves institucions. Aquest recorregut s'articula en tres grans apartats:

**1. Punts de partida:** aquí farem una breu referència de com impacten en la tasca educativa les polítiques globals.

**2. Un gir en les orientacions:** farem referència a les possibilitats del treball educatiu, recentrant la seva funció.

**a. Una institució escolar travessada per xarxes socials i culturals, locals i globals.**

**b. Noves posicions pedagògiques per al treball escolar.**

**3. Conclusió**

.....

**1. Punts de partida.**

Començarem amb una afirmació no exempta de polèmica: aquest començament de segle ens mostra, amb inusitada cruessa, que l'única institució pública, fins avui entronitzada per la política social per a l'educació de les joves generacions, l'escola, no és suficient per donar curs a les múltiples demandes emergents.

L'escola ha estat objecte d'un conjunt de demandes perquè es fes càrrec de "totes" les problemàtiques de "la" infància. Apareix llavors una paradoxa de difícil abordatge: com compatibilitzar la feina específica de transmissió de complexos patrimonis culturals amb l'aparició de tasques cada vegada més diverses?; com pot l'escola, llavors, garantir programes de profunditat cultural i científica, que donin a tots els nens la igualtat d'oportunitats que requereix el funcionament d'una societat democràtica?

Avui, les infàncies i adolescències d'aquest 80% de la població mundial que, segons l'emblemàtica definició de l'OCDE<sup>1</sup>, "*mai constituïran un mercat rendible*" doncs el seu "*exclusió social s'aguditzarà a mesura que els altres vagin progressant*"; aquestes infàncies i adolescències, dic, són objecte de peculiars tractaments en dispositius que es gestionen en nom de l'educació, anomenint-se escoles, centres socials, ONG, etc. El carac



---

<sup>1</sup> OCDE (1996): "Informe de la taula rodona de Filadèlfia". En: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): *Tableau noir*. Brussel·les: EPO.

terístic és el buidatge cultural d'aquests circuits que els inscriuen en el lema pestalozzià *d'educar al pobre per viure la pobresa*.

Llevat dels anomenats "pols d'excel·lència", les polítiques hegemòniques formulen (a través d'instàncies com ara el Banc Mundial o l'OCDE), l'exigència de la devastació dels continguts culturals per instaurar, en termes de l'afortunada frase de Jean-Claude Michèa, *l'ensenyament de la ignorància en totes les seves formes*.

Tal com ho assenyala Nico Hirtt, la inestabilitat i imprevisibilitat de les evolucions econòmiques, la dualització de les qualificacions requerides al mercat laboral, la crisi recurrent de les finances públiques, són els factors que determinen, a partir de la frontissa dels anys 80-90, un gir fonamental de les polítiques educatives.

La dualització del mercat laboral es reflecteix en un dualització ja evident de l'ensenyament. Si el 50 o 60 % de les creacions d'ocupació no exigeixen sinó treballadors poc qualificats, no és "econòmicament rendible" continuar una política de massificació de l'ensenyament. No es decreta, doncs, el final de la massificació (per exemple, tancament generalitzat d'escoles o universitats públiques), però es creen les condicions en el pla de la qualitat de l'ensenyament i del seu finançament, que la fan inevitable. No es decreta la dualització de l'ensenyament, però es creen les condicions materials, estructurals i pedagògiques per a això.

Aquests assenyalaments es tornen avui completament necessaris ja que les condicions socials, econòmiques i culturals que emergeixen de l'expansió global del capitalisme financer informacional, amenacen de manera frontal les pràctiques educatives, socials i escolars, per intentar reduir-les a simples tècniques de control d'amplis sectors de la població.

Es tracta, per tant, que l'escola recentri la seva funció, posant vedat a un excés d'acumulació de funcions que, en realitat, pretén ocultar els nous dissenys de la globalització per a l'escola pública: la seva desaparició com a instància democràtica i democratitzadora en *la tramitació de les herències culturals*<sup>2</sup>

## **2. Un gir en les orientacions:**

### **a. Una institució escolar travessada per xarxes socials i culturals, locals i globals.**

L'escola s'ha definit en la modernitat com el lloc social de la infància. Avui hem de reprendre aquesta consideració, però assenyalant que la institució escolar ha d'articular-se en xarxa. Xarxa vol dir no el traspàs de responsabilitats, sinó l'articulació de diversos nivells de responsabilitat per tirar endavant tasques diferents però en una certa relació de reenviament.

