

# Educación Social y Educación Escolar

*Antonio Petrus Rotger*

Catedrático de Pedagogía Social

---

Nunca pongas en duda que un pequeño grupo de ciudadanos preocupados y comprometidos pueda cambiar el mundo; de hecho es lo único que lo ha cambiado. (Margaret Mead)

## Resumen

Este artículo trata de mostrar que la educación escolar y la educación social no se son extrañas, antes bien una y otra son convergentes y se necesitan mutuamente para abordar los múltiples conflictos que hoy se presentan en la escuela. La educación social es, hoy, fundamental para ir configurando una democracia participativa actualmente viviendo tiempos de baja densidad.

**Palabras clave:** Educación Social, educación escolar, autismo escolar, clonación biogenética y pedagógica, democracia participativa.

## Abstract

This article tries to show that the school education and the social education are not strange, before well one and other one are convergent and are needed mutually to approach the multiple conflicts that today they present in the school. The social education is, today, fundamental to be forming a participative democracy and that nowadays is living times of low density.

**Keywords:** Social Education, school education, school autism, genetic engineering and pedagogic cloning, participative democracy.

## Introducción

Alfa: a manera de portillo

Antes de abordar la relación existente entre la educación social y la educación escolar permita, desconocido lector, que haga referencia al peso del pasado, al pasado como argumento. “*Siempre ha sido así*”, “*así me lo enseñaron*”, “*la historia demuestra*” ... son apriorismos (ergotismos diría yo), para justificar la permanencia de ciertos principios o intereses frente a realidades que, por lógica y necesidad, deberían ser objeto de una mayor consideración. Me referiré al “poder” del pasado tomando de prestado un texto de Thomas Harris, que me he permitido recrear a los efectos oportunos (Harris, 1997):

*La esposa ha preparado una hermosa pierna de cerdo al horno. Al probarla el marido dice:*

Él: *¡Está exquisita! Pero, ¿para qué le has cortado la punta?*

Ella: *La pierna de cerdo al horno se cocina así.*

Él: *Eso no es cierto. Yo he comido piernas de cerdo asadas enteras.*

Ella: *Es posible, pero con la punta cortada se cocina mejor, es más buena.*

Él: *¡Es ridículo! ¿Por qué?*

Ella: *(Duda) Mi madre me lo enseñó así...*

Él: *¡Vamos a casa de tu madre!*

*En casa de la madre de ella.*

Ella: *Mamá, ¿cómo se hace la pierna de cerdo al horno?*

Madre: *Se adoba, se le corta la punta y se mete en el horno.*

Ella: *¿Has visto?*

Él: *Señora, ¿y por qué se le corta la punta?*

Madre: *(Duda). Bueno... el adobo, la temperatura, la cocción... ¡Mi madre me lo enseñó así!*

Él: *¡Vamos a casa de la abuela!*

En casa de la abuela de ella.

Ella: *Abuela, ¿cómo se hace la pierna de cerdo al horno?*

Abuela: *La adobo bien, la dejo reposar tres horas, le corto la punta y la cocino a horno lento.*

Madre: *(Dirigiéndose a él) ¿Has visto?*

Ella: *¿Has visto?*

Él: *Abuela, ¿para qué le corta la punta a la pierna del cerdo?*

Abuela: *Hombre, le corto la punta para que pueda entrar en el horno. Mi horno es tan pequeño...*

Es decir, cuando algunos profesores, a partir del peso de un pasado no cuestionado, se presentan como avaladores absolutos de la verdad, corremos el riesgo de que sus ideas y comportamiento se conviertan en modelo y ello nos aleje, una vez más, de la sociedad y de sus necesidades. En educación padecemos una excesiva influencia del pasado, pretérito que nos condiciona y nos lleva a una pedagogía precaria y repleta de presupuestos no debidamente adaptados a la realidad del presente.

Como aseguran Berger y Luckmann (1984), construimos nuestra realidad cotidiana a partir de la comunicación con los demás, con las costumbres, con las instituciones, con los roles, etc. Por lo tanto, esta tendencia a hacer una peda-

gogía por tradición y no por reflexión nos ha llevado, en parte, a una pedagogía alejada de las necesidades actuales y a esa miopía ante la educación social por parte de ciertos sectores de la pedagogía universitaria. Nuestra sociedad no está necesitada de una lógica relacional jerárquica autoritaria, sino de unas relaciones educativas flexibles y coherentes. Lo que necesitamos es una nueva visión de la realidad y una transformación de nuestras percepciones y valores.

Las causas de la eclosión y expansión de la educación social en nuestro país son variadas y múltiples, siendo la crisis y las nuevas demandas sociales dirigidas a la educación escolar una de ellas. Aunque estamos convencidos de que la escuela es la institución más importante creada por el hombre moderno, al ser la educación un proceso de mejora de la persona que va más allá de los límites del periodo escolar, es evidente que el discurso y la realidad de la institución escolar no agota ni puede monopolizar la auténtica educación.

Charpak (2001: 39), premio Nobel de física nuclear, al preguntarse acerca de cómo se genera el aprendizaje, afirma:

lo que se sabe del proceso de adquisición de los conocimientos, nos muestra que el cerebro no funciona en serie, sino más bien como procesador en paralelo capaz de tratar simultáneamente diferentes tipos de información (...) El aprendizaje no es una acumulación de información sino un proceso, personal y social, de construcción de sentidos a partir de múltiples representaciones del saber.

Proceso personal y social a partir de múltiples representaciones que, por supuesto, no puede darse a partir de la separación entre educación social y educación escolar.

Cuando parece evidente que la inteligencia y las vías de acceso al conocimiento y a la comprensión son múltiples, la escuela está obligada a desarrollar nuevas propuestas y estimular la comprensión de los escolares –de todos los escolares más allá de los tópicos del curriculum–. La escuela está obligada a asumir nuevos retos y compromisos ante una sociedad muy diferente a la que la creó. Recordemos que, no por convivir en una misma aula, los alumnos tienen los mismos horizontes vitales. Valgan estas reflexiones a manera de portillo o abertura en la rígida muralla que algunas ciencias de la educación han levantado a su alrededor.

## 1. Dialéctica erística o la falsa polémica

Siendo la educación un fenómeno multidimensional, no es de extrañar que este término se aplique a diferentes factores que intervienen en el proceso educativo. La variada posibilidad educativa del ser humano –su educabilidad, en suma– se realiza a través de las relaciones con los demás y a través de los ricos y variados procesos de aprendizaje social e instructivo. En otros términos: la educación es una tarea y un reto fundamentalmente social. Es la relación entre responsabilidad y libertad, entre sociedad y cultura, entre lo genético y lo social lo que aporta a la educación su auténtico sentido. Su esencia es, por lo tanto, interaccional, o sea, social. Como decía Rogers (1973), la educación es resultado de una interacción entre los factores educativos y los factores de socialización.

En consecuencia, parece un error identificar de manera excesiva educación con educación escolar. Las exigencias educativas planteadas para el siglo XXI van mucho más allá de las competencias y posibilidades educativas atribuidas tradicionalmente a la escuela. Es la sociedad en su conjunto, con sus virtudes y defectos, la que en última instancia ejerce de auténtica educadora.

Ahora bien, a pesar de la globalidad social de la educación, lo cierto es que hasta hoy no se han eliminado las fronteras y las reticencias entre las diferentes ciencias que estudian la educación. Todavía existe un cierto monopolio de algunas ciencias de la educación –las más clásicas– sobre campos que tiene mucho que ofrecer a la renovación del discurso y a la realidad educativa. Me refiero a disciplinas de tanto calado pedagógico como la sociología de la educación, la psicología de la educación, la psicología social... o la misma pedagogía social, que si bien tiene como sustantivo lo educativo, defiende y genera un discurso algo alejado de los planteamientos pedagógicos más clásicos. Además, el mencionado monopolio de algunos enfoques educativos se sustentan en argumentos no siempre científicos.

