

Dialéctica de los conceptos en educación

* * * * *

Juan Sáez Carreras
Manuel Esteban Albert
(Coordinadores)

 EDITORIAL UOC

 NAU llibres

Colección Linterna Pedagógica, 7

Directores de la colección: *Juan Sáez y José García Molina*

© *Los autores*, 2015

© De esta edición:

Nau Llibres

Periodista Badía 10. 46010 València
Tel.: 96 360 33 36
Fax: 96 332 55 82
E-mail: nau@naullibres.com
web: www.naullibres.com

Editorial UOC (Oberta UOC Publishing)

Rambla del Poblenou, 156. 08018 Barcelona.
Tel.: 93 486 39 40
Fax: 93 451 30 16
E-mail: ediuoc@uoc.edu
web: www.editorialuoc.com

Diseño de cubierta y maquetación:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:

Pablo Navarro

ISBNs Nau Llibres

ISBN_papel: 978-84-7642-978-5
Depósito Legal: V-3104-2015

ISBN_ePub: 978-84-7642-979-2
ISBN_mobi: 978-84-7642-980-8
ISBN_PDF: 978-84-7642-981-5

ISBNs Editorial UOC

ISBN_papel: 978-84-9116-222-3

ISBN_ePub: 978-84-9116-223-0
ISBN_mobi: 978-84-9116-224-7
ISBN_PDF: 978-84-9116-225-4

Impresión: Ulzama

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



A la memoria de mi hermano Manuel, apeado de la vida con brusquedad y arrebatado de su maravilloso proyecto formativo y cultural: conjugar su pasión por la vida con la necesidad de pensarla en sus diferentes dimensiones.

¡Qué injusta muerte tan prematura!

Juan Sáez Carreras

Índice

Los participantes en el libro	11
Presentación.	
“Acerca de los juegos y movimientos de lenguaje”	19
1. Dependencia-Autonomía	25
<i>Jordi Planella</i>	
1. Introducción	25
2. Entre la filosofía moral y la pedagogía: de autonomías y dependencias	27
3. Terminologías de la autonomía y la dependencia: el mito de la independencia	29
4. Verdades y trampas: la autodeterminación como horizonte	32
5. La obsesión por la autonomía en el campo social	35
6. Dependencia y autonomía: reflexiones finales sobre un espejismo.....	37
7. Bibliografía.....	39
2. Exclusión-Inclusión	43
<i>Juan Manuel Escudero Muñoz</i>	
1. Introducción	43
2. ¿Qué se quiere decir cuando se habla de exclusión e inclusión educativa?.....	45
3. ¿Qué es aquello de lo que se excluye-incluye?	51
4. ¿Cómo y por qué ocurre la exclusión, qué implicaciones políticas y prácticas llevan consigo determinadas explicaciones?	54
5. Bibliografía.....	61
3. Identidad-Diferencia	63
<i>Alfonso García Martínez y Antonia M^a Sánchez Lázaro</i>	
1. Introducción	63
2. Identidades.....	64
3. Diferencias	67
4. Identidades y diferencias.....	71
5. Diferencia cultural y diversidad.....	73

6. Ni tan idénticos ni tan diferentes	75
7. Para seguir pensando la complejidad.....	76
8. Bibliografía.....	78
4. Memoria-Inteligencia	81
<i>Manuel Esteban Albert</i>	
1. Introducción	82
2. Comprender y recordar.....	84
3. Comprender y pensar	88
4. Memoria e inteligencia	92
5. Conclusión.....	99
6. Bibliografía.....	106
5. Normalidad-Patología.....	109
<i>Carlos Skliar</i>	
1. Saberes en oposición.....	109
2. Tradición y mitología de la normalidad. La mira incompleta.....	112
3. La normalidad: el nacimiento de una pésima idea y el fin de todo aquello que no esté hecho a imagen y semejanza de su propio espejo.....	114
4. De la aparente naturalidad de una oposición a su imprescindible deconstrucción: ¿dónde encontrar singularidad?	117
5. La reconciliación, por dentro y por fuera de la moral de turno	121
6. Bibliografía.....	123
6. Objetividad-Subjetividad.....	125
<i>Inmaculada Montero García.</i>	
1. Introducción. Sobre el buen uso y disfrute de los contrarios en educación: objetividad y subjetividad	125
2. El uso de categorías en las ciencias sociales: limitaciones y posibilidades	128
3. Cuando las categorías pueden ser complementarias o superando la categorización: el papel de la educación.....	131
4. Estrategias educativas: supuestos básicos y sugerencias para trabajar la objetividad/subjetividad.....	133
5. Bibliografía.....	142

7. Profesionalización-Desprofesionalización	145
<i>Juan Sáez Carreras y Rosa Molero Mañes</i>	
1. Introducción. La tendencia de los opuestos	145
2. ¿A qué suele llamarse profesionalización? o la naturaleza (in)cómoda de un concepto	147
3. Profesionalización: el camino que lleva el concepto	152
4. Tratando de integrar posiciones: Abbott o la defensa de una ecología profesional.....	154
5. ¿Y qué papel juega la educación en este sistema de profesiones?: conocimiento, mercado y poder	157
6. ¿Y qué es esto de la desprofesionalización?	163
7. ¿Tiene que ver la desprofesionalización con la noción de clase social?	173
8. Bibliografía.....	179
8. Razón-Emoción	185
<i>Juana M^a Madrid Izquierdo</i>	
1. Dualismos y opuestos trasnochados que buscan las esencias de un tiempo (ya) pasado. Un caso: razón y emoción	185
2. Las categorías razón/emoción en educación: usos y significados.....	200
3. Algunas sugerencias para la reflexión y profundización	208
4. Bibliografía.....	210
9. Riesgo-Certeza	213
<i>Segundo Moyano Mangas</i>	
1. <i>El riesgo de la certeza o La certeza del riesgo</i>	213
2. Bibliografía	224
10. Teoría-Práctica	227
<i>Violeta Núñez Pérez</i>	
1. La ficción de los orígenes.....	228
2. La inclusión del par teoría/práctica en la fundación de la disciplina pedagógica: Kant y Herbart	229
3. Reflexiones de algunos pedagogos del siglo XX.....	235
4. ¿Qué decir (y qué hacer respecto a la teoría y la práctica educativas) en el siglo XXI?.....	239
5. Bibliografía.....	247

11. Impotencia e imposibilidad	249
<i>José García Molina y José Enrique Ema</i>	
1. Introducción	249
2. ¿Qué imposibilidad?	251
3. Impotencia	257
4. La educación es imposible... pero no cesa de acontecer	259
5. Implicaciones: apertura ética de la educación	266
6. Epílogo. Elogio de la imposibilidad	270
7. Bibliografía.....	271
Otros títulos de la colección	274

Los participantes en el libro

JOSÉ ENRIQUE EMA LÓPEZ

Trabaja como profesor contratado doctor en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Castilla La Mancha en Talavera de la Reina, en la titulación de Educación Social. Sus investigaciones tratan sobre las transformaciones contemporáneas de las relaciones sociales y la subjetividad. En sus trabajos intenta pensar políticamente, es decir, atendiendo a los conflictos y relaciones de poder que atraviesan la vida en común y a la construcción de otras posibilidades para ella. Para ello se apoya en las aportaciones de la psicología social, la filosofía y el psicoanálisis. Se puede acceder a algunas de sus publicaciones en: <http://joseenriqueema.blogspot.com.es>

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Ha impartido docencia sobre reformas, currículo, enseñanza, profesorado y riesgo escolar en Titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social, así como en diversos Máster como Formación del Profesorado de Edu-

cación Secundaria e Inclusión-Exclusión Social y Educativa: políticas, programas y prácticas. Varias publicaciones recientes versan sobre exclusión-inclusión, entre las que cabe destacar el libro *Alumnos en Riesgo, Centros de Riesgo* (Murcia: DM Editores).

MANUEL ESTEBAN ALBERT

Licenciado en Filosofía y Psicología en París-Sorbonne (1970) y Doctor en Filosofía y Psicología, es profesor de Psicología en la Universidad de Murcia. Director hasta 2008 de la revista RED-U, actualmente dirige la revista RED en versión digital. Es miembro del Comité de redacción de *European Journal of Educational Psychology*, *Anales de Psicología* y ha presidido y dirigido la Santander Group Network, red de un grupo de 42 universidades europeas, y la Red Estatal de Universidades en España (RED-U), y ha sido asesor de la European Commission (DGXXII) y de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) (1997-2006).

Ha publicado diversos libros, sobre la relación educativa, el profesor y el alumno (1986), los estilos de aprendizaje (1993), el problema educativo en la familia (1997), interacción y agresión entre escolares (1996), la profesionalización del psicólogo (1992), entre otros, e investigado y publicado artículos sobre integración del ciego (1996), interacción y disputas entre escolares (2002), estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza (2007).

Ha publicado libros sobre formación en Recursos Humanos en las empresas de la Región de Murcia (1992) y ha impartido cursos de formación y gestionado las actividades de formación para los Recursos Humanos, profesores y personal de administración y servicios de la Universidad de Murcia.

Ha sido Vicerrector de Ordenación Académica (1984-90) y de Relaciones Internacionales (1994-1998), y fue nombrado Doctor Honoris Causa por la State University of New York (SUNY) en 2001. Dirigió el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia (2006-2011) y dirige desde 2011 el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia.

ALFONSO GARCÍA MARTÍNEZ

Doctor en Ciencias de la Educación (Pedagogía) (1988) y en Filosofía (2002) por la Universidad de Murcia. Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, ha sido director del Grupo de Investigación “Educación, Calidad de vida y Desarrollo”, así como Director del Centro de Estudios Interculturales de la Universidad de Murcia. Es autor, entre otras obras, de *Del racismo a la interculturalidad* (Narcea), *La construcción sociocultural del racismo* (Dykinson), *La interculturalidad. Reto para la educación* (Dykinson), *La idea de ‘raza’ en su historia. Textos fundamentales (ss. XVIII y XIX)* (Editum), *El diálogo intercultural* (Editum) y *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad* (Abecedario).

JOSÉ GARCÍA MOLINA

Nació en Barcelona en 1969. Trabajó como educador social en Centros Residenciales de Protección a la Infancia entre 1989 y 1998, momento en que se incorpora como docente a la Universidad de Castilla La Mancha. Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (2002) y Máster en Filosofía por la Universidad de Murcia (2009). En la actualidad es Profesor Titular de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. Ha realizado estancias de investigación en universidades españolas –Murcia, y Barcelona– y extranjeras –UQUàm (Montreal), FLACSO (Buenos Aires), Paris X Nanterre y Paris V Descartes–. Investiga sobre las dimensiones sociales, políticas y pedagógicas de las profesiones sociales. Entre sus publicaciones cabe destacar los libros *Dar (la) Palabra* (Gedisa); *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* (Alianza, junto a Juan Sáez); *Cartografías pedagógicas para educadores sociales* (UOC) y *Exclusiones. Discursos, políticas, profesiones* (UOC, junto a Juan Sáez, Manuel Delgado y Marta Venceslao). Ha coordinado textos colectivos como: *Multiculturalidad y Educación* (Alianza, junto a Tomás Fernández); *Exclusión social/exclusión educativa* (Diálogos); *Metáforas del educador* (Nau Llibres) y *Pensar, mirar, exponerse. Lecturas sobre infancia, adolescencia y juventud* (Nau Llibres).