Altres institucions, serveis i programes educatius socials; sanitaris; psicoterapèutics... poden abordar les noves demandes emergents, en l'entesa que aquestes qüestions són multidimensionals i requereixen, per tant, el que postulem com a model de treball en xarxa.

No es tracta de tasques substitutives de l'escola, ni de la família, sinó suplementàries. En l'entesa que les agències tradicionals de socialització (família i escola), han de realitzar les funcions que els siguin assignades però, també, cal parar-se a escoltar les noves qüestions que concerneixen la lluita per la igualtat d'oportunitats. Proposem pensar nous recursos d'arti

---

<sup>2</sup> FRIGERIO, G. (2001): *Les vores d'allò escolar*. En: DUCHATSKY, S. / BIGIN, A. [comp.]: *On és l'escola?* Buenos Aires, FLACSO/ Manantial..

culació social, com a noves modalitats en les quals sostenir la responsabilitat que ens afecta, davant les noves generacions i la fragilització del social.

El punt d'arrencada d'aquesta nova responsabilitat pública es troba en la consideració de noves modalitats emergents en la socialització de la infància i de l'adolescència i en les noves modalitats de construcció de la socialitat de cada subjecte<sup>3</sup>, ja que no és possible avui que les regulacions vinguin exclusivament de les institucions tradicionals (família, escola...). Tampoc podem esperar que els mass-mèdia possibilitin, per si mateixos, aprendre a llegir els textos i el món. Molt menys es pot creure en la il·lusió neoliberal que els mecanismes del mercat regularan espontàniament els fluxos socials en el sentit de la justícia i la cohesió social, necessàries per a la convivència democràtica.

Les diverses pràctiques socials i educatives, al camp de les infàncies i de les adolescències, han de coordinar-se en xarxa amb l'escola. Les esmentades pràctiques primordialment apunten a la filiació simbòlica dels subjectes, i poden crear i/o sostenir possibilitats d'accés a l'escola i al social ampli. En l'àmbit de les infàncies, des-enganxar l'educació social, o les diverses pràctiques socials i assistencials, de les institucions escolars, només significa segellar els guetos marginals.

D'aquí ve la necessitat d'articular els diferents recursos, de crear espais de circulació i d'intercanvi i no llocs d'aparcament dels nois catalogats com a difícils, com a vegades succeeix, per exemple, amb les anomenades UEC.

Es tracta aleshores d'impulsar serveis diversos segons el principi de lluita contra les desigualtats socials, a fi de remoure les condicions que fan obstacle a l'accés de tots els ciutadans a l'adquisició dels instruments de pensament i de sabers dissenyats i construïts al llarg de les generacions, com a llegat per a tots. Es poden dissenyar les prestacions educatives a *la mesura* de la pobresa i l'exclusió, o bé apostar per propostes de democratització de l'accés d'amplis sectors socials als circuits on es produeix i es distribueix el coneixement socialment significatiu.

Aquests són avui els veritables reptes de la institució escolar: **o inventa noves i efectives maneres per possibilitar la democratització de l'accés de tots els nens i adolescents als llegats culturals o es transformarà en una institució de contenció, on la violència esclatarà inevitablement. La violència dels quals perceben la injustícia d'haver quedat fora de tota esperança.**

Fins i tot hem de tornar a pensar aquesta definició, de finals del segle XIX i començaments del XX, de l'escola en termes de *sistema*. Fins avui, el *tub* és "el mateix" per a tots els nens. No obstant, no garanteix que els processos d'educació, ni tan sols els aprenentatges, siguin similars. Ben al contrari, aquest únic tub pot fer obstacle als processos d'apropiació del saber.

El problema de l'actual sistema és que segueix prioritant l'homogeneïtzació (segons... classes d'edat!), per sobre de l'exigència fonamental d'aquest moment: l'apropiació del coneixement

---

<sup>3</sup> NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogia Social: cartes per navegar en el nou mil·lenni*. Buenos Aires: Santillana.

xement i, en conseqüència, l'organització i el maneig de la informació, davant l'allau que amenaça de sepultar tota intel·lecció del món.