Aunque no pretendo entrar en la discusión acerca de las concomitancias y diferencias entre educación y socialización, lo cierto es que este último concepto, desde su origen en la obra de Simmel, nos remite a la transformación que sufren las personas como consecuencia de la interacción con otros ciudadanos. Socialización es el

proceso por el cual el individuo en desarrollo se adapta a los requerimientos de la sociedad en la que vive (no debe extrañarnos, pues, que para los antropólogos socialización sea equivalente al proceso de enculturación). De ahí que parte del discurso y pensamiento de la educación social se sienta más cercano a la sociología, a la psicología social, a la antropología o al trabajo social que a materias tan próximas administrativamente a la pedagogía social como la teoría de la educación o la historia de la educación, con las cuales, por supuesto, debe mantener vínculos de maridaje... pero no de sumisión.

El valor anticipatorio de la socialización y los nuevos retos educativos aconsejan a la educación social estar cada día más interesada por el complejo proceso socializador. Son muchos los autores que defienden los planteamientos expuestos por Durkheim y definen la educación como socialización, abarcando ésta toda la personalidad del individuo, no sólo los aspectos cognitivos, ya que su finalidad es incorporar al educando en la sociedad en general y en un lugar de ella en particular. Como afirma Fernández Enguita (1998: 230), en sentido estricto, la educación es “algo menos que todo proceso de socialización pero mucho más que la simple escolaridad”.

Las declaraciones de Bolonia y Praga aconsejan formar para una ciudadanía democrática y posibilitar así que los ciudadanos que lo deseen puedan adaptarse a su entorno cultural y social. De ahí que defendamos una pedagogía universitaria con una mayor vocación

rupturista y alejada de una “pedagogía del retrovisor”, cuyo principal peligro reside en que, de tanto mirar a través del espejo del pasado, asuma el riesgo de chocar contra la realidad presente. La pedagogía está más necesitada que nunca de una *reconstrucción*, que debería iniciarse con una sincera revisión de algunos de sus más elementales tópicos, como por ejemplo que se aprende lo que se enseña. La escuela ha dejado de tener el monopolio de la educación, quizás porque en la sociedad actual educarse o *crearse* significa, más que nunca, pasar de *copiar* a sentirse fundador de la propia personalidad a través de la sociedad en su conjunto. En sentido estricto, primero fue la educación social, luego la escolar.

Como sabemos, J. Stuart Mill (1987) convirtió en principio ético y político llevar la mayor felicidad al mayor número de personas, y hacerlo armonizando la libertad personal con una actitud positiva frente a las opiniones, antes las nuevas ideas y ante el progreso científico. Pues bien, en sentido estricto, los viejos principios del utilitarismo coinciden en gran medida con la actual concepción de la educación social: educar a las personas para ayudarlas a que sean más felices y posibilitar que los ciudadanos no se sientan extraños o extranjeros en su medio (como era el caso por ejemplo, de Meursault, protagonista de *El extranjero* de Albert Camus).

Ahora bien, a pesar de presiones y de condicionantes histórico-universitarios, la educación social hace camino. Sigue su propio itinerario y se diseña, afortunadamente, a partir de las necesidades educa-

tivas de la sociedad en su conjunto, de las políticas sociales propias de la sociedad del bienestar y no de los intereses de algunos reactivos grupos universitarios más ocupados en las pedagogías heredadas y en defender sus esferas de poder institucional que en fomentar los espacios educativos emergentes. En nuestros días, es primordial que la pedagogía universitaria se plantee qué tipo de formación imparte y qué acreditación profesional otorgamos a nuestros alumnos. Quizás en esta pregunta radica parte del problema de la educación en nuestro país.

Desde una perspectiva psicológica, individuo y sociedad son indisolubles. Una da sentido al otro, y sin éste no existiría aquélla. Individuo y sociedad son las dos caras de una misma realidad. En consecuencia, la educación de los individuos es tarea social: ése es el fundamento irrefutable de la educación social. Por lo tanto, la polémica entre los sectores universitarios más cercanos a los planteamientos teóricos de la educación y la pedagogía social se da en términos de dialéctica erística. Es decir, en términos propios del arte de discutir de tal manera que uno de los interlocutores lleve siempre la razón, justa o injustamente. El adversario, valga el término, puede tener razón objetiva, sin embargo carecerá de ella a los ojos ajenos. Es lo que sucede, por ejemplo, cuando se refuta la evidencia de la prueba y de ello se deriva una refutación general de todo otro fundamento. En la discusión erística se abusa del procedimiento dialéctico hasta convertirlo en vana disputa. Y ello es lo que sucede en el fondo de algunas de las discusiones gremiales universitarias acerca de la educación escolar y la educación social.

Con todo, sin renunciar a los anteriores supuestos, parece obligado coincidir con Gadamer y otorgar a la tradición el peso que tiene dentro de la hermenéutica, ya que como depósito del conocimiento es en su ámbito donde se genera todo tipo de comunicación. Ahora bien, es preciso admitir que por acumulación, la tradición se ha convertido en algo opaco y engañoso, a la vez que en un espacio de discusión excesivamente alejado del referente social actual.

Como sabemos, frente al paradigma pedagógico imperante en los años 80, apareció una minoría de “incorformistas” fascinados y comprometidos con el problema de la educación social. A pesar de la desconfianza y la relegación que cierta “teoría” de la educación dominante impuso a estos defensores de un nuevo enfoque educativo, el grupo se consolidó y consiguió un espacio impensado por los que, desde el “gobierno” pedagógico, decretaron su vacuidad y vaticinaron su inoperancia. Parodiando a Pascal, podríamos dirigirnos a ellos y decirles “que aprendan, a lo menos, cuál es la religión que combaten antes de combatirla”.

En suma: la pretensión de la educación no es sólo instruir sino también socializar y ayudar a la solución de los conflictos derivados de la convivencia en sociedad. La educación incluye, además de la instrucción, los principios propios de la socialización, las nuevas alfabetizaciones y la comprensión de las relaciones sociales. Aunque ello es algo difícil de cuestionar, sí puede ser objeto o motivo de una sincera controversia. A lo que nos negamos es a convertir la educación social en objeto de una controversia erística o una falsa controversia.

Marcuse afirmaba conocer dónde se enraizaban nuestros juicios de valor básicos: en la compasión, en nuestros sentimientos por el sufrimiento de los demás. Es decir, nuestra conciencia no se sustenta tanto en el cerebro como en el espacio relacional del lenguaje. “No es la razón la que nos lleva a la acción, sino la emoción”, dice Maturana (1989, 23). Por este motivo, diría yo, la educación social debe negarse a convertir su relación con la educación escolar en una polémica erística.

## 2. Efecto Mateo y educación social

Recordando aquel controvertido pasaje bíblico de San Mateo, “Al que tenga se le dará, y tendrá abundancia; pero al que no tenga se le quitará lo poco que tenga”, Merton y la escuela sociológica de la Universidad de Columbia demostraron algo importante: la existencia de una estratificación y una desigualdad social en la vida científica. En efecto, es habitual ver y constatar cómo se acumula el reconocimiento de los científicos reputados y se refuta o detrae importancia a los hallazgos de los profesores o investigadores que todavía no han alcanzado notoriedad. A este fenómeno se le denominó efecto Mateo (Merton, 1977).

Bien está que en el ámbito de la sociología de la ciencia se imponga un *ethos* científico que devenga en algo imperativo y obligatorio desde el punto de vista técnico y metodológico. Principalmente, porque el precepto científico es el que asegura el progreso del conocimiento y por ello debe ser considerado y

respetado. Pero resultan más dudosas las prescripciones “morales”, máxime cuando éstas se fundamentan en intereses personales y gremiales. Si las normas sirven para abrir puertas y debates, bienvenidas sean; si han de servir para intereses más espurios y son moralmente dudosas, deben ser refutadas.

Ese conjunto de normas y valores, que dieron lugar al acrónimo *cudeos*, constituyen el *ethos* de la ciencia, que algunos autores, olvidando que la ética es siempre menos vinculante que la moral, quieren convertir en normas de obligado cumplimiento para la vida científica. Como sabemos, la ciencia tiene su propia teatralidad y artificio. Quizás por ello, los nuevos descubrimientos “científicos” quedan limitados al reconocimiento y valoración del resto de colegas. Es decir, el *ethos* científico tiene carácter imperativo. Aunque pudiéramos estar de acuerdo con algunos matices del mencionado *ethos*, recordando a Pierre Bourdieu (1998, 8), diríamos que a los profesores y profesionales de la educación nos corresponde, además del digno ejercicio de nuestras obligaciones laborales, defender la posibilidad y la necesidad del intelectual crítico. No existe una genuina ciencia democrática sin unos auténticos poderes de oposición crítica, sin una verdadera libertad intelectual.