JUANA MARÍA MADRID IZQUIERDO

Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, imparte docencia en la Facultad de Educación y es profesora del Máster en Género e Igualdad de la UMU desde su inicio. Autora de diversas publicaciones sobre políticas educativas de la Unión Europea, y sobre las desigualdades educativas y de género, es coordinadora y ponente de las diez ediciones del seminario “Coeducar para prevenir la violencia de género en las familias, en la escuela y en la sociedad”.

ROSA J. MOLERO MAÑES

Es Doctora en Psicología. Su Tesis de Licenciatura fue sobre “Una perspectiva evolutiva de la satisfacción general”, y la Tesis Doctoral sobre “El acogimiento en familia educadora como medida de protección para el menor en situación de riesgo o desamparo”. Es profesora de la Universidad de Valencia y de la Unidad de Educación de la Universidad Florida. Es Logopeda, Experta en Orientación y Mediación Familiar, Especialista en Psicoterapia (EuroPsy) y Clínico y Consultor EMDR. Es Presidenta de E.M.A.F.I. (Equipo Multidisciplinar de Atención a la Familia e Infancia). Ha escrito varios cuentos terapéuticos y artículos relacionados con el sistema de protección para menores y sus diferentes medidas (especialmente acogimiento familiar tanto en familia ajena como extensa, el apego (infantil y adulto) y trauma y disociación).

INMACULADA MONTERO GARCÍA

Es profesora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en los Grados de “Pedagogía”, “Educación Social” y “Educación Infantil”. Doctora en Pedagogía, sus líneas de trabajo giran en torno a la Educación Social, desarrollando docencia e investigación en temas relacionados con la Educación en Personas Mayores, Educa-

ción Intergeneracional, Educación en valores y para la paz y Teoría e Historia de la Educación. Del mismo modo, participa como docente en el Máster Universitario en Educación Social, Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos y Máster en Formación del Profesorado de esta Universidad.

SEGUNDO MOYANO MANGAS

Educador social y Doctor en Pedagogía, es profesor y director del Grado en Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya. Coordinador del Laboratorio de Educación Social, compagina la docencia en la universidad con el trabajo de supervisión pedagógica en varias instituciones sociales y educativas. Ha escrito varios artículos en revistas especializadas y algunos libros, entre ellos *Acción educativa y funciones de los educadores sociales* (UOC), *Voces de la educación social* (UOC, junto a Jordi Planella). Sus actuales líneas de investigación se centran en la atención y protección a las infancias; la inserción laboral de jóvenes; la ciudad, el arte y la educación social. Ha sido consultor del Ministerio de Educación de la República Argentina y del Ministerio de Desarrollo Social de la República Oriental del Uruguay.

VIOLETA NÚÑEZ PÉREZ

Realiza su actividad académica en la Universidad de Barcelona, siendo actualmente Profesora Titular de Pedagogía Social.

Coordinó, desde 1997 a 2007, el Grupo de Estudios e Investigación sobre Educación Social, necesidades emergentes y tecnologías (GERES_NET) de la Universidad de Barcelona.

Cuenta con amplia experiencia en el análisis de dispositivos sociales de gestión poblacional y ha llevado adelante diversas investigaciones en dichos campos.

Es miembro de diversos consejos editoriales y comités científicos de revistas de su especialidad y directora de la colección “Pedagogía Social/Trabajo Social” de la Editorial Gedisa y coordinadora de la colección “Educación Social- TXT” de la Editorial Gedisa. Es autora de numerosos libros y publicaciones en el campo de su especialidad.

JORDI PLANELLA

Catedrático de Pedagogía Social en la Universitat Oberta de Catalunya, e investigador del Laboratorio de Educación Social (UOC) y del Grupo de Estudios en Educación Corporal (Universidad de Antioquia, Medellín), su línea de investigación se centra en los Estudios Corporales y la Educación. Es autor de: *Cuerpo, cultura y educación* (Desclée De Brouwer), *Subjetividad, disidencia y discapacidad* (Fundación ONCE), *Los Hijos de Zotikos* (Nau Llibres), *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo* (UOC), *El Oficio de Educar* (UOC) y *Solidaridades Orgánicas. De cuerpos y trasplantes* (UOC).

JUAN SÁEZ CARRERAS

Es licenciado en Filosofía y Doctor en Ciencias de la Educación. Su Tesis de Licenciatura en Filosofía la realizó sobre Nietzsche, y la Tesis Doctoral en Pedagogía sobre E. Mounier. Fue Catedrático Interino de Filosofía de la Educación y, actualmente, Catedrático de Pedagogía Social y Coordinador del Equipo de Investigación “Intervención Socioeducativa” por la Universidad de Murcia. Es autor de *La profesionalización de los educadores sociales* (Dykinson), *Pedagogía Social. Pensar la educación Social como profesión* (Alianza, junto a García Molina), *Pedagogía Social y Educación Social* (Pearson), *Educación y aprendizaje de las personas mayores* (Dykinson), *Metáforas del educador* (Nau Llibres), así como coordinador y autor de los dos volúmenes de *Pensadores de ayer para problemas de hoy*. (Nau Llibres/UOC) y de otros varios libros y artículos de fundamentación de las Ciencias Sociales y temáticas epistemológicas,

políticas, pedagógicas y sociales. Es director de varios proyectos de investigación relacionados con la profesionalización de las profesiones y de los profesionales, las relaciones intergeneracionales, la relación entre literatura, cine y educación y sobre la educación de personas mayores.

ANTONIA M^a SÁNCHEZ LÁZARO

Doctora en Pedagogía, actualmente es Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Murcia en la Facultad de Educación, donde ha impartido disciplinas como “Educación, Cooperación y Desarrollo” y “Educación antirracista” entre otras. Es investigadora del Grupo de Investigación “Educación, calidad de vida y desarrollo”. Ha publicado, entre otros títulos, “Multiculturalidad e interculturalidad”, en A. García y A. Escarbajal (dirs.) *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad*. (Abecedario) y “A vueltas con las posibilidades de integración: Pluralidad, Inmigración y Racismo” en la revista *Educación XXI*. Actualmente y desde el año 2013 es Secretaria del Centro de Estudios Interculturales de la Universidad de Murcia.

CARLOS SKLIAR

Investigador independiente del CONICET y del Área de Educación de la FLACSO-Argentina, realizó estudios de pos-doctorado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil.

Es autor de ensayos educativos y literarios, entre ellos: ¿Y si el otro no estuviera ahí? (Miño y Dávila), *La intimidad y la alteridad*. (Miño y Dávila), *La educación (que es) del otro* (Noveduc), *Lo dicho, lo escrito y lo ignorado* (Miño y Dávila, Tercer premio nacional de ensayo), *La escritura. De la pronunciación a la travesía* (Babel), *No tienen prisa las palabras* (Candaya) y *Hablar con desconocidos* (Candaya).

Presentación.

“Acerca de los juegos y movimientos de lenguaje”

El lenguaje es, como saben, el murmullo de todo lo que se pronuncia.

Michel Foucault.

A poco que se piense y analice con cierto detenimiento, es fácil acabar interrogándose acerca de cómo se usan los conceptos y qué usos (políticos, sociales, culturales, profesionales y educativos) se les da. ¿Sabemos de lo que estamos hablando cuando los utilizamos en la formación que damos a los estudiantes?; o, en el lenguaje cotidiano, ¿por qué se plantean como nociones excluyentes o radicalmente opuestas significantes tales como exclusión-inclusión, capacidades-discapacidades, razón-emoción, intervención-autonomía profesionalización-desprofesionalización, identidad-diferencia, dependencia-independencia... Y, ¿qué consecuencias tiene la adopción de estas oposiciones dialécticas en la formulación de políticas, proyectos y experiencias educativas relacionadas con los denominados excluidos, discapacitados, dependientes, mayores...? ¿Por qué se aceptan sin cuestionarlos cuando nos percatamos de que no son nociones claras y nítidas? ¿No son acaso significantes con significados tan múltiples como

imprecisos y difusos que remiten a situaciones diversas y a sentimientos varios y encontrados? En definitiva, ¿somos conscientes de lo que hacemos cuando los utilizamos como fundamentadores de programas relacionados con destinatarios cuyas imágenes vienen cargadas de juicios, atribuciones y estigmas? Estas cuestiones, y muchas más, atraviesan explícita o implícitamente los textos que componen este libro. Los autores de cada par dialéctico aceptaron el espíritu o la finalidad que, como coordinadores, propusimos a todos ellos como medio de articularlo: el abordaje de algún par de conceptos que fueran presentados como opuestos en nuestra cultura a fin de mostrar cómo se mueven y funcionan en diferentes territorios de saberes y acciones, especialmente, en el educativo. Tal arriesgada propuesta procedía de una preocupación/conversación informal de los coordinadores que podía formularse de la siguiente manera: aunque solo fuera un punto de partida más que de llegada, una simple conclusión provisional y no una tesis definitiva, nos interesaba abordar estos conceptos, no como propios de una gramática normativa y sometidos a reglas prescriptivas, sino como pares que se mueven y movemos, se deslizan y deslizamos, en una estructura de relaciones y de conexiones internas que no dominamos pero que, y esto es importante, enriquecen sus significaciones iniciales mientras caminan cruzando lenguajes codificados y categorías cosificadas, mostrándonos, esto es mucho más que relevante, una gramática más viva. Si tratamos de expresar este argumento, se nos ocurren varias consideraciones con el afán de contribuir a facilitarle la lectura a aquellos que se adentren en los diferentes capítulos del texto que tiene entre sus manos.

Las palabras y los conceptos nacen y son acuñados no se sabe por quién, ni dónde, ni con qué fines. Es difícil ubicar su origen y recorrer con precisión el camino que en su momento siguieron, por quién y dónde han sido enunciados, aunque hoy es más fácil recorrer la trayectoria de su instalación, dónde cada noción es codificada y categorizada, y usada como herramienta de análisis y profundización. El lenguaje, pues, se mueve y lo movemos, dando razón de la vida y de aconteceres (“dónde hay lenguaje hay mundo”, decía el joven Heidegger). Pero el hecho de que haya mundo no quiere decir que dé razón de él, en términos absolutos: El lenguaje no puede captar la realidad puesto que hay en él “una inde-

estos planteamientos, se entiendan reflexiones como la de Nietzsche al afirmar que “en el amor hay algo de locura y en la locura algo de razón”. Los extremos se tocan, como muestra esta otra cita sobre un par de conceptos, tan referenciados hoy, como los que podemos leer a continuación, teniendo presente con ellos a la población obrera excedente, a los inmigrantes y a los pobres:

El pensamiento moderno es incapaz de asumir la tensión y la negatividad inherente al mundo social y a sus procesos. Por ello fija límites, establece un adentro y un afuera y juega con categorías dicotómicas: racional-irracional, humano-inhumano, normal-patológico, incluido-excluido. Este procedimiento deriva de asumir las cosas y no relaciones y dejar como “algo ajeno” aquello que deviene de la esencia del orden social existente.