La prioritat posada en l'homogeneïtzació produeix que, a partir de la *vía de direcció única* que constitueix el sistema, es generin una sèrie de *vies mortes*, inconduents. Això es denomina, de manera políticament correcta: *atenció a la diversitat... o atenció a nens amb necessitats educatives especials*, els quals acaben designats com a *nees* (gairebé en clau d'humor negre, donada la seva homofonia amb el famós llac escocès i el monstre que suposadament l'habita...).

Allí es produeix, reproduceix i estanca la *resta social*: una sèrie de categories, principalment de *caràcter suburbial*, que després *es detecten* com a *població de risc*<sup>4</sup>. Per a aquests subjectes, es diu, el sistema no està preparat... En nom de l'homogeneïtat, el qui és capaç de posarla en entredit, se'l segrega als límits d'un gueto. Es produeix una pèrdua de la dignitat de la persona, una submissió passiva a l'efecte de segregació social encara que hagi esclats puntuals de violència. Certs guetos es perfilen entorn de figures de la marginació i de la criminalitat com a elements que atorguen identitat i accés a l'actualitat d'època, negats per les institucions que haguessin de ser garants de l'accés.

Com a alternativa als efectes d'exclusió, podríem subratllar la importància de la tasca educadora, conceptuant-la com la recerca i l'obertura de llocs de valor social que possibilitin noves i múltiples articulacions socials dels subjectes, entesos aquí segons la noció d'*actors socials* proposada per Touraine.

Certament una institució no pot operar amb "excés" de diversificació, perquè corre el risc de tornar al model asilar. Es tracta del tristament cèlebre model que tancava "tot" el que molestava en el social... I això cal recordar-ho, per no repetir-ho.

Per això sostenim que les articulacions no poden gestar-se i sostenir-se a l'interior d'un únic dispositiu, perquè porten al tancament de vincles exteriors i al tancament dels propis subjectes en aquests caus, o bé a la seva expulsió.

Cal pensar en articulacions múltiples i diverses, en un "*dins-fora*" escolar sostingut en i des de la responsabilitat pública cap a les infàncies. Llocs de reenviament que operin amb oportunitats noves, sobretot per a aquells sobre els quals plana la "certesa" de la seva *in-oportunitat*...

Espais on irrompin les arts i les lletres, on siguin possibles l'experimentació i la manipulació; les elaboracions i confrontacions; tant com els jocs o l'esport. En el sentit d'ofertes on són possibles abordatges alternatius als de les classes tradicionals i la valorització de les quals contribueixin.

Llocs oberts, franquejables, amigables i exigents, que convoquin a partir dels interessos dels nois, capaços de permetre la construcció de diversos itineraris.

El repte està, enmig de la banalització, a sostenir una veritable aposta de culturalització per a les noves generacions: definir l'escola com a un espai que possibiliti aixoplugar les infàncies i les adolescències, per donar a cada subjecte la possibilitat d'un encontre amb els altres, amb l'Altre. L'escola com a espai i com a oportunitat de cultura. Com a ca

---

<sup>4</sup>CASTEL, R. (1984): *La gestió dels riscos*. Barcelona: Anagrama.

sa de cultura, que coordina i impulsa la participació, que s'obre a llocs diversos i, a la vegada, allotja llocs diversos.

Davant l'aspecte segregatiu de la consideració de "una" *infància*, enfront de la qual apareixen els nens adjectivats<sup>5</sup> *desescolaritzats, absentistes, infractors, desinteressats, problemàtics, immigrants...* proposem allotjar el múltiple entreteixit en llocs múltiples, interessos múltiples, patrimonis múltiples. Pot ser que aquest moment històric, en què dominen les lògiques de xarxes, sigui propici per donar cabuda a la multiplicitat sense degradar-la.

El món ha canviat. També el món dels nens. La noció mateixa de *sistema* que es fa servir: un únic ordre possible per canalitzar "la" infància, es transforma en el principal obstacle epistemològic per pensar noves maneres de sostenir la responsabilitat pública davant les noves generacions. Es tracta de realitzar un esforç d'invenió per a un segle nou.

És possible pensar en altres suports educacionals, en l'empresa de promoció cultural dels més joves (particularment, dels sectors més vulnerables socialment, cultural i econòmica), oferint llocs de treball pedagògic articulats en xarxes, que construeixin circuits, en relació amb els quals els subjectes puguin mapar, cartografiar, altres possibilitats socials: noves tramitacions, noves bifurcacions esdevenen possibles.