Horkheimer (1974: 231) afirma que “la vida de la sociedad resulta del trabajo conjunto de las distintas ramas de la producción”. En consecuencia, si este trabajo conjunto funciona defectuosamente, sus ramas, incluida la ciencia, no deben ser consideradas como reali-

dades autónomas e independientes del mal funcionamiento de producción. Esta reflexión nos parece importante porque, como afirmaba la teoría crítica, es necesario recuperar la unidad de teoría y praxis como medio de actuación social, lo que sólo es posible con la búsqueda de una nueva forma de racionalidad por encima de intereses gremiales.

Algunos discursos referidos a la educación, además de ser inoperantes y escasamente comprometidos con la sociedad, se sustentan en maniqueas creencias pedagógicas. Niklas Luhmann (1990), para nosotros el sociólogo actual más interesante, afirma que la sociedad moderna no se compone ya de estratos o grupos sociales, sino de tipos de comunicación: comunicación política, económica, tecnológica, educativa, universitaria... y esta preponderancia de la comunicación convierte a los individuos en una especie de “yo invisible”. Y aunque, como dice Foucault (1978), conocimiento y poder han ido íntimamente unidos a lo largo de la historia, creemos que los profesores universitarios y profesionales de la educación social tenemos la responsabilidad de exponer y comunicar qué entendemos y qué queremos que sea el individuo en nuestra sociedad. Como profesores universitarios, tenemos la responsabilidad de cuestionarnos la complejidad y los ricos matices intelectuales de la educación social.

Como decíamos anteriormente, el efecto Mateo tiene su origen en el problema de la valoración científica de las nuevas aportaciones que se pueden dar en el ámbito del conocimiento. Pero sus

derivaciones son importantes en otros campos del saber y van más allá del “estatus” académico. Pensemos, por ejemplo, que, desde la perspectiva de la educación social, el efecto Mateo tiene repercusiones en la distribución de recursos, en el diseño de políticas científicas o en la validez académica universitaria de profesores, ideas o teorías. No olvidemos, por otro lado, que el efecto Mateo nos puede llevar a una perversa acumulación de privilegios derivada, no de las aportaciones científicas y de su impacto social, sino del valor que una determinada comunidad o área científica le atribuye.

Y todo ello puede tener, como diría Pierre Boudon, efectos perversos para sectores de conocimiento emergentes y para la sociedad que de ellos podría beneficiarse. La educación social, por su especial ubicación académico-universitaria y por sus relaciones con otros campos de la educación, está sufriendo ciertas consecuencias del efecto Mateo. A pesar de la positiva valoración de otros campos o espacios sociopolíticos, y a pesar de su legitimidad e intencionalidad dinámica, creadora y relacional, lo cierto es que las “aportaciones” de los profesores y profesionales de pedagogía social encuentran cierta incompreensión en algunos ámbitos educativos universitarios.

### **3. Clonación biogenética, clonación pedagógica y desconstrucción higiénica**

La cultura, entre otras cosas, es afecto, es sentimiento. La cultura es aquello que uno prefiere y lo prefiere principal-

mente porque es suyo y pertenece a su contemporaneidad. La cultura es tradición, es estilo de vida y una manera más de conservar la identidad del grupo. Y, como hemos afirmado con anterioridad, es función de la educación –hoy y siempre–, facilitar y transmitir las habilidades sociales necesarias para participar equilibradamente de la convivencia y de la cultura del grupo. Por lo tanto, siendo la cultura y la educación dos importantes factores de socialización, una y otra precisan de constantes cambios, ya que de lo contrario mueren. La cultura y la educación no se conservan: se cultivan y se enriquecen o desaparecen.

Ser miembro de una sociedad equivale a tener una similar mentalidad y parecidas raíces. Ser europeo o inmigrante, rural o urbanita, culto o inculto supone, entre otras cosas, tener una misma historia, tener unos mismos recuerdos y haber recibido una parecida educación que nos identifica y, al mismo tiempo, nos diferencia de los otros. Paul Ricoeur ha sabido expresar el malestar que experimentamos cuando percibimos no sólo a los “otros”, sino que nosotros somos también otros entre los otros. De ahí que podamos afirmar que, además de una clonación biogenética, existe otra forma de clonación tanto o más importante: la clonación educativa. Como he escrito en algún otro lugar, el problema de la clonación no es hoy un problema sólo biogenético. Tanto o más peligrosas son ciertas clonaciones educativas.

Ante el peligro de esta nueva forma de clonación pedagógico-moral, sólo cabe una actitud: despertar en los edu-



candos, a través de la misma educación, una personalidad crítica y tolerante. En otras palabras: es preciso educar no sólo para la clonación sino también para la ambigüedad y la incertidumbre, educar para pensar y preguntar. Educar es ayudar, es posibilitar la elección y preguntar, ya que la inteligencia se demuestra más con las preguntas que con las respuestas. Hoy más que nunca, se hace necesario levantar nuevos andamiajes para fundamentar el espíritu crítico, la desconstrucción, y posibilitar una pedagogía del preguntar y del indagar, no del enseñar y del clonar. Sólo así será posible, como decía Foucault, superar el orden del propio sistema educativo, que en el fondo puede ser un sutil instrumento de represión.

Jacques Derrida entiende la “deconstrucción” como un acto de resistencia ideológica y política. La desconstrucción afecta al pensar, y su función es cuestionarse ciertos valores impuestos a través de la clonación cultural y educativa. En otras palabras: desconstruir es plantearse y cuestionarse los elementos que constituyen una estructura mental. Desconstruir es “valorar” los tópicos en que fundamentamos nuestro pensar y nuestro hacer profesional. Desconstruir es, incluso, plantearse lo que Derrida llama el “*significado trascendental*”, o sea, lo que da sentido al mundo y a los que en él habitamos<sup>8</sup>.

Desde una perspectiva más amplia, podemos afirmar que es deconstructivo

ir en busca de una institución universitaria independiente, sin condiciones y con capacidad de resistencia frente a los tópicos, frente a una didáctica y una escuela que, como afirma el profesor Colom (2002: 11), “arbitraría metáforas acerca del conocimiento más que la transmisión de conocimientos”. Frente a la “racionalidad formal” de los sistemas educativos tradicionales, opondríamos nosotros el valor de las vivencias, la subjetividad, los sentimientos, la palabra, la imaginación, la intuición, el amor y el humor, factores todos ellos esenciales en educación social, principalmente porque ésta pretende ser fundamentalmente productiva en resultados.

Castells (1997) considera que la principal función de la universidad en la sociedad de la información es enseñar a pensar a los alumnos, que éstos sepan lo que desean hacer, por qué lo desean e indicarles dónde encontrar la información necesaria para conseguirlo. En otros términos: la función actual de la educación es facilitar que los alumnos asuman la responsabilidad de tener ideas propias. Por lo tanto, la clonación no es hoy un problema exclusivamente genético, no se trata sólo de obtener un conjunto de células u organismos genéticamente idénticos originados por reproducción asexual. Existen otras “clonaciones”, muchas de ellas generadas a través de las instituciones educativas, así como a través de las imágenes y los medios de comunicación, que devienen

8 Véase el texto de la conferencia pronunciada por Derrida en la Universidad de Stanford (California), en el mes de abril de 1998, dentro de las Presidential Lectures. Posteriormente, en 2001, pronunció esta misma conferencia en la Facultad de Filosofía de Murcia.

en factores de otras formas de clonación que afectan de manera grave a las personas, principalmente las más jóvenes.

Por supuesto que muchos de nuestros escolares clonados por una educación mal entendida saben diferenciar claramente lo que sucede en la pantalla de la realidad. Pero existen otros educandos que se identifican tan fuertemente con los personajes y situaciones que aparecen en ella, que no siempre son capaces de sustraerse a su capacidad mimética. Los ejemplos de acciones violentas contempladas en una película o vídeo que posteriormente son reproducidas en la realidad son demasiado frecuentes como para trivializar el problema de las nuevas clonaciones o socializaciones. Habermas (1982) afirma que la socialización no es mero proceso racional y cognitivo, sino más bien el resultado de un proceso afectivo y comunicativo. Este largo, y en ocasiones inconsciente, proceso de adquisición de capacidades comunicativas es el que llevará al sujeto a adquirir o no las competencias sociales necesarias para desenvolverse con eficacia dentro del grupo en el que le corresponde vivir.