Lo que el capital considera y llama excluidos, marginales, los de afuera, no integrados, no son sino diversos nombres del exceso que le pertenece y que bajo esos y otros nombres presenta como extraño a la lógica de su despliegue. Esta operación se encuentra en la base de las ciencias sociales. Siempre existe un resto que la reflexión de la modernidad capitalista es incapaz de asumir, ante su dificultad de afrontar la fractura que atraviesa el orden social que construye. Esa es la lógica que predomina en el ya enorme arsenal de estudios en donde la exclusión y/o el excluido se han convertido en objeto de reflexión.

La exclusión en el capitalismo no es sino una cara de la inclusión y valorización y dominio del capital y expresa el exceso de una universalidad que integra expulsando. Por ello, cuando hoy las ciencias sociales y las humanidades piensan la exclusión como un elemento exterior, como un algo ajeno, sus soluciones pasan por pensar en cómo incluir lo que de suyo ya está incluido.

Tenemos entonces una exclusión por inclusión. Es un estar fuera por estar dentro. Es un exterior sólo porque es al mismo tiempo interior. Esta exclusión por inclusión tiene como trasfondo en el capitalismo el ejercicio de un poder soberano que pone la vida de los trabajadores en entredicho. Este es el piso primario de toda exclusión, la que se expresa bajo diversas modalidades¹ (Osorio, 2012).

1 Osorio, J. (2012). Estado, biopoder, exclusión. Barcelona: Anthropos.

También en formación y en educación se visualizan las tendencias dialécticas de los conceptos. Muchos de ellos han tenido la oportunidad de ser estudiados a fondo, de haber sido objeto de amplios debates, de tratamientos analíticos rigurosos desde enfoques lingüísticos más próximos al lenguaje común y cotidiano, que Moore tanto reclamaría. Es cierto que el academicismo y la dislocada teorización cargada de formalismo apenas se percató de los juegos de lenguaje y sus efectos en los diversos ámbitos de especialización en donde las nociones van asumiendo variado ropaje semántico, al crearse y recrearse, traducirse, retraducirse y reproducirse con intenciones, grados e intensidades, variaciones y dimensiones en los diferentes escenarios educativos.

Los pares opuestos de este texto responden a muchas de las características y consideraciones que terminamos de apuntar. Cada uno de ellos ha sido elegido por el propio autor sin que ninguno de los coordinadores haya impuesto alguno de los que han sido abordados en estas páginas. También se dio libertad para responder a los criterios que estructuran y articulan las diferentes colaboraciones, a fin de que se primara una cierta unidad, lo que ha dado lugar, a fuer de ser sinceros, a que cada autor haya hecho una interpretación particular de los mismos. Los diversos textos adquieren, de esta forma, una personalidad propia que gratificará a los lectores que apuestan por la pluralidad de enfoques, desarrollos y escrituras, privilegiando una reflexión sobre el lenguaje que se distancia de su exclusiva utilidad retórica. Damos las gracias a todos los colaboradores por haber asistido a la llamada de la colegialidad y haber respondido a la provocación, al fin y al cabo también la nuestra, de adentrarse en territorios de riesgo y densidades pero necesarios para introducir los lenguajes en “la casa del pensamiento”. Todos ellos se han hecho eco, abierta o silenciosamente, del famoso dicho wittgensteniano: “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”. Con todas las consecuencias que esta contundente y certera afirmación tiene en todas las áreas de la vida.

Los coordinadores

1 | Dependencia-Autonomía

Jordi Planella
Universitat Oberta de Catalunya

Como es lógico, la integración a partir de lo idéntico y lo positivo crea un resto, un resto que no es portador de ninguno de los valores propuestos, un resto al que solo se puede tratar.

Bernadette Puijalon (2009)

Être sujet, c'est être autonome tout en étant dépendant.

Edgar Morin (1991)

1. INTRODUCCIÓN

Existen muchas formas posibles de afrontar un trabajo centrado en los términos Dependencia y Autonomía. Tal vez podríamos empezar con una frase con cierto regusto bíblico: *¡Quien sea independiente que tire la primera piedra!* Esta toma especial forma al compartir las palabras de Edgar Morin (1990: 89) “Être sujet, c'est être autonome tout en étant dépendant”. Queda claro que las relaciones entre los dos conceptos no son frías ni excluyentes, sino que ambos quedan arrojados por la presencia del otro. En nuestro caso hemos optado por acercarlos a una de las temáticas que atraviesan una de nuestras líneas de investigación: la Diversidad Funcional (para muchos todavía una categoría socio-corporal encuñada en el término discapacidad y excesivamente basada

en la mirada biomédica que la sustenta). En un reciente trabajo hemos planteado las claves generales para entender el término diversidad funcional y sus posibles vinculaciones con el campo de saber de la Pedagogía Social (Planella, 2013) y en otro hemos situado las formas históricas sobre el colectivo de personas con diversidad funcional que han redefinido su papel en las políticas sociales (Planella y Pié, 2012). En este capítulo, que forma parte de una monografía dedicada a pensar conceptos (antinómicos o aparentemente antinómicos), nos proponemos interconectar la dependencia y la autonomía (como telón de fondo de las diversas subjetividades que encarnan sus posibles condiciones), pero no necesariamente como dos realidades contrapuestas, sino más bien como dos posibilidades que inyectan múltiples matices a nuestras condiciones de vida.

Posiblemente sea necesario desvelar la construcción socio-moral de la autonomía del sujeto y todo lo que a posteriori ha conllevado, especialmente en los últimos años tras la aplicación (y posterior desmantelamiento) de las políticas sociales sobre dependencia². Para Kant se trata de que el sujeto despliegue las máximas posibilidades de tomar las riendas de su vida. Es así como se pronuncia en el capítulo segundo de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*:

El ser racional debe considerarse siempre como legislador en un reino de fines posible por libertad de la voluntad, ya sea como miembro, ya como jefe. Mas no puede ocupar este último puesto por sólo la máxima de su voluntad, sino nada más que cuando sea un ser totalmente independiente, sin exigencia ni limitación de una facultad adecuada a la voluntad³.

Para que este pueda ser un agente moral debe poseer lo que él llama “autonomía de la voluntad”, es decir, debe ser capaz de darse

2 Para una revisión de los trabajos que han realizado una revisión crítica del concepto de autonomía remitimos al lector al trabajo de Schneewind (1998). Tal y como Naval lo interpreta: “significa que uno impone constricciones morales sobre sí mismo a través de la propia razón” (1996: 246).

3 Para Thiebaut (1998: 20-21), la autonomía es el “término de la ética kantiana que designa a una ley y a un legislador que tienen en sí mismos su fundamento, siendo por ello, plenamente morales [...] la autonomía de la voluntad es el fundamento del imperativo categórico que expresa la forma universalista que adopta un sujeto moral autónomo”.

conductas, manteniéndonos (a la fuerza o por voluntad propia) en la categoría de “párvulos”, de “infants”, de sujeto sin voz.

Es por ello que compartimos con Grey (2009: 151) que tal vez se trate de

tout un plan de la sociologie contemporaine que insistera sur la nécessité d'en finir avec la critique des philosophies du sujet pour commencer à comprendre et à analyser ce qui se joue dans la capacité que développent les individus à définir par eux-mêmes leur propre avenir.

Es por ello que asistimos a la creación de un sujeto determinado, y en esta “creación” la pedagogía juega un papel central: se trata del principal dispositivo de autorregulación de las sociedades a través de la producción, tal vez, de sujetos autónomos, de sujetos que pueden decidir sobre sus vidas, pero sin perder de vista los marcos sociales que la regulan, la vigilan y la protegen.

3. TERMINOLOGÍAS DE LA AUTONOMÍA Y LA DEPENDENCIA: EL MITO DE LA INDEPENDENCIA

Vemos necesario partir de un análisis semántico de los dos conceptos centrales de nuestra reflexión. Desde un punto de vista epistemológico, podemos convenir en que se trata de conceptos que, ubicados en el orden de la filosofía y de la psicología, tienen diferentes posibilidades de ser interpretados; ello nos permite situar los conceptos en dos campos disciplinares que operan de formas determinadas y con una concepción del hombre muy concreta. Para ello vamos a empezar con *autonomía* y seguiremos con *dependencia*.

Podríamos partir del análisis que hace Mark Taylor, en su texto *After God* para entender el inicio de la sospecha sobre Dios como la construcción simbólica de la autonomía. Lo dice el teólogo luterano al analizarlo: “es la revuelta frente a la sumisión a una instancia exterior, invisible y opresiva. Frente a esta sumisión reclama la emancipación del yo” (Taylor, 2007: 53). Este autor nos apunta el sentido de la autonomía como algo que se busca frente a determi-

nadas situaciones de opresión. Si tenemos en cuenta la etimología de la palabra autonomía, nos damos cuenta de que la traducción literal sería el *nomos* (νόμος, la ley) de uno mismo o por sí mismo (αὐτός, auto) y podríamos definirlo como el que tiene leyes propias y por lo tanto es independiente. Para Hopkins y Smith (2001: 47), la autonomía es el derecho de un individuo a auto-determinarse; a ser autosuficiente en la realización y el desarrollo de las decisiones acerca de la propia vida. Se utiliza cuando se refiere al derecho de los pacientes para tomar sus propias decisiones en relación a los servicios de salud, también se utiliza para describir el derecho de los profesionales de la salud para tomar decisiones que estén dentro de su área de competencia.

Esta idea de autosuficiencia encaja con otras perspectivas como la que propone Tugendhat (2008: 40) al decir que la autonomía no hace referencia a “la voluntad en general, sino específicamente a esta capacidad humana de una voluntad reflexiva que está implicada cuando se puede decir *depende de mí*”. Pero para algunos autores las miradas a la autonomía no siempre son ni pueden ser positivas y debemos desconfiar de la noción misma. Es lo que propone Merieu (1998:86):

Hay que desconfiar, sin duda alguna, de la noción de autonomía. Está demasiado de moda, demasiado extendida, se la utiliza demasiado, para que de veras sea significativa. La autonomía [...] nadie está en contra, y ese mismo hecho debería ponernos en guardia. El formar para la autonomía se ensalza en todos los proyectos de enseñanza [...] sin que acabe de verse, la mayor parte de las veces, en qué se encarna y como se concreta.

El camino de sospecha en relación al concepto imperante en la mayor parte de los objetivos de los proyectos del sector social debe ser repensado desde la otra orilla: la dependencia.

Con el término *dependencia* no sucede lo mismo que con *autonomía*. Si analizamos el sentido de dependencia en el RAE encontramos que propone:

- 1. F. Subordinación a un poder mayor.
- 8. F. Situación de una persona que no puede valerse por sí misma.

2 | Exclusión-Inclusión

Juan Manuel Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Las cuestiones relativas a la exclusión e inclusión educativa y los discursos y las políticas correspondientes han tenido un recorrido histórico denso en educación. Actualmente constituyen motivos singulares de una creciente atención por las reconfiguraciones de la desigualdad y las erosiones que está sufriendo la igualdad. Cabe pensarlos, en efecto, como diferentes y contrarios, por los valores, el carácter y las secuelas que cada uno lleva consigo. Una clara muestra de ello son, por ejemplo, los significados e implicaciones personales y sociales correspondientes al éxito y el fracaso, términos que pertenecen al un mismo universo conceptual y práctico.