Caldrà establir quins són els nuclis fonamentals d'acció educativa i com es podrien abordar per brindar, als nens i adolescents, les oportunitats de **culturalització** i de construcció de la **socialitat** que cadascun requereixi. Per promoure i facilitar la seva articulació a l'espai escolar amb l'elaboració de noves narratives, que els possibilitin posicionar-se en els llocs hegemònics i no hegemònics de la cultura. A aquest desplaçament entre xarxes, que generen escenaris, drames i actors, Marc Augé ho denomina *trajectòries vitals*. Pearce parla de *formes de serpenteig*, que possibiliten escapar-se de l'exclusió (entesa com confinament en un gueto), per a desplaçar-se en un món **segmentaritzat**, fragmentat, sense ser atrapat en les seves fissures.

**Potser el repte de l'actualitat passa per com cada societat pugui atendre a les infàncies i les adolescències perquè les penalitats actuals no confisquin, també, l'esdevenir.**

Podríem pensar, per exemple, com donar suport als nens i als adolescents perquè puguin mantenir, amb èxit, la seva escolaritat i accedir al social ampli i plural. Potser, passi per atorgar-los estatut de subjecte, subjectes de dret, amb els qui és possible convenir propostes, propulsar projectes, discutir alternatives.

Podríem pensar, també, en com donar suport a l'escola perquè **recentri** la seva funció en la transmissió dels valuosos llegats culturals i treballi en xarxa amb altres institucions, perquè nens i adolescents puguin realitzar altres experiències.

Tenint en compte que avui **assistim** al declivi de la funció familiar, i considerant també el llast que han suposat i suposen les polítiques neoliberals d'arrasament del social, caldrà atendre d'altres maneres a les infàncies.

---

<sup>5</sup> MULLER, V. (1998): "El nen ciutadà i altres nens". En: *El Nen*. Revista de l'Institut del Camp Freudià- Centre Interdisciplinari d'Estudis del Nen. Barcelona, Núm . 5; pp. 13-21.:

Entenem també que això és un *altre* nom de la justícia, de la lluita contra les desigualtats, que té en les joves generacions una població captiva, llevat que avui ens impliquem en l'assumpte, renovant els contractes intergeneracionals **abans** que caduquin...

Cal pensar que la institució familiar també ha canviat. Les pel·lícules que es veuran en aquest cicle d'*Educació i Cinema*, són un bon testimoni d'això. El que l'escola no pot donar, a vegades tampoc ho poden donar algunes famílies. La pregunta és de qui és la responsabilitat de socialització de les noves generacions. Hi ha una responsabilitat pública, ho sabem. I toca reclamar-la, perquè es posi en marxa, perquè dediqui recursos a fi que les infàncies puguin tornar a ser apostes per a un futur millor.

La responsabilitat pública, quan obre les possibilitats d'un veritable treball educatiu amb les noves generacions, sol realitzar una opció política que la situa més enllà de les posicions higienistes i **familiaristes** en l'atenció a les infàncies. L'higienisme proposa la separació dels nens de les famílies que s'aparten de l'ideal del discurs hegemònic. Aquestes famílies s'entenen com a contaminadores, com un "mal exemple" i és requisit apartar-los els nens. El model **familiarista**, complementari de l'anterior, entén que un nen mai no estarà millor que amb la seva pròpia família biològica, perquè l'ideal indica que allí resideix l'amor veritable, i que mai és excessiu el preu a pagar...

L'aposta per l'educació, escolar i social, suposa una altra posició: atorgar a nens i adolescents (tal com assenyalem més amunt), l'estatus de subjectes de dret. Postulem que la tasca educativa ha d'ajudar a la nova construcció de *la ciutadania*, és a dir, contribuir a una definició política que pugui reunir diversos actors, propiciant la construcció de xarxes de textures i densitats variables: plataformes en les quals sostenir quelcom *sòlid* en aquesta *modernitat líquida*<sup>6</sup>

En definitiva, es tracta de convocar l'educació perquè **torni a inventar** un encreuament entre la política i la feina de culturalització de les noves generacions.

### **b. Noves posicions pedagògiques per al treball escolar**

Podríem pensar com garantir que encara els nens més vulnerables (i aquells vulnerats en els seus drets), puguin accedir al món tecnològic que travessa aquest present i perfila futurs possibles. Això ens planteja, sens dubte, un veritable desafiament pedagògic.

Però no menys que els *vells* reptes, perquè **educar avui és, també i potser sobretot, brindar les eines dels vells sabers**. Després cada actor social construirà els seus propis recorreguts.