En pedagogía, inscribirse a una ideología autoritaria, sin aceptar la crítica y la polémica, es tanto como renunciar a la mitad del cerebro. Y aunque todos sabemos que para huir del etnocentrismo, así como para evitar adscripciones interesadas y para superar el peligro de la clonación educativa universitaria, el mejor recurso es ir en busca de la *verdad* como soporte ético, lo cierto es, como decía K. Jaspers (1999, VIII), que hace tiempo que la actividad teórica y filosó-

fica de la universidad es una forma más de superficial erudición. Gran parte de los discursos teóricos y filosóficos referidos hoy a la educación son inoperantes y poco comprometidos con la evolución de la sociedad, principalmente con las necesidades de gran parte de los ciudadanos socialmente menos favorecidos.

Algunos profesores prefieren sustentarse en tópicos pedagógicos cuya principal función social es servir de “reguladores” del comportamiento humano, alejándose así de ciertas exigencias políticas y sociales que también forman parte del actual contexto de la educación. Convencidos de que nuestros tópicos pedagógicos deben ser objeto de continuas revisiones, no podemos hacer servir la “libertad de cátedra” como escudo de dudosos derechos intelectuales o como argumento para impedir toda revisión educativa. El tópico otorga seguridad a muchos docentes, eso es evidente. Pero estos docentes olvidan que la cultura nos ofrece la posibilidad de mirar las cosas desde muchos y diferentes puntos de vista. Olvidan, como defiende Gutiérrez Prado (1996), que *educarse* es impregnar de sentido las prácticas de vida cotidiana. No obstante, los tópicos siguen actuando de manera clónica y, por ello, el futuro posiblemente estará lleno también de tópicos, algunos de ellos incompatibles con los del pasado, como sucede en la actualidad.

En educación se puede perdonar a cualquiera menos al que no duda. Como profesores universitarios, estamos obligados, en consecuencia, a asumir el reto de cuestionarnos todos los tópicos para así intentar ser ciudadanos del universo

de los matices intelectuales. No olvidemos, como decía Bertand Russell, que *la ortodoxia es la tumba de la inteligencia*. Convencidos de que la educación no es sólo adaptación y de que pocas personas han llegado a realizar algo importante imitando, es preciso que la pedagogía se plantee seriamente el dudoso valor mimético de los tópicos. Educarse o “crearse” significa en primer lugar copiar, para luego, paulatinamente, sentirse fundador... para quizás acabar descubriendo, paradójicamente, que eres seguidor e imitador de la cultura que te envuelve.

Por todo lo dicho anteriormente, creemos que en educación se debe estar completamente de acuerdo con casi nada. Bunge (2002: 284-289) aconseja “reconstruir” la filosofía y propone para ello algunas consideraciones de notable interés para los educadores, principalmente porque la pedagogía precisa también, en estos momentos, de una auténtica “reconstrucción”. En primer lugar, es necesario realizar una auténtica revisión de los contenidos educativos en que se sustenta la actividad pedagógica universitaria. Se trata de “vaciar” un determinado espacio en el disco duro pedagógico cerebral de nuestros alumnos a fin de posibilitar revisar su vigencia y darles la oportunidad de conocer y cuestionar los nuevos contenidos propios de la educación social. *La desconstrucción es una higiénica y necesaria estrategia*.

Esa reconstrucción debería iniciarse con una profunda revisión de tópicos como educación formal-educación informal, asimilar-construir, sujeto-agente, normatividad-permisividad, ense-

ñar-aprender, hombre-mujer, educación escolar- educación social... Se trata de adoptar una actitud de resistencia frente a “tópicos tan especiales” como veneración a la razón y a la ciencia, confianza en la técnica, monopolio de la economía, sociedad global, verdad universal, etc. El infantilismo de ciertas pedagogías que, por la fuerza de la tradición, rechazan la duda, la ironía y la crítica son las que nos adentran, como súbditos, en lo que M. Houellebecq (2000) denomina “*El mundo como un supermercado*”. Como sabemos, mercado y poder están más interesados en producir y vender que en el desarrollo humano.

Frente a este nuevo tipo de clonación pedagógico-moral, cabe adoptar una auténtica actitud universitaria: mentalidad abierta y tolerante, cierta actitud falsacionista, incertidumbre..., factores todos ellos estimuladores del pensar y el preguntar. Se trata de preguntar ante la duda, para luego elegir, sabiendo, como diría Georges Balandier (1992), que la elección supone decidirse por una posibilidad y renunciar a otras. En eso consiste, precisamente, la educación: en ayudar a decidir, en posibilitar la elección. Recordemos de nuevo que, desde una perspectiva intelectual, lo auténticamente importante son las preguntas. *Hagamos, pues, una pedagogía del preguntar y del indagar, no del enseñar y del clonar*.

#### **4. Autismo escolar y educación social**

Aunque en cierta manera ataque a “nuestra racionalidad”, lo cierto es que toda el bagaje cultural adquirido por la humanidad a lo largo de 3000 años se

duplicará en apenas una década. Además, los contenidos instructivos en los que ahora basamos de manera fundamental nuestra docencia apenas tendrán vigencia cuando nuestros alumnos se integren en el mundo del trabajo. Quizás por ello, y muchas otras razones, lo cierto es que, para ciertos sectores de la población, la escuela está perdiendo credibilidad y está inmersa en excesivas circunstancias conflictivas. Entre las variadas causas de esa pérdida de credibilidad ante los alumnos que proceden de ámbitos sociales menos favorecidos, queremos significar aquí la que para nosotros es posiblemente la de mayor calado e importancia: el cambio social. Ante esta situación, es preciso recordar, no a Reimer, Ivan Illich, Barbiana y las catastrofistas teorías acerca de la muerte de la escuela o la desescolarización, sino a autores como Martín Carnoy (1977: 12) cuando, refiriéndose a la institución escolar, afirmaba:

Para que una institución desempeñe un papel importante en la sociedad tiene que ser legítima: las personas que se sirven de ella han de creer que favorece sus intereses y satisface sus necesidades.

La educación es hoy algo que ha traspasado las fronteras del aula y va mucho más allá de la influencia del sistema escolar. La educación es, además de instrucción, adquisición de competencias sociales. La educación debe prestar una especial atención a los problemas relacionados con la socialización, con las nuevas alfabetizaciones sociales y con las relaciones sociales. En gran medida, las nuevas exigencias educativas son generadas por el entorno (es decir, por el pretexto, el texto y el con-

texto), que con su historia, sus circunstancias y sus valores determina cómo será la educación de los ciudadanos. Piaget afirmaba que las posibilidades morales de un escolar son tantas como lo son las posibilidades de relacionarse con su medio. De ahí que algunos escolares se eduquen más a través de otras instituciones que en la escuela, quizás porque ésta no se abre a la comprensión múltiple de la sociedad ni es el marco de referencia de los problemas y necesidades de estos escolares.

Si es función de la educación hacer felices a los ciudadanos y que éstos tengan ideas propias, la escuela no puede encerrarse en sí misma y adoptar una actitud autista frente a la sociedad y sus problemas. La institución escolar debe desarrollar actividades educativas más allá de los tópicos del currículum. En algunas ocasiones, la conflictividad que presentan los escolares es una respuesta frente a esta situación injusta y los conflictos pueden considerarse como un síntoma de salud mental ante una educación escolar enfermiza. El funcionamiento de un instituto de secundaria debe medirse también en relación a los efectos que la enseñanza tiene en la violencia y en la conflictividad de los usuarios escolares (Petrus, 2002: 23-49).

En cierta manera, el advenimiento de la educación social ha permitido retornar a los orígenes de la auténtica educación, a la educación generada a través de la sociedad, de la aldea global o de la ciudad educadora. El problema actual es evitar el “autismo escolar”, es decir, que la escuela se cierre en el fácil recurso de la instrucción y desista de su

responsabilidad frente a los déficits de socialización y ante el reto de los nuevos analfabetismos. La “cuestión escolar”, que diría Jesús Palacios, no agota los ámbitos de la educación.