No es descabellado afirmar, sin embargo, que, lejos de ser realidades y nociones del todo separadas y antitéticas, son también complementarias y funcionales. La exclusión e inclusión educativa revisten una complejidad extrema, no responden a una lógica disyuntiva, ya que sus fronteras son porosas y sus cruces sutiles. Todo puede depender de cómo, en los lenguajes, discursos, políticas y prácticas, la exclusión-inclusión sean pensadas, y los modos en que las tensiones que representan se resuelvan. Su interdepen-

como también de desigualdades injustificables (exclusión). En el contexto español pueden incluirse en la primera categoría, por ejemplo, los avances conquistados tras la restauración democrática, traducidos en cotas de igualdad sin precedentes en el acceso y la permanencia en el sistema de toda la población correspondiente a la educación obligatoria. En la segunda, sin embargo, hay que dejar constancia de la persistencia de desigualdades injustas que, incluso tras esa mayor democratización educativa, han seguido afectando a amplios sectores del alumnado, dejados fuera, excluidos de la educación que hubiera sido precisa para una buena calidad de vida escolar y el logro de aprendizajes esenciales a los que por principio tuvieron y tienen derecho.

Los datos, análisis e investigaciones, relatos y discursos que se han construido sobre nuestras realidades de exclusión-inclusión, igualdad-desigualdad han sido variados. No pocos de ellos, que han llegado a ser hasta hegemónicos, han orquestado y manejado todo tipo de cifras e indicadores con el propósito de documentar y explicar el éxito y el fracaso escolar. Cuando se han focalizado en los rendimientos escolares del alumnado, han dado por sentados, sin más, los sistemas y los procedimientos de evaluación de los que se derivan, y no van más allá de ponerlos en relación con diversos factores y variables estructurales. La imagen construida que proveen de la igualdad-desigualdad, inclusión-exclusión no solo silencia otros factores y dinámicas que puedan ser también pertinentes; además ocultan que los éxitos o fracasos son construidos en gran medida por los sistemas de evaluación y juicio aplicados según el orden social y escolar vigente, dependen de múltiples factores mediadores y dinámicas combinadas entre lo escolar y lo social, y no solo importan las cifras, sino también la vida y las experiencias de sujetos singulares en contextos relativamente bien determinables (Escudero y Rodríguez, 2011).

Las perspectivas centradas en la exclusión-inclusión pretenden componer, al menos como punto de partida, una lectura, interpretación y valoración distintas de ese estado de cosas. Conviene advertir, con todo, que, como cualquier otra mirada, las palabras, lenguajes y discursos de que se dispone no se limitan a describir fenómenos, sino que los construyen. Como cualquier discurso

social (Foucault, 1992), confieren unos u otros significados a lo que se dice y se omite, enfatizan ciertos elementos, dimensiones y relaciones entre los mismos y, quizás, omiten otras que también pudieran ser relevantes. Por ello, la apelación a las categorías de exclusión-inclusión educativa no pasa de ser una formulación imprecisa, borrosa y acomodaticia. En la actualidad, hasta tal grado forma parte del lenguaje políticamente correcto que ha sido apropiada, casi por igual, por las autoproclamadas fuerzas de la izquierda y por las dominantes fuerzas de la derecha (Escudero y Martínez, 2012).

Para poder apreciar sus contribuciones a los temas que nos ocupan, es del todo preciso tornar lo más transparente posible los significados y las implicaciones que se atribuyen a las nociones de exclusión-inclusión educativa desde la perspectiva que se propone. Un par de acotaciones pueden servirnos como texto y pretexto para ilustrarlo.

Al caracterizar una diversidad de formas y contenidos de la *exclusión educativa* (Escudero, 2012: 24), se indicó en particular que:

Adquiere formas cognitivas (privación de conocimientos y capacidades), afectivas (privación de valoraciones positivas de sí, del sentido de capacidad, responsabilidad y esfuerzo) y sociales (privación de cuidados, del sentido de pertenencia, de apoyos y relaciones basadas en derechos y deberes) [...] La exclusión, pues, no sólo tiene muchas caras, sino que constan, además, de ingredientes de muy diversa naturaleza. Quizás –se apostillaba– por ello resulta tan difícil de entender como de afrontar adecuadamente.

En relación con la *inclusión educativa*, la siguiente acotación, propuesta por el Bristol City Council (2003), es ilustrativa:

Proceso por el cual todos los que proveen educación, sea en las escuelas desde la infancia o sea también en contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollan una cultura, políticas y prácticas incluyentes de todos los sujetos en situación de aprendizaje. Las instituciones inclusivas son aquellas en las que importa el aprendizaje, los resultados, las actitudes y el bienestar de los aprendices. Son capaces de engendrar un sentido de comunidad y de pertenencia y también ofrecen nuevas oportunidades a los estudiantes que puedan haber

- Ozga, L. (2014). Outsourcing the governing of education: the contemporary inspection of schooling in England. *Sisyphus. Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. En Luengo, J. (comp.). *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares, 43-66.
- Williamson, B. (2013). *The Future of the Curriculum. School Knowledge in the Digital Age*. MacArthur Foundation. Disponible en www.macfound.org [Consultado 13-02-2014].

3 | Identidad-Diferencia

Alfonso García Martínez
Antonia M^a Sánchez Lázaro
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Cuando el Dr. Sáez me sugirió la posibilidad de colaborar en este volumen de supuestas opciones o categorías contradictorias como las que, a primera vista, parecen ser las de ‘identidad y diferencia’, me reencontré con un viejo fantasma que ya me asustó en su día cuando traté de aclarar(me) sobre sus múltiples significados. Lo primero que vino a mi mente fue la imagen laberíntica que dichos conceptos polimórficos han sugerido en su tratamiento teórico. De modo que, las peores configuraciones de la mítica construcción de Dédalo en Cnosos, Minotauro incluido, se pasearon por mi cabeza. Pero lo que más me espantó fue la idea sugerida por Wittgenstein sobre el *infierno* que supone su tratamiento tanto conceptual como normativo (Lucas, 2006): atravesar los círculos del Hades o, si se prefiere, del infierno de Dante no ha sido nunca un plato de gusto para un descreído como yo, a pesar del atractivo de la aventura. Por eso, le pedí a la Dra. Sánchez que interpretásemos a dúo este baile dialéctico, y le agradezco que aceptase.

Las dificultades y la confusión, implícitas y explícitas, que históricamente han comportado dichas categorías para los seres

trata de lo que nos distingue de otros, cuando se trata de que cada sujeto (o grupo) tenga su propia identidad. Es lo que nos hace existir como ser único, pero esta identidad es también lo que se relaciona con la pertenencia a un grupo que comparte valores y características comunes: hay unidad entre los miembros. El reconocimiento de unos por otros se produce alrededor de esta identidad común. Observemos que esta dimensión de unidad no niega de ninguna manera la dimensión de unicidad. “Esta ambigüedad semántica sugiere que la identidad oscila entre la similitud y la diferencia, lo que hace de nosotros una individualidad singular y lo que al mismo tiempo nos hace semejantes a Otros” (Lipiansky, 1999: 22).

Consecuentemente con lo que venimos exponiendo, lo que la vivencia de la identidad designa no es ni un objeto ni una *constante* que adquiriría el rango de *sustancia*, sino que se trata de una *dinámica* que se va construyendo (Camilleri, 1991) a través de la *identidad de hecho*, que es la estructura suficientemente estable, que no permanente, en la que cada sujeto cree reconocerse a sí mismo. Así, aunque esta constancia debe ser capaz de integrar elementos repetitivos (tendencia, actitudes, sentimientos, representaciones, etc.), debe asimismo integrar las novedades de forma negociada con los viejos componentes de la misma, para que sea una relación aceptada y nueva, y no en ruptura con los significados estructurantes de la identidad.

Pero, al hacer esta transacción, el sujeto se hace sensible a la imagen que tiene de sí mismo, vinculada a los valores que aspira a autoconcederse, por lo que la constitución de la identidad de hecho es inseparable de la negociación de una determinada *identidad de valor*, proceso mediante el cual creemos poder modelar y transformar nuestro ser. Por lo demás, cada sujeto vive en un entorno social que persigue hacerle aceptar representaciones y valores que, en ciertos casos, pueden ser diferentes de los suyos. Se trata aquí de una *identidad prescrita*, con la que hay que negociar para formar parte del grupo, y que muestra el sentido acumulativo de la construcción identitaria, ya que nos hace tener en cuenta a los otros en esa tarea constructiva.

En realidad, parece que la identidad social y la personal actúan como dos polos de un continuo entre los que se circula, según las

situaciones, los proyectos, etc., y según los márgenes establecidos por las normas socioculturales, que plantean sus propias exigencias a los sujetos a cambio de una mayor seguridad y facilidad en la configuración de su identidad. Tales normas socioculturales satisfacen, en primer lugar, la función ontológica a través de la estructura de significado y de valores preestablecida que proporciona, evitando a cada sujeto particular tener que construirse una nueva partiendo de cero. Cuando se interioriza esta base, el sujeto forma parte de una red social y cultural común a los demás miembros del grupo, la identidad cultural, que le permite evaluar los elementos constituyentes de su identidad personal (Kardiner, 1969), al tiempo que le proporciona una referencia común para interactuar con los demás (función pragmática), es decir, abriendo vías de integración y cohesión que configuren el imaginario colectivo preciso para la propia existencia de la comunidad, y disminuyendo las ocasiones de conflicto, tanto consigo mismo como con los demás miembros del grupo.

3. DIFERENCIAS

Por tanto, si la construcción de la identidad resulta ser una configuración dinámica que ha de integrar, lo menos disonantemente posible, la preocupación por el significado, los valores otorgados a los elementos de la realidad y a los otros, la *diferencia* será aquello que se sitúa en el plano más alejado de ese núcleo central, inscrito en la historia personal y en el imaginario colectivo, que da forma a la identidad que se reclama para sí.

De hecho, lo que correspondería lingüísticamente al designar la diferencia es hablar de lo opuesto, cuando no contrario, al parámetro identitario, haciéndolo constitutivo o partícipe de otra identidad: la que estructura la diferencia, y que se formularía con el igualmente esencialista “yo soy Y”, o con la negación de lo que se toma como identidad opuesta: “yo no soy X”. Pero, visto de esta forma, lo idéntico y lo diferente no son sino variaciones permutables de lo que conocemos como identidad y diferencia: si “yo soy Y” estoy indicando mi propia visión identitaria –que no es la de

4 | Memoria-Inteligencia

Manuel Esteban Albert
Universidad de Murcia

El pensamiento se inscribe en una relación entre lo que ya sabemos, nuestra memoria y lo que percibimos. Con esta trilogía damos significado a las cosas, creamos, inferimos más allá de lo que nos viene dado y eso es el producto “pensamiento”.

J. Dewey

Querer el olvido es un problema antropológico: desde siempre, el hombre sintió el deseo de reescribir su propia biografía, de cambiar el pasado, borrar sus huellas, las suyas y las de los demás. [...] La lucha contra el poder es la lucha de la memoria contra el olvido.

Milan Kundera

Ser es, esencialmente, ser memoria; es encontrar una forma de coherencia, un vínculo entre lo que somos, lo que queremos ser y lo que hemos sido.