Ara bé, **els sabers cal transmetre'ls (responsabilitat de les generacions adultes) i cal apropiarse'ls (responsabilitat de les noves generacions): vet aquí la funció pròpia de l'escola**.

Els joves han d'estudiar, complir amb els ritus i la disciplina del treball conceptual. Feble favor els fem quan suposem que el saber es *construeix a partir d'una interacció amb el mitjà...* com si el saber brotés màgicament, *lúdicament*, sense l'esforç d'aprendre i aprehendre el que tants d'altres que ens van precedir han anat construint, desplegant, descartant, interrogant...

Al seu torn, la possibilitat de seleccionar la informació, catalogar-la, rebutjar-la, confrontar-la, etc. no és una activitat que *espontàniament* realitzarà el subjecte, ni tampoc es dona en

---

<sup>6</sup> BAUMAN, Z. (2002): *Modernitat líquida*. Buenos Aires: FCE..

*abstracte*; per a aprendre-la cal incorporar conceptes, pensar i, fins i tot... *memoritzar!*: des de les lletres en el seu ordre alfabètic, les poesies o la taula del 9. Cal transmetre (o ajudar a buscar), allò sobre el qual val la pena treballar i... treballar!

Aquí assenyallem una altra diferència amb certes posicions del món educatiu que podríem conceptuar com a *pestalozzianes*, és a dir, centrades no en la transmissió dels sabers habilitadors de l'època, sinó en una mena de moralització de les persones. Moralització que avui es recicla en termes d'*autoestima*, *creativitat*, o *educació en valors*, com si aquestes qüestions fossin en-sí, i no efecte de processos, del treball d'aprendre; de pensar; de resoldre els problemes que els altres i els textos (verbals i escrits), ens plantegen.

La tan cèlebre *autoestima*, en educació, no és sinó la veritable estima que, en termes de confiança, d'aposta a l'esdevenir, els educadors siguin capaços de transmetre als subjectes. Es tracta de possibilitar el seu accés, en caràcter d'hereus legítims, als patrimonis culturals que els pertanyen, en sentit estricte.

Per a això cal posar en joc la confiança: confiança que faran bon ús d'aquest llegat, que combinaran de manera peculiar memòries i oblits: haurà elements que es perdran i altres que seran recuperats.

Cal remarcar que l'educació no consisteix a "contenir" certs problemes socials, de manera tal que els subjectes allà circumscrits així simplement hi siguin: *pobres; immigrants; exclosos...* Ben al contrari, la seva aposta és transmetre. Evocant les paraules del vell pedagog francès de començaments del segle XX, Èmile Chartier<sup>7</sup> (Alain), podem afirmar que "*La literatura és bona per a tots, i sens dubte més necessària al més groller, al més obtús, al més indiferent, al més violent*".

L'ètica de la transmissió ens convoca i ens exigeix que el que hem rebut al seu moment sigui, al seu torn, transmès: acte que renova, cada vegada que es realitza, allò donat. **En efecte, cada transmissió és un acte original que, a la vegada, passa quelcom del vell i llança quelcom del nou, en la mesura que alguna cosa queda en suspens.** No es tracta, doncs, de la transmissió en sentit mecanicista, que és la utopia emblemàtica de les pedagogies de tall totalitari. Per contra, parlem de l'acte d'*ensenyar*, de provocar en l'altre un cert desig de saber. En paraules de Philippe Meirieu (1998):

*"Hi ha el perill, al descobrir la dificultat de transmetre sabers[...], de caure en el despit i l'abandonament. Això seria prendre la decisió de mantenir deliberadament a algú fora del cercle de l'humà; seria condemnar-lo, per una altra via, a la violència. Per això és tan greu al·legar la dificultat de "ensenyar" a determinats alumnes per justificar una renúncia educativa al seu respecte".*

Podríem definir de manera molt general l'educació com un intent d'articulació del que té de particular el subjecte amb un cert ordre que podríem anomenar cultural o simbòlic i que ens remet a l'universal, entès com l'*actualitat* de cada època que es dibuixa en cada geografia.

Ara bé, el particular d'un subjecte és sempre un enigma per a l'educació. I certament sol ser-ho per al propi subjecte.

---

<sup>7</sup> TIZIO, H. (2003): *Reinventar el vincle educatiu: aportacions de la psicoanàlisi i de la pedagogia social*. Barcelona: Gedisa (p. 36).