De hecho, sólo existe una educación. Por ello, la educación es un fenómeno global y a lo largo de toda la vida. Si el gran objetivo de la educación es ayudar a las personas a ser más felices, no es coherente que, en algunas ocasiones, la escuela no afronte, más allá de los contenidos instructivos, los problemas y las infelicidades de los escolares. Sólo cuando la escuela sea capaz de aceptar el reto de una educación más amplia, trabajaremos en favor de una auténtica socialización y de una auténtica educación. Ahora bien, con los recursos actuales y con el actual diseño de la institución escolar, asumir ese reto es casi una misión imposible. La administración debe dotar a la escuela de nuevos recursos, siendo la educación social uno de ellos. Actualmente no tiene sentido, como hicimos hace algo más de una década, hablar de educación social como aquella que se da fuera de la escuela.

Si la escuela es un microcosmos social en el que se dan los mismos problemas y conflictos presentes en la sociedad, si la escuela es una sociedad en miniatura, no es coherente que la institución escolar se aisle de ciertos problemas que los escolares viven y observan a su alrededor. Los escolares piensan, sienten y actúan no sólo por estar determinados biológicamente, sino también porque sienten y reaccionan frente a la sociedad y sus problemas. Reducir la educación al formalismo de la institu-

ción escolar es pedagógicamente peligroso. Con palabras del profesor José Ortega (1998), afirmamos que la educación escolar es como una especialidad médica, pero sin que ello suponga negar la necesidad y el valor del médico generalista. Insistimos: en la escuela se dan situaciones de conflicto, derivadas de la convivencia, que la mera instrucción es incapaz de solucionar.

Por lo tanto, actualmente no tiene sentido concebir la educación social y la educación escolar como dos realidades opuestas o separadas. Ambas son dos perspectivas de una realidad única. De ahí que la tópica taxonomía de educación formal, no formal e informal separe espacios educativos que, en la vida cotidiana, constituyen una realidad única. Actualmente es ésta una clasificación imprecisa y creadora de confusión y estigmatización. Reclamamos *que lo que Dios ha unido, la educación, no lo separe la Universidad*.

Recordemos que, en 1948, la Asamblea General de la ONU ya afirmaba que “todas las personas son iguales ante la ley [...] y otorgan garantías legales a los ciudadanos sin distinción de raza, color, sexo... origen nacional o social, posición económica o cualquier otra condición”. En consecuencia, es preciso diseñar una educación configurada a partir de una única realidad: la humana. No cabe pues hablar del hombre y de la mujer como dos entidades “esencialmente” distintas. Todos tenemos derecho a ser educados en todas y cada una de nuestras potencialidades, que nos eduquen todas las parcelas de la personalidad, o sea la parcela masculina y femenina que toda persona posee. Es

necesario retornar al auténtico concepto de educación y reclamar el derecho a ser educados en la plenitud de la persona, huyendo de cuestionables tópicos y discriminaciones propias del pasado. En la época de la globalidad y de las “inteligencias múltiples”, no cabe hacer diferencias en cuanto a educación se refiere entre hombres y mujeres. Éste es un problema más del autismo escolar y educativo.

Al ser concebida la educación como un proceso de mejora de la persona más allá del periodo escolar y de las “diferencias”, cabe recuperar su auténtico sentido: la educación concebida como una parte de la existencia humana. Si el reto del futuro europeo es *Aprender a vivir juntos*, la educación deberá facilitar a los ciudadanos las competencias sociales necesarias para descubrir la realidad propia y la ajena, los derechos de unos y de otros. La educación es hoy, legalmente, un derecho constitucional que sobrepasa la esfera de la pedagogía escolar.

Pensemos, por ejemplo, que la población europea está envejeciendo y que en el año 2010 empezarán a jubilarse los nacidos durante el baby boom. Probablemente disminuirá la población activa y aumentará bruscamente la tasa de dependencia de la tercera edad. Además, la inmigración ha supuesto, en los últimos años, más del 70% del incremento de población. Disminuye el tamaño de los hogares, cada vez es menor el número de hogares en el que viven dos o más adultos con hijos y aumenta el porcentaje de familias monoparentales. Éstas y muchas otras circunstancias son ejemplo de que la educación es algo que debe ir mucho

más allá de los problemas del aula, aula que presenta por otro lado características cada vez más dispares. No olvidemos que la protección social y la educación son dos de los principales pilares de las políticas comunitarias y son fundamentales para erradicar la pobreza. En otras palabras: la educación no es sólo un problema de la escuela.

Dado que la función primordial de la escuela es educar y formar el pensamiento y el criterio de nuestros ciudadanos y ciudadanas en función de la cultura predominante, esta institución puede hacer dos cosas: o abrirse a la sociedad y a sus problemas o proteger de ellos a los escolares. Pero lo que nunca puede hacer es ignorar la realidad de estos alumnos y de la sociedad en la que viven. Es necesario, pensamos, retornar a la educación en la sociedad y a través de la sociedad. La pedagogía universitaria debería deshacer parte del camino andado y recuperar el concepto único y global de la educación, de la educación sin adjetivos divorciadores y limitadores. Como decíamos anteriormente, *lo que Dios ha unido que no lo separe la Universidad* por intereses departamentales o personales

No se trata, por supuesto, de restar importancia a la educación escolar. Al contrario, el problema es cómo darle más protagonismo, cómo hacer que pueda asumir los nuevos retos. Pensemos, por ejemplo, que más de un 40% de los jóvenes que salen de nuestras escuelas son productos inacabados. En el mejor de los casos son un potencial de desarrollo necesitado de nuevas intervenciones educativas. Quizás por no disponer de la escuela adecuada,

la educación es concebida hoy como una segunda o tercera oportunidad para muchos de los ciudadanos. Es imprescindible, pues, que la escuela contemple entre sus nuevos retos lo que Bernstein (1990: 93) denomina las *pedagogías visibles* y sea capaz de realizar una educación cooperativa y más participativa.

Algunos de nuestros esfuerzos y de nuestros programas “socializadores” son de dudoso resultado o dan lugar a las llamadas “socializaciones epidérmicas”. Es decir, son socializaciones superficiales y no dan lugar a nuevas identidades, en gran medida porque durante el proceso de socialización los ciudadanos *inmigrantes* no han percibido un respeto a su cultura de origen. La educación social está obligada a iniciar toda acción intercultural a partir de un supuesto previo: el respeto a la cultura de origen del ciudadano. Si queremos poner freno a la actual tendencia a la desigualdad y la polarización social, pensamos que sólo cabe una estrategia: inteligentes políticas públicas. Y dentro de ellas deberá tener cada día mayor protagonismo la educación social, principalmente si ésta es capaz de detectar correctamente las necesidades de todos aquéllos que se ven obligados a construir una nueva “identidad”.

En consecuencia, reducir la *educación* a la *educación escolar* es erróneo, dado que equivale a contemplar o considerar sólo una parte de la realidad. De la misma manera que existen otros métodos, además de los didácticos, la educación no puede reducirse a la educación formal. En educación se ha producido lo que, con palabras

de Carlos Paris, podríamos denominar el “raptó de la cultura educativa” por “la cultura escolar”. La experiencia nos demuestra que estamos frente a un nuevo maniqueísmo educativo: el de la lógica escolar o del discurso, y la lógica educativa del proceso.

*Si la educación es lo que recibimos de nuestros padres cuando piensan que no nos educan*, y si la escuela es una sociedad en miniatura, no tiene sentido que la institución escolar se aisle de los problemas que la población experimenta y percibe en su contexto social. Es imprescindible, pensamos, retornar al concepto primero, al auténtico sentido de la educación: la educación en la sociedad y a través de la sociedad, o sea, a la educación sin adjetivos gremiales, a la educación que es, por necesidad, social.

## 5. Democracia participativa y educación social

El todavía vigente Libro Blanco (1989: 8) declara que uno de los objetivos de la educación es que

nuestros niños y jóvenes, nuestros ciudadanos de ahora y de mañana, ejerzan la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la participación, en la dimensión a la que son acreedores y a la que legítimamente aspiran.

Ahora bien, en educación pocas cosas se consiguen por decreto o a través de expedientes administrativos. Si queremos que los anteriores objetivos se cumplan, es preciso poner en marcha nuevas estrategias educativas. Valores como el ejercicio de la libertad y la participación ciudadana sólo se adquieren de una manera: practicando la libertad y la participación.