Emilio Lledó

¿Y qué decir si debiésemos recordar cada desaire, cada momento de incertidumbre que atravesamos desde la niñez hasta el día de hoy? [...] El olvido no es la ausencia del recuerdo, sino el mejor aliado de la memoria, un dispositivo que permite al cerebro mantenerse ágil y ocupado.

Diane AcKerMan

2. COMPRENDER Y RECORDAR

La dificultad para medir los resultados de la educación en términos de conocimientos favoreció tal vez un comportamiento educativo del profesor en las aulas preocupado por aquellas manifestaciones de los alumnos que permitieran observar y comprobar que sabían rendir cuenta de los conocimientos enseñados mediante exámenes y respuestas recitativas a aquellos. La confusión del comportamiento observable con su correlato mental procedía de la idea de que recordar, recitar con corrección y evocar contenidos era signo, señal y evidencia de que el alumno había aprendido. Esta práctica educativa duró muchas décadas, como decía, en gran medida por el estancamiento de las disciplinas psicopedagógicas, pero prolongó su vigencia entre educadores mucho más allá de lo deseable. Cuando pudo haberse hecho el cambio contando con nuevos paradigmas conceptuales, los comportamientos de aula siguieron anclados en las mismas creencias. La raíz ideológica que justificaba el modelo correspondía a la idea *recordar es comprender*, ya que esto es lo que la educación confesaba querer obtener: el conocimiento, la comprensión de los alumnos. Pero lamentablemente, para ello solo se aplicaba la cresta de este hondo “iceberg”, lo visible y evaluable era el recuerdo repetitivo, la memoria.

Tal práctica ampliamente extendida en la educación escolar no limitó sus confines a este ámbito y edad, sino que, por extensión de las creencias y sus prácticas difundidas desde allí, trascendió a la cultura sobre la educación y penetró en ella hasta el punto de inundar las pautas autónomas de padres, familiares y otros adultos, quienes con la repetitiva acción educativa buscaban la inmediata eficacia para sus propuestas, demandando de los hijos y los suyos una respuesta cortada al milímetro del modelo, ya fuera este verbal, conductual o competencial.

Así pues, se entiende que la repetición, verbal o conductual, es signo de eficacia de la acción educativa como deseaban los mencionados modelos educativos, fueran impuestos por legislación o por elección personal de aquella época, que duró hasta bien avanzada la mitad del pasado siglo XX. Esta era la creencia –y por tanto, la práctica– de educadores y maestros de educadores. De tal visión se hizo cultura. Y de la cultura, costumbre en la ordinaria actividad

intelectual y moral. El perfil de un estudiante –o profesional– que, independientemente de sus éxitos en la vida, sabía recitar o imitar lo esperado era considerado eficaz, bueno y competente.

Finalmente, en la vida social, la hipocresía, tanto voluntaria como indeliberada, ocupó un importante lugar, pues no siempre los modelos referidos, repito verbal o comportamentalmente, correspondían a genuinas capacidades, habilidades y creencias. Una brecha que fue abiertamente criticada por muchos como “hipócrita” se producía entre lo que uno sabía y lo que manifestaba, entre lo que sentía y decía, entre lo que era capaz de hacer o resolver y lo que explicaba como soluciones.

No estoy seguro de que, aun habiendo cambiado de modelo educativo, como veremos, no haya quedado en nuestra cultura un depósito de creencia en el resultado de la apariencia más allá de la competencia, con mayor arraigo tal vez entre generaciones mayores en quienes puede pervivir la existencia de viejas prácticas.

España tuvo una privilegiada situación educativa gracias al movimiento de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que desde finales del siglo XIX ejerció una influencia renovadora en la educación de la España prefranquista. Pero tales movimientos progresistas en educación, que también se produjeron en muchos países europeos y en USA, estaban llamados a tener una limitada repercusión en un clima científico todavía demasiado elemental en lo concerniente al conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, desarrollo de la inteligencia y relaciones entre esta y la memoria, que no se esclarecería hasta muy avanzada la segunda mitad del siglo XX.

Con posterioridad, la reacción, además de clausurar centros y escuelas promovidas por dicha institución (ILE) y por personajes tan respetables como Giner de los Ríos, Cossío y un gran número de intelectuales, truncó los principios del movimiento de la ILE haciendo cambios regresivos, como el citado hacia la alternativa de la memoria entendida como principio revelador de resultado y eficacia. El profesor enseñaba y valoraba los resultados de su enseñanza mediante el control repetitivo. Se abandonaron los reductos de una educación alternativa.

5 | Normalidad-Patología

Carlos Skliar
FLACSO / CONICET, Argentina

1. SABERES EN OPOSICIÓN

Imaginemos por un instante, aunque resulte ilusorio y resuene a exageración o a artificio didáctico, que existen apenas dos tipos de saber, dos tipos de pensamiento, dos modos de razón y, en fin, dos formas de sensibilidad ligadas al proceso del conocer, a la existencia misma del conocimiento.

Por una parte, un tipo de saber –de pensamiento, de razón y de sensibilidad– generalmente muy valorado en los medios académicos, que es el resultado de la determinación artificiosa de un problema igualmente artificioso, el establecimiento de una distancia imprescindiblemente distante, la puesta en marcha de una observación tan gélida como rigurosa y la re-creación empecinada de un lenguaje en extremo especializado. Ese saber insiste, básicamente, en saberse experimental, universal, objetivo e, inclusive, indudable, a salvo de toda duda, de toda perplejidad. Su procedimiento, más allá de las sofisticaciones peculiares, consiste en hundir sus raíces en el concepto –en cualquier concepto–, en hincar sus fauces sobre un tema –cualquier tema–, en producir una escritura que anuncie y enuncie su descubrimiento –cualquier des-

más desconocimiento, más y más incógnitas, más y más misterio. Y, en vez de intentar desvelar los interrogantes, se hunde en ellos para poder narrar la experiencia de lo que ocurre con aquello y aquellos que están allí, en el interior del mundo, entre los demás, en una convivencia ríspida y difícil, claro está, pero que no es otra cosa que la comunidad de humanos.

Habría que decir, aún, que el saber al que hago referencia no tiene demasiado buena prensa en la mayoría de los ambientes académicos. No solo porque elude la objetividad clásica, no solo porque pone bajo sospecha esa mitificación secular de la normalidad, sino sobre todo porque utiliza los lenguajes de la experiencia, es decir, narrativas que nos involucran en primera persona, narrativas que ubican el cuerpo en el centro del conocimiento porque es el cuerpo el que lo produce y lo padece; narrativas que, al fin y al cabo, no pueden sino estar regidas por las únicas reglas a las que vale la pena someterse: las reglas de la vivencia y la convivencia.

El saber al que me refiero induce a una batalla entre el tiempo y lo normal, entre el tener tiempo o el juzgar inmediatamente, entre dar tiempo o despojar al otro presente de toda posibilidad de existencia. Así lo escribe Coetzee (2002: 94), en boca de un personaje femenino en *La edad de hierro*:

Lo cierto es que, si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas.

2. TRADICIÓN Y MITOLOGÍA DE LA NORMALIDAD. LA MIRA INCOMPLETA

La tradición de la Venus desnuda es la de un mito, poético, que deifica un cuerpo y lo ofrece al mirar de todos. Se trata, ante todo, de un cuerpo divino, un cuerpo ideal, un cuerpo artístico,

construido a partir de modelos humanos, concretos, vivos; pero de unos modelos que en sí mismos no pueden encarnar jamás el ideal humano, pues el ideal no representa algo de este mundo, no está en este mundo, no es de este mundo. Representa un mundo mitológico y, más específicamente, el mundo de la mitología divina. Quizá lo mismo ocurre con la creación de la figura ideal de Afrodita en las pinturas de los primeros artistas griegos: algunas mujeres de carne y hueso ofrecían su rostro o parte de él, otras ofrendaban sus senos, otras sus brazos. En síntesis: lo humano apenas si podía aportar fragmentos, retazos, en la construcción idealizada de la belleza, de lo normal.

La sucesiva transfiguración de Venus, desde su imagen inicial –llena de cicatrices en su rostro, un cuerpo sin brazos, sin piernas– hacia una imagen cada vez más cargada *de aquello que le falta* o de aquello que *le hace falta*, es la historia de una mirada incapaz de ver al cuerpo humano en sí mismo. Como si la mirada no pudiera resistir lo fragmentario, lo incompleto y se viese obligada a regular y ordenar todo en pos de su completamiento. Y como si lo completo fuera, así, lo normal, y lo incompleto, entonces, lo anormal, la patología.

Desde esa mirada incapaz de soportar la fragmentación, todo ha sido demasiado complicado o lento o nulo para algunos y demasiado rápido y sencillo para otros. Alguien sube una montaña y eso es llamado una proeza. Alguien es arrojado desde una montaña hacia el vacío y eso es considerado religión o derecho. Alguien recibe toda su herencia y ni siquiera le importa. Alguien es nombrado incapaz de heredar y a nadie pareciera importarle. Todo ha sido medianía de la normalidad para unos, todo sigue siendo extrema fragilidad para otros. Todo fue trazado, en cierto sentido, bajo la severa división y fractura entre el *hay normalidad* y el *hay patología*.

La batalla entre Narciso y Hefesto aún pervive. Narciso, como bien se sabe, es la expresión máxima del ideal de lo normal asociado a la belleza cuyos resultados solo ofenden y desprecian a los demás. Hefesto, en cambio, simboliza la ardua tarea que supone ser acogido *así como uno es* y nunca poder conseguirlo. Se cuenta que Hefesto, el dios herrero, era tan feo, tan malhumorado y tan

6 | **Objetividad-Subjetividad**

Inmaculada Montero García.
Universidad de Granada

Quando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas

Mario Benedetti

I. INTRODUCCIÓN. SOBRE EL BUEN USO Y DISFRUTE DE LOS CONTRARIOS EN EDUCACIÓN: OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD

¿Quién de nosotros no ha hecho uso o mención, en determinada ocasión, de alguno de estos conceptos aparentemente contrapuestos: objetividad/subjetividad, neutralidad/parcialidad, razón/sentimiento? Y, de forma más generalizada, ¿en cuántas de estas ocasiones no nos hemos sentido algo dudosos a la hora de corroborar o convencer acerca de aquello que queremos reseñar?