La feina educatiu pot possibilitar al subjecte saber alguna cosa respecte dels seus interessos i sobre les formes culturalment admeses o admissibles de concretar-los; pot facilitar-li la realització del treball de construcció dels seus ancoratges culturals. Treball que necessàriament cada subjecte ha de prendre al seu càrrec: vet aquí el *dur treball de civilitat* del qual ens parlava Hegel, recollint el llegat de la pedagogia clàssica pel que fa al concepte de *subjecte de l'educació*, que l'ubica com a *subjecte responsable*.

Així, doncs, es tracta de posicions pedagògiques que qüestionen les dues temptacions *d'in-nocència*, que Pascal Bruckner denúncia com les dues modalitats de l'escapisme contemporani, és a dir: la victimització i la infantilització.

Per fer front a la primera, cap ubicar en el pla pedagògic el subjecte responsable, ja que la consideració de víctima de la història, del barri, de la família, o del llarg etc. que podríem embastar, no fa sinó posar-lo "fora de joc": subjecte que és posat en condició d'objecte i del qual res no es pot esperar. No dóna cap sorpresa, perquè només se n'espera que assumeixi la seva condició com a destí.

Així mateix, és requisit encara apuntar la segona temptació: la infantilització o des-responsabilització dels adults, que deixa a nens i adolescents lliurats a si mateixos.

Resumint, es tracta d'apostar que l'educació recuperi, davant els processos de banalització i buidatge culturals, la transmissió com a politja social i cultural que articuli els joves amb el món.

**Vet aquí un possible punt per iniciar el desplegament del treball educatiu: pensar com brindar a cada nen i adolescent llocs plurals i reconeguts, valuosos, en els quals es doni cabuda a la seva paraula i s'allotgi la seva subjectivitat, llocs on instituir-se en subjecte social *actual* a la seva època.**

### 3. Per concloure:

El desafiament que el conjunt de les qüestions esbossades plantegen a la Pedagogia (Social) i a l'educació (social), pot definir-se en termes de construcció de plataformes -múltiples, diverses-, capaces de donar al subjecte de l'educació un lloc de protagonisme en els seus processos d'adquisició i consegüent apropiació, transformació i ús dels sabers i coneixements en joc, en el local i el global, obrint nous espais per albergar la seva subjectivitat, per donar curs als seus desitjos, per oferir *altres* oportunitats. Noves oportunitats per donar lloc, per restituir, la dimensió del subjecte.

Subjecte en el sentit de ser capaç de pensar i de pensar-se i, en paraules de Alain Touraine, amb "*capacitat i dret de cada individu a armar una síntesi, anàloga i a la vegada diferent de la qual un altre individu està intentant realitzar en una altra part de la ciutat o en un altre lloc del món*" (Touraine, 1999).

Davant l'horitzó de proliferació de drets, es tracta de repensar el de la igualtat d'oportunitats i el d'inserció com a eixos sobre els quals reconstruir el teixit social, on el dret a la igualtat sigui un operador que reguli la diversitat. I no a la inversa: una suposada diversitat "essencial" dels subjectes que dóna cobertura a les diverses metamorfosis de l'*apartheid*.

L'educació, si treballa bé, sosté el subjecte en les seves recerques, donant-li el temps que el social atorga a les infàncies. La imposició continuada d'un temps *únic*, la pressió perquè s'aprengui segons l'ideal de l'educador, acaben esgotant les recerques, és a dir, segant els

processos educatius. Els projectes tecnocràtics han produït curiosos exemples de devastament cultural i "fracassos" personals.

La feina pedagògica posa de manifest que el problema no és tan sols de recursos (ofertes) - que sens dubte hi ha de ser-, sinó que, específicament, es refereix a l'interès del propi subjecte per les propostes culturals: vet aquí el primer punt del treball educatiu, un punt de dificultat per a l'educador. A vegades es dóna una conclusió precipitada: aquest nen, amb la família que té, amb el barri en el qual viu, ja està destinat al "fracàs"... què podem fer nosaltres si els propis pares no se n'ocupen per a res.