A pesar de las buenas intenciones de los organismos europeos, lo cierto es que nuestra democracia está en “crisis”. El problema no es ingeniería electoral ni se soluciona realizando más referendums o democratizando el funcionamiento de los partidos políticos. El problema de nuestra democracia es que, por ejemplo, en Europa sólo tenemos un 3% de afiliación política y alrededor de un 10 % de afiliación sindical. O que en Francia un 25 % de la población comprendida entre los 18 y 25 años no puede votar... por no estar censada. Por lo tanto, si la democracia es, como dice Bobbio, ante todo un conjunto de reglas para la toma de decisiones colectivas, en las cuales está prevista y facilitada la participación más amplia posible de los interesados, la democracia es un problema de socialización y de educación.

La crisis de nuestra democracia es, afirma T. R. Villasante<sup>9</sup>, consecuencia de una falta de ciudadanía y de no disponer de vínculos asociativos capaces de superar las limitaciones de los partidos políticos. La ciudadanía exige un estatus jurídico que otorgue un conjunto de derechos políticos, civiles y sociales a los sujetos que la poseen por nacimiento o por adquisición posterior. Por lo tanto, la ciudadanía debe otorgarla el estado y supone que los ciudadanos tengan derechos, entre ellos el de participar en las decisiones de todo aquello que les afecta.

Uno de los objetivos de la educación es hacer ciudadanos competentes. Digo competentes, no competitivos. Incluso las democracias más solventes precisan de ciudadanos democráticamente competentes. Competencia democrática que se adquiere, como hemos indicado con anterioridad, con el mejor método que la pedagogía ha sido capaz de encontrar: practicando. Practicando la ciudadanía se hace uno ciudadano y se genera ciudadanía. La ciudadanía es una actitud que, por supuesto, se puede y se debe educar, máxime en nuestra sociedad global y de la información, ya que en ella la más eficaz estrategia para profundizar en la democracia representativa es la democracia participativa. Sólo participando de la ciudadanía haremos ciudadanos libres, activos y demócratas responsables.

De la misma manera que una persona no es castellana, catalana o vasca por decreto, o por estar censada o empadronada, tampoco se es ciudadano participativo por decreto. La participación ciudadana no es algo que se logre o adquiera por decreto, sino por deseo. La participación es, como indicábamos con anterioridad, resultado de un proceso de formación que se adquiere a través de la socialización, la educación, el convencimiento y la práctica.

Si la ciudadanía se adquiere por educación, es de desear que los reglamentos sean resultado de la participación ciudadana, no ésta del reglamento. En consecuencia, no debe extrañarnos que

---

9 Tomás R. Villasante es profesor de la Universidad Complutense de Madrid y creador de RED CIM (Colectivos y Movimientos Sociales). Es autor de obras como *Las democracias participativas* (1995), *Cuatro redes para mejor-vivir* (1998) y *Prácticas locales de creatividad social* (2001).



en el ámbito escolar (a pesar de haber avanzado notablemente al respecto) muchos alumnos se sientan alejados de un reglamento y de unas normas que en ocasiones no comprenden ni han participado en su discusión. De la misma manera que los líderes de las asociaciones o grupos ciudadanos están excesivamente pendientes del reglamento y de las subvenciones, y ello es indicio de una falta de participación ciudadana, en el ámbito escolar deberíamos estar más preocupados por hacer una pedagogía del reglamento y no en su aplicación como manera de afrontar el conflicto escolar.

Educación para la participación social supone incidir en las estructuras cognitivas y afectivas del sujeto e intentar un cambio en su repertorio conductual. Educación para la participación social es preparar al ciudadano para operar con habilidad social en el ámbito de las relaciones escolares, laborales, profesionales. Si educar es ayudar a generar ciertos cambios de actitud frente a la cultura, si educar es crear responsabilidad y asumir los principios de una justa convivencia social es uno de sus principales indicadores. Es la práctica de participación ciudadana la que debe orientar nuestros reglamentos escolares. Lo deseable es disponer de un reglamento al servicio de los escolares, no que éstos estén al servicio del reglamento.

De la misma manera que uno de los problemas de la educación actual es la casi inexistente delegación de responsa-

bilidad a los hijos por parte de los padres, los centros escolares no deberían ser reacios a delegar responsabilidades a los escolares. Sólo cuando una persona se siente segura de su poder y autoridad no teme delegar responsabilidades a los demás. Posiblemente por esta razón, algunos educadores se muestran poco dados a la participación y temen otorgar a los ciudadanos parte de responsabilidad en la toma de decisiones que les afectan. No olvidemos que el ser humano “sólo se convierte en persona cuando ha desarrollado un espíritu dentro del contexto de la experiencia social” (Mead, 1973: 93).

La mayoría de documentos referidos a la situación social en la Unión Europea inciden en la necesidad de educar la responsabilidad civil y el desarrollo de la ciudadanía como estrategias para alcanzar la convivencia dentro del nuevo marco de la ciudadanía europea. Es decir, inciden en la necesidad de educar para la participación ciudadana. El Informe sobre el Desarrollo Humano correspondiente al año 2003<sup>10</sup> indica que el principal objetivo del desarrollo para el nuevo milenio es un pacto entre naciones y el compromiso social. En nuestros días, la participación ciudadana equivale a la adquisición de la nueva cultura democrática. Y si hace apenas unos años, la educación era casi monopolio de la escuela, en el siglo XXI la realidad será entendida globalmente, y la educación también. Dado que *los niños no son de sus padres, ni tampoco del Estado, sino de su futuro, no tiene*

10 UNDP (2003): Informe sobre Desarrollo Humano 2003. Los objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza humana. Publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.

*sentido ponerlo en peligro por una educación de cortas miras y un pasado hoy sin sentido.*

Mientras los principios y sensibilidades propias de la educación social no estén presentes en los centros escolares, y en éstos se aplique preferentemente el principio casi bíblico de *Siéntate y calla* en lugar del *Levántate y habla*, la democracia y la participación escolar serán objetivos educativos no conseguidos. Ojalá en un futuro inmediato la educación social pueda entrar en mayor contacto con la educación escolar y ambas puedan hacer realidad que la educación asuma también el reto de tener una democracia participativa. Ello equivaldría a escuchar la plegaria del estudiante, escrita por Maturana (1996):

*¿Por qué me impones  
lo que sabes  
si quiero yo aprender  
lo desconocido  
y ser fuente  
en mi propio descubrimiento?*

*No quiero la verdad  
dame lo desconocido.  
¿Cómo estar en lo nuevo  
sin abandonar lo presente?  
No me instruyas  
déjame vivir  
viviendo junto a mi.*

## **6. Si la educación social no existiera..., tendríamos que inventarla**

Ralf Dahrendorf, sociólogo del “conflicto”, en un preciso diagnóstico cultural, afirma que algunos de los síntomas patológicos de nuestro malestar social son la aparición del fenómeno del conflicto y la ausencia de proyectos y esperanzas de

la juventud. Consciente de la importancia social del conflicto como una de las formas básicas de la vida en sociedad, Salvador Giner (1998: 67) no duda en afirmar que “ciertas formas de conflicto son necesarias para el mantenimiento de la identidad y de las fronteras de cada grupo social”.

Si la escuela es una sociedad en miniatura en la que se dan los mismos problemas que los alumnos experimentan en su vida cotidiana, no parece coherente que la educación y la institución escolar se aislen de los problemas que la población experimenta y percibe en su contexto social. Dicho en otros términos: es necesario crear una institución escolar comprometida y abierta a los conflictos de cada uno de sus alumnos. La escuela debe ser capaz de enfrentarse a los conflictos y no “ampararse” exclusivamente en los contenidos instructivos.

Como sabemos, todo adolescente necesita sentirse vinculado a un grupo o a un ideal social que supere su “mediocridad” de vida. Y somos conscientes, a su vez, de que la crisis escolar existe, como ha existido casi siempre. Pero la actual tiene causas diferentes a otras épocas: falta vida comunitaria, falta participación y la satisfacción de sus usuarios es baja. En consecuencia, para superar los problemas derivados del conflicto escolar, es preciso cambiar la dinámica de la educación y abrir la escuela a la ciudad, a las asociaciones ciudadanas y a los problemas sociales.