La historia de las ciencias sociales está llena de referentes que aluden o relatan significados no siempre explícitos o consensuados. Luhmann (1997: 54) afirma que “cada centro de reflexión encuentra fuera de sí un mundo que no puede ignorar”. Tener en cuenta esos otros contextos y variables resulta impres-

2. EL USO DE CATEGORÍAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES

Tal como venimos exponiendo, en las ciencias sociales y el ámbito educativo en particular resulta un ejercicio sumamente arriesgado apostar por definiciones y conceptos unívocos: “No hay hechos sino interpretaciones”. El conocido aforismo de Nietzsche nos confirmaba hace más de cien años que no existen explicaciones capaces de agotar un hecho o un evento, sino interpretaciones que nos permiten argumentarlo en ciertos aspectos. Asumiendo la dificultad de comentar y señalar algunos términos que solemos referir sin excesiva concreción, creemos que es preciso, cuando menos, clarificar las posiciones de las que partimos y consensuar significados al respecto. No obstante, o quizá precisamente por ello, se requiere acordar tales conceptos; asumiendo la idea de Gadamer (Olasagasti, 2002), acerca de cómo la interpretación debe evitar la arbitrariedad de las ideas centrando su mirada en los textos, convenimos con él en uno de los principios de la hermenéutica, y es que “el otro posiblemente tenga razón”. Ya nos recordaba el profesor Popper, desde el realismo del sentido común, la necesidad de poner en tela de juicio el propio punto de partida, puesto que no podemos pretender alcanzar una certeza absoluta: “somos buscadores de la verdad, pero no sus poseedores” (Popper, 2007: 65). Nunca llegamos a una definitiva interpretación, puesto que nuestra comprensión e ideas previas van modificándose a medida que nos acercamos a las diferentes explicaciones, pero ese desarrollo es ineludible para quienes entramos en el discurso ideológico. Las sociedades actuales y las disciplinas que conjugan y operan con los distintos conceptos requieren también explicitar y actualizar estas ideas. Lo cierto es que, hoy por hoy, no suele concebirse la ideología y la ciencia como formas de discurso excluyentes. Tal como afirma el profesor Lizcano (2006: 250) al hablar de la “ideología científica”, es precisamente esa pretensión de la ciencia de constituirse en metadiscurso verdadero por encima de las ideologías, saberes y opiniones particulares la que constituye como ideología dominante; es su eficacia en presentar lo particular y construido como universal y necesario (leyes científicas, fórmulas matemáticas, deducciones lógicas) la que oculta

su función ideológica. Por tanto, la idea de una ciencia neutra no es defendible. Más bien resulta una falacia.

Superada la teoría positivista, que defendía la validez científica solo a través de los “juicios fácticos”, el dilema objetividad-subjetividad queda relativizado en la actualidad por interpretaciones menos extremas. La ciencia, pues, no queda sujeta, como defendía Comte, a los juicios de hecho, que contemplan realidades contrastables empíricamente y, por tanto, sujetas a verificación. No obstante, hemos de reconocer, con otros autores (Muñoz-Torres, 2002), que el positivismo ha ido impregnando poco a poco diversos ámbitos profesionales para instalarse finalmente y de forma sutil en nuestro mundo. Parece ser una de esas asignaturas pendientes con las que todavía ha de habérselas la epistemología contemporánea. Además, tal como define este autor, se presume habitualmente que “los hechos son objetivos”, es decir, que “están ahí”, que son incontestables; o que algo es verdad solo si permite su comprobación fáctica. En cambio, se piensa que las valoraciones son necesariamente subjetivas, puesto que no pueden ser directamente cuantificables, tienen un carácter precario y dudoso y solo caben sobre ellas opiniones relativas e igualmente válidas. Así pues, lo *objetivo* es lo “verdadero” frente a lo *subjetivo* o “refractario a la verdad” (*ibid.*, 2002: 165). El conocimiento objetivo estaría formado por el contenido lógico de nuestras teorías, conjeturas, suposiciones; el subjetivo depende de las “disposiciones de organismos” (Popper, 2007: 96), que puede hacerse consciente en forma de creencia, opinión o estado mental.

Sin embargo, como decíamos, la idea de una ciencia neutra es una ficción, al pretender considerar científica una forma neutralizada y eufemística de la “representación dominante” del mundo social (Bourdieu, 2008: 47).

Gracias a la hermenéutica y al progresivo agotamiento del positivismo que busca la distancia entre investigador y objeto investigado desde una supuesta mayor despersonalización y objetividad, las ciencias sociales han encontrado la forma de destacar la subjetividad del sujeto, las experiencias vividas o “vivencias” que diría Ortega y Gasset. Siguiendo la tesis de Husserl (1991), impulsor de la fenomenología, el mundo nace en nosotros, como Descartes hizo reconocer, y dentro de nosotros adquiere su influencia habitual, de manera que

7 | Profesionalización- Desprofesionalización

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia

Rosa Molero Mañes

Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN. LA TENDENCIA DE LOS OPUESTOS

El término profesionalización forma parte de las lógicas académicas que se dedican a dar razón de ser de las profesiones. Específicamente es una noción clave en la historia y sociología de las profesiones en tanto que, en este último campo de conocimiento, es central y articulador a la hora de estudiar las profesiones: lo que supone explorar cómo emergen; sus respectivas evoluciones; las actividades y funciones de los profesionales; los efectos de sus acciones en los sistemas políticos, sociales, económicos y culturales donde ellos actúan, en sus entornos más próximos o más lejanos; las estrategias de persuasión y desarrollo que utilizan para hacerse visibles y necesarios en estos sistemas, y las personas que los habitan, sus avances y retrocesos, así como sus transformaciones y fragmentaciones... En suma, el concepto de profesionalización es tanto medular en la construcción de una teoría de las profesiones (abordado, en general, en algunas de las ciencias sociales, eso sí, con desigual intensidad) como fundamental para conocer lo que acaece en las instituciones y en las organizaciones sociales donde

estatuto de profesiones que, como bien sabemos, es un nivel más alto en la jerarquización de los roles que se juegan en el mercado. Tal definición, este proceso de alcance, es denominado, por los teóricos del campo social, profesionalización, definición que ha propiciado, no sin cierta ligereza, identificar profesión con profesionalización. Sin embargo, a nuestro entender, conviene mantener las diferencias analíticas entre estos dos términos, aunque tengamos que reconocer que no pueda hablarse del uno sin el otro. Quizás podamos aclararlos si nos detenemos en contrastarlos.

2.1. Las traducciones de profesión o las plurales imágenes de profesión

Varios esfuerzos de sistematización y compendio de las nociones de profesión son reconocidos en la teoría de las profesiones. El más citado (Hedenheimer, 1989) puso en circulación diversas definiciones de nuestro término, varias de ellas haciendo referencia a realidades distintas, confirmando la imposibilidad de cualquier intento universalizador que nos tranquilizara definitivamente acerca de lo que entendemos por profesión. Y es de agradecer que lo hiciera, ya que las teorías esencialistas sobre las profesiones siguieron perdiendo fuerza desde que los revisionistas o estudiosos críticos (Johnson (1972) y Larson (1977), entre otros) vapulearon los deseos generalizadores de sus defensores. Tal aportación, la de los críticos especialmente, logró precisar que las profesiones son constructos históricos y, por tanto, están sujetas a las variables temporales y geográficas en las que ellas se mueven. De ahí que antes, pero sobre todo después del trabajo de la corriente revisionista, las imágenes y definiciones de los estudiosos han tenido un carácter puntual y contextual, fundamentante en tanto que puntos de partida de sus exploraciones, a las que hay que dotar de rigor pero, eso sí, sin pretensiones trascendentales. Unas pocas definiciones de salida pueden corroborar las afirmaciones anteriores.

Las “profesiones son grupos ocupacionales exclusivos que aplican algún tipo de conocimiento abstracto a casos particulares” (Abbott, 1988: 8). Una definición muy general, fácil de asumir. Como las siguientes, enunciadas por reconocidos estudiosos del

campo: “Ocupaciones basadas en conocimiento avanzado, complejo, esotérico o secreto”; o, mejor aún, “conocimiento racional, abstracto, utilitario, formalizado” (Macdonald, 1995: 1; Murphy, 1988: 245; Freidson, 2001: 25). A modo de síntesis de toda una serie de definiciones se suele citar, sin ánimo generalizador, la siguiente definición de *profesión*:

hace referencia, en gran medida, a una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone, necesariamente formación especializada, sistemática y abstracta [...] El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profanos [...] Basadas en competencias y en una ética asociada a su acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social (Kocka y Conze, citado en Torstendahl y Burrage, 1990: 205).

Es relativamente cómodo, por otra parte, acudir a la historia de las profesiones y adoptar alguna propuesta organizadora que nos permita ampliar el contenido de estas definiciones, y la periodización llevada a cabo por Collins (1990) es un buen recurso para hacerlo. En esa clasificación de la historia de las profesiones en etapas, para nuestro autor, la clásica sería la primera. En ella, algunos investigadores de corte funcionalista se preocuparon de fijar el concepto. Dos estudiosos de las profesiones, como Carr-Saunders y Wilson, analizarán, en *The Professions* (1933), la emergencia y evolución de más de 30 profesiones, especialmente aquellas relacionadas con la medicina y el derecho, justo en un momento histórico, los años 30, en que “se produjo un fuerte recrudescimiento del interés público por las profesiones reglamentadas”, por aquellas “actividades de servicio que reclamaban una formación amplia y especializada”, al tiempo que se demandaba autorización para ejercer libremente “sobre la base de una certificación que testimonia el dominio de una técnica específica” y, con ello, el monopolio para actuar en un campo de intervención social (Dubar y Tripiet, 2005: 69-72). La lucha de médicos, dentistas,

La universidad europea y americana desde 1800. Barcelona: Pomares, 121-154.

Torstendahl, R. y Burrage, M. (eds.) (1990). *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*. London: Sage.

Vollmer, H y Mills, D. (1966). *Professionalization: Reading in Occupational Change*. New Jersey: Prentice Hall.

Wilensky, H. (1964). The Professionalization of Everyone. *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.

Wittorski, R. (2005). *Travail, formation et professionalization*. Paris: L'Harmattan.

— (2007). *Professionalization et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

Zizek, S. (2013). *El año que vivimos peligrosamente*. Madrid: Akal

8 | Razón-Emoción

Juana M^a Madrid Izquierdo
Universidad de Murcia

Sin el estímulo y guía de la emoción el pensamiento racional se enlentece y desintegra. La mente racional no flota por encima de lo irracional; no puede liberarse y ocuparse sólo de la razón pura. Hay teoremas puros en matemáticas pero no pensamientos puros que los descubran.

O. Wilson (1998)

1. DUALISMOS Y OPUESTOS TRASNOCHADOS QUE BUSCAN LAS ESENCIAS DE UN TIEMPO (YA) PASADO. UN CASO: RAZÓN Y EMOCIÓN

La profundidad y velocidad de las transformaciones económicas, culturales y políticas de la sociedad globalizada y tecnológica del siglo XXI aconsejan una revisión y crítica intelectual sobre el uso tradicional de los dualismos como categorías de análisis de la realidad. Posiblemente, hasta hace unas décadas no era evidente esta necesidad porque el conocimiento avanzaba a un ritmo continuo y pausado a partir de los fundamentos científicos precedentes, garantes de la continuidad del saber institucionalizado, y porque no éramos conscientes de las contingencias epistemológicas que suponían los dualismos. Sin embargo, el actual cambio de perspec-

serlo si no interactúa con otros humanos, de los que aprende y con los que aprende a evolucionar, a ser persona. Es, por tanto, un ser eminentemente cultural, que necesita un *segundo útero cultural*:

El hombre, o sea el individuo concreto, no nace hombre; se va haciendo, y ello dentro de unas coordenadas históricas. El hombre, ni está inscrito en el reino de la naturaleza, ni está previsto por ella; es un producto del proceso histórico y por ello, un producto, no natural, sino artificial y arbitrario, [...] el destino del hombre no está inscrito de antemano por la naturaleza, sino por la sociedad en que nace (Lerena, 1980: 54).