Quan diem primer punt ens estem referint a la possibilitat de donar temps, a suspendre el nostre judici, a provar altres maneres. Aquesta possibilitat pot plantejar-se si s'entén la dimensió educativa com a espais i temps on un subjecte pot realitzar activitats exploratòries com ara circular, manipular, elegir, equivocar-se, canviar d'objectes, d'activitats, sense que això signifiqui una valoració negativa de la seva persona. Donar temps a aquest temps que un subjecte necessita per poder elegir, això és, un despertar del subjecte a un món que pugui aparèixer i semblar diferent. En els primers moments, en l'accés a l'escola primària i a la secundària, "perdre temps" potser és guanyar-lo.

Tota institució es constitueix com un conjunt de normes. La paradoxa que es planteja a l'educació potser pugui expressar-se en una pregunta: com pot un subjecte respondre a la norma voluntàriament sense visualitzar la utilitat de la garantia del vincle social? Més encara, com estendre un vincle de confiança al social —principi subjectiu per al compliment normatiu— si el social no ha respectat, pels motius que siguin, res de particular interès o de valor per al propi subjecte?

Per això postulem espais i temps diversos que puguin permetre noves aproximacions del subjecte al social, en la construcció d'estratègies i trajectes. Això no significa la no-norma. Per contra, significa estructurar la feina educatiu com a context normatiu clar, concís, precís, que possibiliti la percepció de la norma com un instrument a favor de la convivència i la feina. L'educació escolar pot articular-se amb les institucions d'educació social, que es despleguen tant en un mitjà obert com localitzar-se en centres específics: des de les ludoteques, els centres de dia, les biblioteques o museus, o els locals escolars fora de l'horari estrictament escolar.

Però sigui quina sigui la seva localització, es tracta de pràctiques que inclouen altres possibilitats, que poden provocar en el subjecte altres recerques, altres intercanvis, a favor del treball exploratori de cadascun. Es tracta d'una feina que, en realitat, és requisit per a la instauració del que la didàctica anomena el projecte educatiu. Perquè no hi haurà tal projecte si el subjecte no admet la possibilitat de relacionar-se d'una altra manera amb la cultura o, dit en altres termes, d'assegurar-se que altres alternatives són viables: si quelcom de l'ordre del nou, de trobades noves, serà possible. Això inclou mostrar, ensenyar, llegats culturals sota la promesa que és possible apropiarse'n, de ser un hereu.

La qüestió dels continguts no és tangencial, ja que, de vegades, aquests semblarien buscar el desinterès del subjecte per la tasca educativa. Continguts que, es pot sospitar, només

serveixen per sostenir i justificar el manteniment dels marcs institucionals en els quals es gestionen.

Kant, Herbart<sup>8</sup> van ser, potser, els primers d'advertir que els continguts de l'educació, possibiliten l'encontre entre el subjecte i l'agent de l'educació i d'aquests amb els temps socials.

No hi ha educació (ni escolar ni social), sense la funció instructiva<sup>9</sup>, és a dir, sense que quelcom dels patrimonis culturals es posi en joc, sense que quelcom dels tresors de la humanitat es distribueixi i filii simbòlicament a tots i a cadascun dels subjectes de l'educació.

Quelcom del nou es produeix quan cada agent posa en joc el desig d'educar. Alguna cosa del que fa obstacle es mou i el temps de l'educació s'obre, veritablement, a l'imprevisible, a l'esdevenir-se d'algun subjecte.

Sol ser fàcil atribuir a les noves generacions condicions com ara desinterès o violència, sense veure que aquestes qüestions poden ser efecte de les condicions actuals del propi discurs pedagògic i de la des-responsabilització dels adults. Els continguts de l'educació, quan estan vivificats pel desig de transmissió de l'educador, poden causar l'interès del subjecte, cosa que té un efecte pacificador. De tal manera, tant les dificultats per fixar l'interès com la violència escolar, esdevenen símptoma de la des-regulació del discurs pedagògic.

Però el futur de l'educació encara no està escrit. Ni el de cap dels joves amb qui l'educador treballa.

És important recordar-ho, per entendre que obrir-nos a l'esdevenir també ens concerneix. Per tant, quelcom de la nostra responsabilitat entra en joc. Sens dubte cal remar contracorrent.