Los conflictos escolares deben ser percibidos como una llamada de atención de los alumnos acerca de una escuela que

les relega. Algunas de estas reacciones conflictivas en el ámbito escolar son una respuesta estructural y global. No olvidemos que los conflictos son consecuencia del choque de valores, normas e intereses diferentemente compartidos por dos o más sectores sociales. El conflicto rompe la unidad del grupo... pero al mismo tiempo lo unifica y cohesiona. No obstante, aunque el artículo 2, 3j de la LOGSE aconseja considerar el entorno social, económico y cultural como uno de los principios en que inspirar el desarrollo de la actividad educativa, es obvio que no siempre nuestros centros escolares respetan este principio.

*La educación es seducción.* Pero, ¿cómo seducir a partir de contenidos y formalismos alejados de las necesidades y problemas de los escolares? En una sociedad que ha pasado de otorgar gran importancia a las normas a conceder prioridad a los valores y a la consiguiente ambivalencia de ellos derivados, la escuela no puede obviar el reto de las nuevas alfabetizaciones emocionales y sociales. La educación –escolar y social– debe prestar especial atención a aquellos escolares que no se adaptan a las exigencias de la “cultura escolar”, a los “fracasados”, a los llamados “maltratados” por la institución escolar, que por cierto son cada día más frecuentes (aproximadamente un 40% de los adolescentes que finalizan los estudios de ESO lo hacen sin recibir la correspondiente titulación, que por otro lado tiene una caducidad casi de juguete).

Existe un sector de población estudiantil que rechaza los modelos escolares. Son alumnos conflictivos, son los

*objetores escolares*, los alumnos poco motivados por los “atractivos” y las normas escolares. Con frecuencia son adolescentes inmersos en el “conflicto” de su cultura del taller, del movimiento y de la acción que se ven obligados a convivir y adaptarse a la cultura racional y formal de la escuela. Son escolares que, ante el formalismo del encerado, adoptan una consciente actitud: son “objetores escolares y protagonistas de la jungla del encerado”. Y ello no siempre es inteligentemente interpretado por nosotros, los educadores. Las nuevas formas de “analfabetismo emotivo”, los “analfabetismos sociales”, el “conflicto social” generan inadaptación y marginación escolar, al tiempo que imposibilitan obtener de la educación “formal” aquellos beneficios que otros sectores de población más privilegiados sí son capaces de recibir. *Ante esta situación, pensamos que si la educación social no existiera, tendríamos que inventarla.*

El conocimiento instructivo propio de nuestra cultura es imprescindible, pero también lo es el conocimiento y la crítica de los problemas derivados de la convivencia. No tiene sentido que la educación escolar ignore los problemas y las situaciones de conflicto, las injusticias, la marginación, la interculturalidad, etc. Y no tiene sentido porque sólo cuando nuestros jóvenes conozcan los problemas y tengan oportunidad de hablar libremente de ellos en las aulas, el “conflicto” perderá parte del atractivo personal y tribal que actualmente posee para algunos de nuestros alumnos. *Además, no lo olvidemos, conocer un problema es el inicio de su solución.*

Es un error actuar como si el escolar con problemas pudiera abandonarlos a la entrada del aula. El “conflicto social” en el que viven muchos de nuestros alumnos no puede ser ignorado en favor de los contenidos escolares. La educación debe abrirse a los conflictos sociales, a las nuevas exigencias pedagógicas. No tiene sentido “ignorar” la realidad y que la escuela no asuma, al mismo tiempo, el tratamiento de lo instructivo, lo social y lo emocional. No olvidemos que primero son los sentimientos que los pensamientos. Como dice Delors (1996: 78), la institución más importante creada por el hombre moderno debe formar “personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio”.

Es preciso que la socialización forme parte de los contenidos curriculares ya que, en muchos casos, la escuela será una de las pocas oportunidades educativas para los alumnos conflictivos. Además, de ella y de la educación social dependerá, en gran medida, una vida de pobreza y opresión, o la posibilidad de una vida más plena y feliz. La educación escolar y la educación social no deben olvidar que un 25 por ciento de los alumnos comprendidos entre los 14 y 16 años abandona los estudios, y el 40 por ciento de los estudiantes de 15 años está en cursos inferiores a los que les corresponde por edad. Además, uno de cada cinco niños del mundo no verá

nunca el interior de un aula escolar. Por lo tanto, no podrán ser siquiera fracasados escolares u objetores escolares.

Una *escuela eficaz* no es ya equivalente a una escuela con alto *rendimiento instructivo*. Si la educación es seducción, hemos de hacer una inteligente lectura del “conflicto” y ver sus posibilidades educativas. Las actuales formas de cultura del bienestar obligan a introducir nuevas perspectivas en el discurso pedagógico. Como decíamos anteriormente, un número excesivo de escolares que finalizan sus estudios obligatorios son considerados hoy como un “producto acabado”, como un potencial de desarrollo que precisa de nuevas intervenciones educativas. La educación social debe ayudar a integrar al ciudadano en su medio y convertirse, al mismo tiempo, en un factor de cambio y mejora del ciudadano y de ese mismo medio. El medio es la escuela de la educación social. *La educación social es, en suma, una segunda o tercera oportunidad para muchos de los ciudadanos.*

### **Omega: la pedagogía Muzak o el cuento de la Marmota**

Como sabemos, en muchas de nuestras aulas escolares la forma predomina sobre la esencia y la didáctica se elabora, en gran medida, a partir de formalismos meramente transmisores. Y por ello, en excesivas circunstancias estamos inmersos en lo que podríamos denominar una “atmósfera de pedagogía Muzak”<sup>11</sup>. Mu-

11 Muzak es el nombre de la marca registrada Muzak LLC (Muzak Limited Liability Company). La “importancia” y los efectos sociológicos de la música Muzak fueron puestos de relieve por el profesor Salvador Giner en un artículo publicado en “El Món”, el día 22 de julio de 1982. A él debo las primeras reflexiones que posteriormente me llevaron a elaborar la “pedagogía Muzak”, con la que quiero remarcar la acrítica pedagogía que en excesivas ocasiones nos envuelve.

zak es la música elaborada por la multinacional Muzak. Se trata de una música funcional, cómoda, de un conjunto de sonidos livianos, intrascendentes, organizados de manera psicológicamente tranquilizante que envuelve las dependencias hoteleras o salas de espera de todo tipo. Todo ello con el objetivo de generar un espacio amable y... para no pensar.

La música Muzak es un rumor musical distribuido por aeropuertos, autobuses, trenes, centros comerciales, supermercados, cafeterías y lavabos. La música Muzak nos envuelve y tranquiliza. Se trata de un conjunto de sonidos, complacientes. Las grandes superficies comerciales, preocupadas para que cada ciudadano pueda comprar su *queso y ser feliz*<sup>12</sup>, tiene en esta música una eficaz estrategia de venta. En la pedagogía universitaria, tiene uno la sensación de que, poco a poco, nos adentramos también en una atmósfera de educación Muzak. Hacemos una pedagogía que se supone prepara para la profesión, pero en realidad lo que hacemos es acreditar para una actividad profesional para la cual no hemos preparado, en gran medida porque no estamos preparados para hacerlo. Al “prohibido pensar” de algunas universidades de antaño, oponemos ahora la pedagogía Muzak. Si, como decía García Lorca, lo importante era abrir balcones, la enseñanza de la pedagogía universitaria debe abrir balcones al pensamiento, no cerrarlos. Pero, por la atmósfera Muzak que envuelve parte de

nuestra pedagogía, pienso que estamos todavía lejos de lograrlo.

Valga esta nota de humor al hacer referencia a la pedagogía Muzak, para referirme a Ramón Llull cuando afirmaba la necesidad de educar con temor y amor. Nosotros pensamos que en educación social es preferible siempre *educar con humor y amor*. No ignoro que la historia de la educación demuestra que el pasado pedagógico está más cerca de Ramón Llull que de nuestra propuesta. Quizás por ello, el escritor y editor Carlos Barral, en sus memorias, recordando sus años de escolaridad escribe esta terrorífica frase: “Alejad de mi ese tristísimo pedagogo”. A fin de evitar tales recuerdos, es preciso que los educadores abandonemos viejas formas educativas y recuperemos el pedagógico recurso del sonreír. Hemos de aprender a educar con humor y amor.