En este sentido, sabemos que aquellos rasgos y/o cualidades que consideramos como más específicamente humanos como el lenguaje, el pensamiento, la creatividad, la inteligencia, los sentimientos, [...] no se heredan genéticamente, ni están asociados al sexo de las personas, sino que: primero, cada sociedad crea su propio modelo de ser persona en función de los rasgos que se consideran y transmiten como humanos en la misma (socialización); y, segundo, ser hombre/ser mujer no obedece a razones estrictamente biológicas, innatas, por lo que las atribuciones culturales que se realizan sobre estas categorías de pensamiento son arbitrarias, cuestionables y modificables, consciente e intencionadamente en cada sociedad, individual o colectivamente (Madrid, 2005).

En efecto, hoy día sabemos que el sexo de las personas no actúa de forma autónoma, mecánica y al margen del medio sociocultural, por lo que no puede hablarse de un determinismo biológico de la conducta humana, en tanto que el comportamiento de las personas difiere según las culturas y épocas.

Históricamente, no todos los varones han tenido el mismo estatus social, sino que, por su origen, raza, etnia, riqueza, etc., han ocupado un lugar dentro de la jerarquía social; es decir, han existido criterios para distribuir las diferentes posiciones sociales entre ellos, como la fuerza y la sabiduría. Quienes no reunían esas cualidades quedaban excluidos del poder político, económico, militar y espiritual, y tenían que conformarse con ocupar posiciones de menor rango y al servicio de los que mandaban, que eran los que estaban legitimados por ser los más inteligentes, estrategas, poderosos, los que sabían dirigir la sociedad. El rasgo que caracteriza a los poderosos: la razón, la inteligencia, el logos.

Ahora bien, este mismo discurso ¿es extensible a las mujeres? Suele ocurrir que, como en el párrafo anterior, hablamos de los hombres y de la historia, pero no somos conscientes de que las mujeres no están representadas en ese esquema de análisis. Son invisibles y su contribución histórica no se la nombra, es como si no existiesen... y, sin embargo, son necesarias para la reproducción de la especie humana, son las madres de los hombres que luego ocupan las diferentes posiciones sociales. El androcentrismo cultural dominante ha convertido al varón en el paradigma de lo humano al ser percibido como el modelo de ser humano. Para Bourdieu (2000: 50):

No voy a afirmar que las estructuras de dominación sean ahistóricas, sino que intentaré establecer que son *el producto de un trabajo continuado (histórico por tanto) de reproducción* al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado.

Tradicionalmente, frente a la omnipresencia masculina (espacio público), nos encontramos la ausencia femenina (espacio privado), que es la otra mitad de la población. Lo que sucede es que se ha establecido una clasificación social por razón del sexo de las personas, con su correspondiente *jerarquía*, en la que los hombres (racionalidad) gobiernan el mundo y las otras (sentimiento), las no nombradas, cuidan la vida de los que mandan en el mundo. Esta cuestión es fundamental porque es un indicador de que las mujeres, independientemente de la clase social, han constituido un grupo aparte y de menor categoría humana que los varones. Por tanto, la razón no puede ser un atributo femenino, como tampoco los sentimientos pueden ser una característica masculina. Pero ¿quién ha establecido esta asociación entre razón-masculino y emoción-femenino? Evidentemente, quien ha podido hacerlo, es decir, algunos hombres que tenían el poder para ello (fuerza física, económica o psíquica), para crear y apuntalar el patriarcado (Castells, 1998: 159):

una estructura básica de todas las sociedades contemporáneas. Se caracteriza por la autoridad de los hombres sobre las mujeres y sus hijos, impuesta desde las instituciones. Para

9 | Riesgo-Certeza

Segundo Moyano Mangas
Universitat Oberta de Catalunya

1. *EL RIESGO DE LA CERTEZA O LA CERTEZA DEL RIESGO*

Podría haber titulado este capítulo como *El riesgo de la certeza* o bien como *La certeza del riesgo*. Sin duda, juegos de palabras que interpelan, mediante uno u otro oxímoron, a la agudeza con el objetivo de resignificar el sentido del juego con los contrarios. El propio recorrido del texto ha influido en la retitulación y he optado, posiblemente, por acomodarme en ese terreno más apacible de una cierta indefinición, entendiendo esta como la dificultad para la definición y no tanto como un acomodo en la vaguedad. Más en el riesgo que en la certeza reside uno de esos sentidos que, en ocasiones, se otorga a las palabras que se usan con frecuencia. Y más, si cabe, en el campo (al modo bourdiano) en que se escenifica la relación establecida entre los dos términos elegidos (*riesgo* y *certeza*): el campo de lo social, el campo social o el campo de la atención social.

Así, esta noción de campo aplicada a lo social viene a identificar un sector determinado de la actividad social definido por la producción, posesión y utilización específica de diferentes posiciones, recursos y relaciones sociales en torno a un nexo de unión:

cuando el riesgo social es atribuido a los seres humanos y no tanto a circunstancias o situaciones coyunturales.

Veamos esa relación paradójica mediante una ejemplificación. En el campo de las acciones en política social, existe un espacio que toma forma en las políticas de protección a la infancia. Me refiero, en efecto, a los “menores en riesgo social”, una infancia en muchas ocasiones sojuzgada al carácter invisibilizador de las estadísticas sociales, una categoría, esta de “menores en riesgo social”, que, si bien no ha estado sometida a un análisis exhaustivo, no podemos negar que campa a sus anchas en los discursos sociales y educativos, definiendo, proponiendo y proyectando políticas, técnicas y protocolos de actuación de carácter preventivo.

Sin duda, frente a situaciones sociales de maltrato, negligencia o abandono de la infancia, cabe poner en marcha actuaciones que reduzcan, eviten o eliminen aquellas. Ahora bien, la categoría de “menores en riesgo social” no viene aquí a señalar exactamente un peligro, sino más bien a indicar ya una situación evidente. Un niño maltratado no puede estar, pues, en riesgo de maltrato, por lo que la pregunta que uno puede hacerse en este caso es ¿qué viene a redundar el “riesgo”? Este, como contingencia, con su carga de incertidumbre, parece haber caído, y lo que ha venido a ocupar ese vacío es el riesgo como estado (*estar en riesgo*). Cae, pues, *el riesgo como una contingencia o como la proximidad de un daño* y aparece *el riesgo como certeza y seguridad* (sus antónimos) de ese daño. Esta certidumbre se concreta en la yuxtaposición de categorías de riesgo social en categorías poblacionales, atribuyendo a estas una serie de características que van más allá de las definidas en las situaciones de riesgo, algo así como una “*anticipación escenificada*” de la que habla Beck (2008: 29 y ss.), pasando del “peligro a estar en” al “estar ya en”. Lo mismo sucede en un término también vinculado en las últimas épocas al campo social: el riesgo de exclusión social y las situaciones de exclusión social¹⁰.

El riesgo social, pues, se convierte en atributo, aparece y se dibuja como tal, por lo que la imagen mental de un sujeto en riesgo, en peligro, tiene visos de convencimiento sobre la situación a la

¹⁰Este término ya es tratado en otro de los capítulos de este libro.

que nos estamos refiriendo: la convicción, en tanto certeza advertida, de que hablar de personas en riesgo social supone una representación social con una dimensión cognitiva, respecto de cómo se problematiza lo social, y con una dimensión también de acción, acerca de cómo se pretende actuar en lo social (Autès, 2004: 15). Estas apreciaciones, no obstante, suponen vincular la noción de riesgo social que habitualmente se utiliza en la nomenclatura de lo que venimos definiendo como campo social a la noción de necesidad social. Así, tal y como indica Podetti (1997), ese tránsito de la contingencia o riesgo hacia la necesidad supone habilitar el acaecimiento; es decir, los mecanismos de protección se disponen no tanto por lo que pueda pasar sino por lo que pasa. Pese a ese matiz, las categorías que circulan en el campo social siguen ubicadas en señalar como colectivos en riesgo social a aquellos que interminables listas de indicadores sociales designan como sujetos en dificultad o vulnerabilidad social, en definitiva, con necesidades sociales. Según Beck (1998: 10), “la sociedad del riesgo comienza, [...] cuando [...] ya no podemos dar por supuestas las certidumbres tradicionales”. Aparece, pues, la incertidumbre característica de esta época. Ahora bien, esa incertidumbre se muestra como certeza en el ámbito paradójico del campo social. El ya señalado “estar en riesgo” no califica un proceso, sino más bien un estado, por lo que lo tradicionalmente ubicado como noción de riesgo en el campo de las ciencias sociales, con sus consiguientes cálculos de probabilidades de acaecimiento, es utilizado en el campo de las prácticas sociales y educativas como meros indicadores de las certidumbres a acaecer, en una suerte de destino prefijado socialmente. Podría atreverme a afirmar que, en estos términos, el riesgo social en el uso cotidiano de los profesionales de la acción social y educativa prefigura un efecto de recorrido ya trazado. De ahí se puede inferir que las políticas denominadas de prevención social no son sino políticas de tratamiento puntual de las consecuencias y los efectos, y no tanto acciones dirigidas a las causas que provocan la desprotección o la dificultad social.

Del Moral y Pita (2002: 75) insisten en que el término riesgo no implica tan solo una idea de peligro, sino que también incluye ideas respecto a las posibilidades de elección, cálculo y responsabilidad, pues asumir que existe un peligro significa que existe también la

- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc/CEM.
- Tizio, H. (1997). La categoría «Inadaptación social». En Petrus, A. (coord.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

10 | Teoría-Práctica

Violeta Núñez Pérez
Universidad de Barcelona

Quando distinguimos entre la praxis y la idea, la práctica y la teoría, la que resulta perjudicada es la parte intelectual. Es decir, disociar el ámbito material del analítico tiene como consecuencia un debilitamiento intelectual, una disminución de nuestra capacidad de visión y comprensión.

Richard Sennett

Las nociones de teoría y práctica han sido empleadas históricamente en el campo pedagógico pero, según el discurso que las formule, sus connotaciones difieren. Haremos aquí un recorrido discontinuo por distintos discursos que han configurado y configuran dicho campo. La idea es realizar, como señala Reyes Mate, un *ejercicio de memoria* para aportar elementos a re-considerar en nuestra actualidad.

primero referido a la moral, el segundo a la política (el derecho político) y el tercero al cosmopolitismo (derecho internacional).

En ese breve pero sustancioso ensayo, Kant (1986: 4) señala: “cuando la teoría sirve de poco para la práctica, esto no se debe achacar a la teoría, sino precisamente al hecho de que no había ‘bastante’ teoría”. Sostiene que la teoría es susceptible de ampliarse y completarse en el ejercicio de una profesión: “el médico, el agricultor o el economista recién salidos de la escuela pueden y deben arbitrar nuevas reglas para completar su teoría” (*ibid.*).

Por eso mismo, Kant pone en tela de juicio el puro pragmatismo de un hacer del cual sería dable extraer *experiencia*. Para el autor, esa pretensión supone que, “con ojos de topo pegados a la experiencia, se puede ver más lejos y con mayor seguridad que con los ojos asignados a un ser que fue hecho para mantenerse erguido y contemplar el cielo” (*ibid.*: 6).

Corresponde dar lugar a la teoría, pues sin ella nunca se constituiría una profesión, ya que se caería en “tanteos y experimentos realizados a ciegas”. Desde la mera *experiencia*, al margen de una teoría que la sustente, es imposible la consideración global del quehacer, pues toda experiencia particular se inscribe en condiciones empíricas específicas y, por tanto, contingentes. La teoría es el dispositivo que posibilita la construcción, la transmisibilidad, la confrontación, el avance de los saberes y, para Kant, el progreso de la humanidad.