Podem evocar el text de Nico Hirtt:

*"Les formes i llocs de la resistència són múltiples: cal lluitar contra les multinacionals i les organitzacions internacionals que impulsen l'evolució mercantil de l'escola, contra els governs que assegurin les condicions per desenvolupar aquesta mercantilització, contra certs poders organitzadors, inspeccions, direccions, molt sovint còmplices o gelosos executors. Cal lluitar contra ensenyants que deixen fer, contra pares que segueixen el discurs oficial creient assegurar així un futur per als seus fills, contra [els propis subjectes], a vegades massa contents amb menors exigències. Cal lluitar contra un mateix, en fi, perquè ningú està fora del perill de la desmoralització, del replegament corporativista o dels efectes lenitius de la intoxicació ideològica ambient. [...] Cadascú entra en la resistència per vies que li són pròpies."*

Hem de saber també que cada dia, en el cada dia de l'ofici pedagògic, ens trobem davant les dimensions complexes, entrecruades, discontinües, que entreteixeixen aquest procés vell i nou, sempre inacabat, que anomenem educació.

---

<sup>8</sup> HERBART, J. (1983): *Pedagogia General*. Madrid: Humanitas.

<sup>9</sup> LAQUEN, J. (1973): *Seminari XXI. Els incauts no erren*. Classe 11-12-73. (No publicat, versió no establerta): *"És evident que es tracta d'un esforç pedagògic. [...] El nen està fet per aprendre alguna cosa. Vet aquí el que ens enuncia Freud, el que ens enuncia Kant... és extraordinari que ho hagi pressentit, doncs com podia ell justificar-ho? Està fet per aprendre alguna cosa, és a dir, perquè el nus es faci bé"*.

I convé no oblidar, seguint a Bachelard, que "*...cada acció, per simple que sigui, trenca inevitablement la continuïtat de l'esdevenir*"...

VIOLETA NÚÑEZ  
Octubre de 2004

## Bibliografia:

- AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder sobirà i la nua vida*. València: Pre-textos.
- ARENDT, H (1996): *Entre el passat i el futur*. Barcelona: Península.
- BORJA, J.- CASTELLS, M. (1997): *Local i global. La gestió de les ciutats en l'era de la informació*. Madrid: Taurus.
- BALANDIER, G. (1992): *El desordre. La teoria del caos en les ciències socials*. Barcelona: Gedisa.
- CASTEL, R. (1997): *Les metamorfosis del social*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (1996-98): *L'era de la informació. Economia, societat i cultura*. Vols. I- II- III. Madrid: Aliança edit.
- CEBRIAN, J. (1998): *La xarxa*. Madrid: Taurus.
- ÉLIARD, M. (2002): *El final de l'escola*. Madrid: Grup Unisón edicions.
- FITOUSSI, J-P / ROSANVALLON, P. (1996): *Le nouvel âge donis inégalités*. Paris: Seuil-essais.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisió per a l'educació*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003): *Donar (la) paraula*. Barcelona: Gedisa.
- GRAMSCI, A. (1976): *L'alternativa pedagògica*. Barcelona: Nova Terra.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003): *Alfabetització digital*. Barcelona: Gedisa.
- HERBART, J. (1983): *Pedagogia General derivada del fi de l'educació*. Madrid: Humanitas.
- HIRT, N. (2001): "Els tres eixos de la mercantilització escolar", en: *L'Appel pour une école démocratique*: <http://users.skynet.be/aped>
- KANT, I. (1983): *Pedagogia*. Madrid: Akal.
- LAVAL, Ch. (2003): *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme á l'assaut de l'enseignement public*. Paris : Éditions La Découverte.
- MICHÉA, J-C. (2002): *L'escola de la ignorància*. Madrid: Aquarel·la Llibres.
- NUÑEZ, V. (1999): *Pedagogia Social: cartes per navegar en el nou mil·lenni*. Buenos Aires: Santillana.
- (2002): *L'educació en temps d'incertesa: les apostes de la pedagogia social*. Barcelona: Gedisa.
- ROSENVALLON, P. (1995): *La nova qüestió social*. Buenos Aires: Manantial.
- TIZIO, H. (2003): *Reinventar el vincle educatiu. Aportacions de la psicoanàlisi i de la pedagogia social*. Barcelona: Gedisa.
- TOURAINÉ, A. (1993): *Crítica de la Modernitat*. Madrid: Ed. Temes d'Avui.
- (1999): "Els desafiaments de la interculturalitat." En: *Lateral. Revista de cultura*. Barcelona.
- WACQUANT, L. (2000): *Les presons de la misèria*. Madrid: Aliança Assajos.
- (2001): *Pàries urbans*. Buenos Aires: Manantial.

.....