Kant afirmaba que lo más distintivo de la persona era su capacidad de educarse. En efecto, creemos que es así, pero no deja de ser cierto que el reír es también una capacidad distintiva de las personas. Por lo tanto bueno es educar la sonrisa. Y es mejor todavía educar con la sonrisa, a través de la sonrisa. Sólo las personas reímos, sólo nosotros somos capaces de manifestar ese estado de ánimo comunicativo y solidario. Se es mejor educador social si sabemos hacer de la sonrisa un recurso educativo más.

12 “¿Quién se ha llevado mi queso?” es una obra de Spencer Johnson publicada en España hace apenas tres años y de la que se han vendido casi medio millón de ejemplares. Se trata de una obra de escaso valor literario que gira alrededor de una “infantil” fábula acerca de hombres y roedores, repleta de consejos o tópicos que pretende exponer, en forma de acrítica metáfora, cómo actuar en un mundo en constante cambio y que se mueve a un ritmo cada vez más acelerado y competitivo.

Como sabemos, el reír es un acto físico e intelectual fruto de un aprendizaje. Por lo tanto, se aprende a reír. Reír y el sentido del humor pueden ser resultado de un proceso educativo. Cabe hacer, pues, una pedagogía del reír. Por cierto, sorprende que no exista una didáctica, una pedagogía del hombre que ríe, de la risa. Y ello es significativo, aunque no extraño, ya que pertenecemos a una cultura, la cristiana, en la que reír es diabólico. Nuestros dioses no ríen, sólo lo hace el diablo. No obstante reír es un acto de la inteligencia, afirmaba Bergson. ¿Por qué, entonces, se relaciona la educación social más bien con el temor? ¿Por qué no se relaciona la educación social con el humor? En la medida en que aprendemos a leer, escribir y reír dentro de una cultura, hagamos de la cultura del humor un elemento pedagógico.

Reír no es pernicioso, como afirmaba Jorge de Burgos a Guillermo de Baskerville en el *Nombre de la Rosa* de Umberto Eco, convencido de que el libro más temible y peligroso era el *Libro de la Risa*. La educación social no debe hacer caso, tampoco, a Platón cuando, en *Las Leyes*, aconseja evitar el reír. El humor y la risa son facultades superiores a despertar educativamente. “Reír es un signo de libertad”, decía Spinoza, y si algo necesitamos comprender los profesores es que podemos ser libres enseñando y aprendiendo con una sonrisa en los labios.

El humor y el amor son recursos didácticos, desdramatizadores y tienen un valor lúdico, estético e intelectual. A la educación, tanto la escolar como la social, le sobra temor y le falta humor y

amor. Sólo existe una relación capaz de hacer crecer y educar: la que se sustenta en el humor y el amor. Los educadores nos debemos a la verdad, mas “¿qué impide decirla de forma más humorística?” se pregunta Horacio. Si educar es hacer la vida más agradable y feliz, podemos afirmar que un espíritu perfectamente formado precisa de cierta dosis de humor. *No es con temor, sino con humor como podemos ayudar a los educandos a ser autónomos y libres.*

Por todo ello, los educadores sociales no podemos permitirnos la insensatez de ir de “trágicos” por la vida, ya que ir de trágico es cosa de poetas, no de educadores, cuya principal función es hacer ciudadanos socialmente felices y competentes. Parece evidente: no es con temor, sino con humor y amor como podemos ayudar a los ciudadanos a ser más libres y no ser sombra de los demás. Convencidos de este hecho y de la importancia educativa del humor, finalizo con una corta narración latinoamericana que me he permitido reelaborar con humor y amor pedagógico:

### **Cuento de la marmota**

*Ante el aburrimiento existente entre los animales, éstos determinaron que lo más importante era la alegría y que sólo permitirían vivir a los animales o especies alegres. La prueba para saber qué especie animal era alegre y cuál no, consistía en hacer reír a la marmota. Hace de juez de la prueba, el rey león.*

*El primer animal encargado de explicar un chiste a la marmota fue la tortuga. Con su lentitud y su arrugada cara no logró alegrar el semblante de la marmota.*

ta. Y el rey león declaró a las tortugas animales a extinguir.

Luego le tocó el turno al conejo. Viaracho y confiado en sus cualidades humorísticas, explicó una historieta a la marmota. Pero ésta no cambió siquiera de expresión... y los conejos quedaron en espera de su triste final.

Después vino el oso, más tarde el pavo, luego el gallo, la cebra... Todos fracasaron, no hicieron reír a la marmota... y quedaron aguardando lo peor.

De pronto, apareció la hierática lechuza. Con voz profunda, lenta y cortas frases narró una confusa historia sucedida en un bosque. Todos esperaron la desaparición de las lechuzas.

Pero, de repente, la marmota empezó a mover los labios, insinuó una sonrisa, después empezó a reír y finalizó con una incontenible risa de felicidad.

El león, sorprendido y muy puesto en su papel de juez, preguntó a la marmota:

– ¿De verdad te ha gustado el cuento de la lechuza?

– ¡No, por supuesto! –contestó la marmota– ¡Pero, qué divertido era el chiste de la tortuga!

Es decir, cuando la lenta y pesada marmota ríe, hay que remontarse a las causas primeras.

Con la educación social, pienso yo, ocurre lo mismo. Al principio, cuando estamos en la calle, en un centro, en el aula, parece que no somos capaces de hacer “reír” a nuestros educandos o alumnos, que la educación es, como decía Freud, una tarea imposible. Pero lo cierto es que, pasado algún tiempo, incluso años más tarde, muchos de estos educandos

o alumnos nos recuerdan, sonríen y nos agradecen así lo que por ellos hicimos. Como educadores, no podemos creer que el mundo se queda sin utopías.

## Bibliografía

- BALANDIER, G. (1992): *El desorden. La teoría del caos en las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1995): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrotu.
- BERNSTEIN, B (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- BORDIEU, P. (1998): *Acts of resistance*. New York: Free Press.
- BUNGE, M. (2002): *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- CARNOY, M. (1977): *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (1997-98): *La era de la información*. (Vol. 1: *La sociedad red*. Vol. 2: *El poder de la identidad*. Vol. 3: *Fin del milenio*). Madrid: Alianza.
- COLOM A. J. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Madrid: Paidós.
- CHARPAK, G. (2001): *Niñas, investigadoras y ciudadanas. Niños, investigadores y ciudadanos*. Barcelona: Vicens Vives.
- DELORS, J. (coord.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*, Madrid: Eudema.
- FOUCAULT, M. (1980): “El polvo y la nube”, en PERROT, M. (edit.): *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- GINER, S.; LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C. (1998): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.

- GUTIÉRREZ, F. y OTROS (1996): *De la Demanda a la Proclama: Pedagogía para la Educación en Derechos Humanos*. Costa Rica: ILPEC. Heredia.
- HORKHEIMER, M. (1974): *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HOUELLEBECQ, M. (2000): *El mundo como supermercado*. Barcelona: Anagrama.
- JASPERS, K. (1999): *Notas sobre Martín Heidegger*. Madrid: Mondadori.
- MATURANA, H. (1989): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen, Ediciones Mundo Abierto.
- (1996): *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen, Ediciones Mundo Abierto.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1990): *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- MEAD, G. H. (1973): *Espíritu, persona, sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- ORTEGA, J. (1998): “Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social”, en AA. VV.: *Nuevos espacios de educación*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- PETRUS, A. (1986a): *La educación social a través de las sociedades. Evolución histórica de la Pedagogía Social*. Proyecto de investigación, Oposición a la Cátedra de la Universidad de Barcelona.
- (1986b): “La pedagogía social en la Universidad de Barcelona”, en MARÍN IBÁÑEZ, R. y SERRANO PEREZ, G.: *La pedagogía Social en la Universidad. Realidad y prospectiva*. Madrid: ICE / UNED.
- (2002): “Cultura de la violencia y educación secundaria”. *Revista Española de Educación Comparada*, Año 2001, 7, 23-49.
- ROGERS, C. (1973): *Libertad para aprender*. Buenos Aires: Paidós.
- STUART MILL, J (1987): *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.

#### Dirección del autor:

Antonio Petrus Rotger  
 Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía  
 Campus Vall d'Hebrón. Paseo Vall d'Hebrón, 171  
 08035- BARCELONA

E-mail: apetrus@d5.ub.es

Fecha de entrada: 30- 06-04

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15- 09-04