El autor retoma las cuestiones planteadas por Aristóteles, pero para inscribirlas en la modernidad filosófica que él inaugura. El saber teórico específicamente científico puede orientarse a la producción y a la técnica. Sin embargo, la praxis en el ejercicio de una profesión aporta un plus que es imposible obtener solo desde la vía teórica. A su vez, de lo que se trata en cada caso es de verificar si la práctica que se despliega está en relación con la teoría a partir de la cual dice configurarse. Para Kant hay una clara relación de reenvío entre una y otra.

Hay un interesante pasaje al comienzo del citado ensayo que aquí quisiera poner de relevancia: “Por muy completa que sea la teoría, salta a la vista que entre la teoría y la práctica se requiere

aún un término medio como enlace para el tránsito de la una a la otra” (*ibid.*).

Esta cuestión del “enlace” entre teoría y práctica, Kant la sitúa en la “facultad de juzgar” por medio de la cual “el práctico” distingue si algo corresponde o no a un concepto teórico. Este tema de lo que enlaza y reenvía de un lugar (teoría) a otro (práctica), nos permite pensar una suerte de topología. Quizás una topología de redes mixta, en árbol y en estrella y expandida. Habrá que trabajar en ello. A su vez, la cuestión del *enlace* en tanto *facultad de juzgar* remite a la posición del profesional entre teoría y contingencia, entre conocimientos y situaciones y sujetos singulares, entre saberes y experiencias.

Pestalozzi, Fröbel, y Natorp, con sus maneras y estilos, desarrollaron distintos abordajes del tema. Fröbel, pese su a perspectiva mística de las relaciones del hombre con Dios y con la naturaleza, construye desde sus bases teóricas una serie de propuestas que generan prácticas educativas que transformarán las maneras de ver el mundo en diversos sentidos, incluso opuestos, a los que él sostuvo. Por tanto, es también un ejemplo de lo paradójico de la educación: siendo místico quien propone su orientación, esta, en sus devenires, impulsará una cosmovisión que revolucionará el arte contemporáneo y sus representaciones del mundo, tal como propone Juan Bordes (2007??). Curioso *efecto de reverberación* de los discursos en los tiempos y espacios discontinuos de la educación.

Ahora bien, es Herbart el que dejará una fuerte impronta en la conceptualización de las relaciones teoría-práctica. Cabe recordar que la teoría y las prácticas pedagógicas propuestas por este autor fueron leídas en clave positivista a lo largo del siglo XIX y gran parte del XX. Ello dejó su marca en la aproximación a los textos de Herbart. No obstante, no solo es posible sino necesario realizar otras lecturas de aquellos viejos textos, pues dan elementos sorprendentes en nuestra actualidad.

Herbart, en su *Pedagogía general...*, publicada en 1806, comienza la introducción atribuyendo una cierta base enigmática al acto de educar. Sin duda un buen comienzo: “Lo que se persigue al educar o al exigir una educación depende del círculo visual que a ello se aporte” (Herbart, 1983: 1).

- Cateura, Paraguay. URL: <http://totalcreativo.com/orquesta-hecha-con-instrumentos-contrados-en-la-basura>.
- Corominas, J. y Pascual, J. (1996). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Dottrens, R. y Mialaret, G. (1969). *Traité des sciences pédagogiques*, tomo 1. Paris: PUF.
- Ferrater Mora, J. (1988). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Alianza.
- Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (trad. Luzuriaga, L.). Barcelona: Humanitas.
- Hinkelammert, F. (2002). *Crítica de la razón utópica*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Kant, I. (1986). *Teoría y Práctica*. Madrid: Tecnos.
- Lacan, J. (1995). Aún. En *El seminario*, Libro 20. Buenos Aires: Paidós.
- Larroyo, F. (1980). *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- Luzuriaga, L. (1966). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Marramao, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Reyes Mate, J. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.
- (2011). Existe un deber de memoria porque al conocimiento se le escapa mucha realidad (Entrevista de Berta Ares). *Revista de Letras, La Vanguardia*, (Barcelona), 21/07/11.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- (2013). *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*. Barcelona: CCCB.
- Starobinsky, J. (1983). *Rousseau, la transparencia y el obstáculo*. Madrid: Taurus.

11 | Impotencia e imposibilidad

José García Molina y José Enrique Ema
Universidad de Castilla-La Mancha

En este punto es algo simple, infinitamente simple, tan extraordinariamente simple que el filósofo no ha logrado jamás decirlo. Y es por eso que ha hablado toda su vida.

Henri Bergson. *La intuición filosófica*.

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto pretende establecer una distinción entre dos conceptos que, en lo cotidiano, solemos utilizar como sinónimos o semejantes. No nos dedicaremos, contraviniendo un poco la naturaleza de este libro, a un ejercicio teórico dialéctico –o al menos no en sentido estricto–. Hemos preferido adentrarnos en un ensayo de distinción conceptual sin limitarnos a un simple ejercicio nominalista. ¿La razón? Estamos convencidos de que tal distinción puede tener interesantes efectos epistémicos, éticos y prácticos en quienes lleguen a aceptarla y encarnarla. Y para llevar a buen puerto nuestra convicción echaremos mano de dos herramientas. En primer lugar, de lo que el ejercicio filosófico nos ha enseñado acerca de la práctica de la distinción (desde Aristóteles a Max Weber o, posteriormente, Hanna Arendt). En segundo lugar, nos

fuera”, completamente separada de nosotros, esperando a que la conozcamos mediante representaciones que luego podremos contrastar con la misma realidad para ver si se corresponden fielmente. La objeción materialista al objetivismo/positivista es clara: diciendo mantener una posición más realista y fiel a la realidad del mundo, toma el mundo como un ente ideal, total, completamente desconectado de los sujetos y de sus representaciones y conocimientos. Necesita suponer, además, una garantía divina, igualmente idealista, para poder comprobar si nuestras representaciones se corresponden fielmente con la realidad “tal cual es”. ¿Quién podría comparar nuestras representaciones de la realidad con la realidad misma sin utilizar ninguna representación de ella? Solamente alguien que tuviera una experiencia directa y total del mundo: un ente ideal exterior al mundo.

Diferentemente, la perspectiva materialista señala de manera mucho más modesta, pero más realista, que no hay una separación total entre las representaciones del mundo y el propio mundo¹⁵. El conocimiento humano está condicionado por la imposibilidad de la razón humana de aprehender el mundo como un *Todo*. Es importante tener en cuenta que esta imposibilidad no es solo una cualidad del conocimiento y de la razón humana, es una cualidad también del propio mundo. El mundo no es un todo completo, acabado y pleno ahí fuera, al margen de nuestra inserción “material” en él. Digámoslo de manera más sencilla: ¡el conocimiento total (idealista, objetivo/positivista) del mundo es imposible! Es en este sentido en el que podemos decir que en nuestra experiencia habita la imposibilidad: la imposibilidad de conocerlo todo, de producir un saber definitivo y completo sobre el mundo.

15La mirada del sujeto está inscrita en el mundo y, por tanto, es constitutiva de lo que el mundo es para el sujeto. Si el sujeto pudiera distinguir lo que hay de él en la realidad (su mirada inscrita en ella) –y, por tanto, lo que la realidad es sin su mirada– entonces sería posible un punto de vista objetivo-positivista sobre el mundo “ahí fuera”. Eso es lo que el “método científico” ha tratado de hacer: depurar el método de conocimiento hasta depurar cualquier elemento (“sesgo”) subjetivo presente en el objeto de conocimiento. Sin embargo, tal depuración es imposible. La realidad que contemplamos incluye nuestra propia mirada. Si la realidad no incluyera nuestro conocimiento, nuestras representaciones, incluso nuestros prejuicios subjetivos, no podríamos conocerla. Es justo porque ponemos algo en ella que puede aparecernos como realidad.

Mediante diferentes formulaciones, Lacan nos invitó a reconocer esta dimensión imposible de nuestra existencia. Siempre hay algo que no encaja y para lo que no existe solución final alguna. Vamos a detenernos en dos de ellas. En primer lugar, la que se refiere a *lo real* como dimensión constitutiva de la realidad. En segundo, su enigmática afirmación: “no hay relación sexual” (Lacan, 1975).

Para Lacan lo real no es la realidad. La realidad está estructurada a partir de tres dimensiones entrelazadas: lo real, lo simbólico y lo imaginario (Evans, 2007). La realidad puede aparecer como algo con sentido para los sujetos gracias al juego de relaciones entre elementos significantes o lingüísticos (lo simbólico), a algunas simplificaciones que portan una cierta inmediatez o clausura del significado como ideal o imagen –una bandera, un lema, una foto representativa o un logotipo...– (lo imaginario), y a aquello que aparece e insiste siendo imposible domesticarlo y codificarlo desde los órdenes de lo simbólico y lo imaginario (lo real). Tenemos noticias de *lo real* cuando algo irrumpe y descoloca nuestro orden de sentido. Algunos ejemplo son el acontecimiento inesperado; la constatación de que no somos capaces de contar todo con palabras porque, finalmente, hay algo imposible de contar, por ejemplo, en relación a los propios sentimientos; la impresión de que nos ha ocurrido algo *de verdad* aunque ello no encaje en nuestro marco de creencias o razones previas... De alguna manera, lo real tiene la forma de un síntoma, de algo que el sujeto soporta contra su voluntad, contra sus intenciones y sin saber muy bien de dónde procede lo que le ocurre. Porque lo real ocurre, se nos presenta y se hace presente en la realidad, pero “agujereándola” y haciéndonos incapaces de explicarla y manejarla por completo. La insistente presencia de lo real sugiere que no hay saber definitivo; es el permanente recordatorio de los límites del saber humano.

Con respecto a las relaciones entre sexos, Lacan afirmó que “no hay relación sexual”. No pretendía contravenir una evidencia –a diario se dan millones de relaciones sexuales en todo el mundo–, sino más bien mostrar que es imposible encontrar una regla, una fórmula o una receta que nos oriente sobre la mejor manera de relacionarnos con el otro sexo. Hay algo imposible de acomodar definitivamente en las relaciones. La imposibilidad de escribir un

Otros títulos de la colección

Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía

Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)

Depaepe, Marc

ISBN 13: 978-84-7642-743-9

Páginas: 192

Hacia una escuela socialmente-crítica

Orientaciones para el currículo y la transición

Kemmis, Stephen; Cole, Peter; Suggett, Dahle

ISBN 13: 978-84-7642-742-2

Páginas: 128

Metáforas del educador

Sáez Carreras, Juan; García Molina, José

ISBN 13: 978-84-7642-838-2

Páginas: 176

Pensar, mirar, exponerse

García Molina, José (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-841-2

Páginas: 176

Pensadores de ayer para problemas de hoy...

Filósofos

Sáez Carreras, Juan; Esteban Albert, Manuel (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-931-0

Páginas: 192

Otros títulos de la colección

Pensadores de ayer para problemas de hoy...

Teóricos de las ciencias sociales

Esteban Albert, Manuel; Sáez Carreras, Juan (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-935-8

Páginas: 176

