

Pedagogía Social, del imperativo de homogenización al espacio de la pluralidad

Social pedagogy, from the imperative of homogenization to the space of the plurality

VIOLETA NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Barcelona

Resumen:

En el artículo se considera la actual situación del campo de la Pedagogía social sometido a los imperativos de homogenización del neoliberalismo. El texto responde a una posición epistemológica, política, ética y subjetiva de la autora. Conceptualiza a la Pedagogía Social como un territorio de articulaciones diversas. Un campo, en el sentido señalado por Bourdieu, de fronteras borrosas que se construye y de-construye por el trasiego de materiales de diversas disciplinas, a condición de repensarlos en términos de lógica pedagógica, esto es, como elementos cuyas relaciones de reenvío posibilitan discernir / explicar el acto educativo en las coordenadas sociales, culturales, económicas, de construcciones subjetivas,... de cada momento histórico, *desenmascarando los disfraces y las metamorfosis* de los modelos vigentes de control social, citando las palabras de Giorgio Agamben. Finalmente, se plantean las posibilidades de alojar la pluralidad de los saberes pedagógicos perforando los muros y aprovechando las grietas del discurso hegemónico.

Palabras clave:

Campo de la Pedagogía Social, tecnociencia, neoliberalismo, investigación, pensamiento crítico, deber de memoria, pluralidad.

Abstract:

The article considers the current status of the field of social pedagogy subjected to homogenizing imperatives of neoliberalism. The text responds to an epistemological, policy, ethics and subjective position of the author. Social Pedagogy conceptualized as a territory of various joints. As a field (in the sense indicated by Bourdieu) with blurry border is constructed and deconstructed by the movement of materials from various disciplines, provided rethink in terms of pedagogical logic, that is, as elements whose relations forwarding possible to discern / explain the educational act in the social, cultural, economic, subjective constructions ... of each historical moment, exposing *the costumes and the metamorphosis* of the current models of social control, citing the words of Giorgio Agamben. Finally, the article presents the possibilities of accommodating the plurality of pedagogical thought and drilling the walls of the hegemonic discourse.

Key words:

Field of the Social Pedagogy, tech-science, neoliberalism, investigation, critical thought, duty of memory, plurality.

Résumé :

L'article examine l'état actuel du champ de la pédagogie sociale soumis à des impératifs d'homogénéisation du néolibéralisme. Le texte répond à une position épistémologique, politique, éthique et subjective de l'auteur. Pédagogie Sociale est conceptualisée comme un territoire de plusieurs articulations. Comme un champ (dans le sens indiqué par Bourdieu), avec unes frontières floues, et qui est construit et déconstruit par le mouvement des matériaux provenant de diverses disciplines, à condition de repenser les en termes de logique pédagogique: comme éléments dont les relations de renvoie font possible de discerner / expliquer l'acte éducatif dans les constructions sociales, culturelles, économiques, ... subjectives de chaque moment historique, désenmasquant *les costumes* et la *métamorphose* des modèles actuels de contrôle social, citant les paroles de Giorgio Agamben. Pour finir, l'article présente la possibilité d'accueillir la pluralité de savoirs et pensées pédagogiques et de ouvrir des fissures dans les murs du discours hégémonique.

Mots Clés :

Champ de la Pédagogie Sociale, tech-science, néolibéralisme, recherche, pensée critique, devoir de mémoire, pluralité.

Fecha de recepción: 6-6-2013

Fecha de aceptación: 30-6-2013

"[...] en estos tiempos nuestros, vemos configurarse una dualidad, un conflicto entre memoria e inquisición: hoy la inquisición - la Inquisición, la INQUISICIÓN- destruye la memoria, ya sea bajo la forma de la Inquisición propiamente dicha o bajo la de un presente totalizador y totalitario que se nos hace -valga la redundancia- presente con tal abundancia y tan inevitable concatenación de bienes (de males) de uso y de consumo, y genera tal abundancia e inagotable concatenación de insatisfacciones, que no deja sitio a la memoria o procura socavarla allí donde sobrevive."

Leonardo Sciascia, *El teatro de la memoria*

"...desenmascarar los disfraces y las metamorfosis del universo concentracionario"

Giorgio Agamben

Presentación

Para Pierre Bourdieu (1997; 1969:134) la noción de *campo científico* pone el acento sobre las *estructuras de relaciones objetivas* que orientan las prácticas científicas: se trata de un campo de fuerzas que se enfrentan para conservar o transformar dicho campo. Los agentes establecen rela-

ciones en torno al capital simbólico que poseen creando así el espacio que, a su vez, los define como sujetos posicionados política y epistemológicamente. De esta manera se configura una determinada estructura, a saber: la estructura del campo [posiciones y relaciones entre tales agentes].

Ahora bien, en el caso de la Pedagogía Social –quizás en todos los demás campos sociales, el capital simbólico no sólo abarca conocimientos sino saberes. Recordando a Michel Foucault (1997) el saber no es una suma de conocimientos, porque de éstos se debe poder decir si sus proposiciones son verdaderas o falsas, exactas o no, etc. Ninguna de estas distinciones corresponde al saber, que remite al conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas), formado a partir de las opciones del sujeto en una formación discursiva.

De la definición y alcance dados a ambas nociones (saberes y conocimientos), parten las dos concepciones de Pedagogía Social hoy en liza: una la establece como producción y gestión de conocimientos, desconociendo los saberes. Otra, como elaboración y puesta en circulación de saberes pedagógicos, y también de conocimientos, en un lugar de *frontera* porosa con otros campos de saber, a efectos de discernir las cuestiones de la PS y la educación social.

¿Por qué la primera es la definición prevalente en este momento histórico? Conviene señalar que hoy la ciencia ha devenido “tecnociencia” (NÚÑEZ, V., 2003). Este paradigma tiene su inicio en las áreas tecnológica y biogenética y corresponde a la introducción de las reglas de juego del capital financiero, fundamentalmente del capital de riesgo. Éste promueve y establece los parámetros de los conocimientos a los que debe orientarse la investigación, entendida ésta como *optimización* de recursos / *innovación* de conocimientos y *maximización* de resultados en tiempos de máxima aceleración (VIRILO, P., 2003) para recuperar el capital invertido. Estas reglas de juego se han impuesto en todos los campos científicos, a través los protocolos y estándares de *cientificidad*, *productividad*, *excelencia*, *innovación*, etc. produciendo, en las ciencias sociales y en humanidades, efectos de deslegitimación de sus saberes.

Marco general

“Hoy, los polos teórico y técnico de la actividad científica están indisolublemente trenzados. (...)

“El hombre actual no hace sino afianzar este ‘ser práxico’, precisamente porque su existencia está marcada y determinada por el hecho tecnológico... El hombre se ha convertido en un ‘ser-en-la-técnica’, en la medida en que ésta ha llegado a ser un factor esencial en su modo de ser-en-el-mundo. La amplitud de este fenómeno ‘tecnológico’ afecta a todos los ámbitos de la vida, de tal modo que se puede decir que la racionalidad contemporánea se constituye como una racionalidad tecnológica”. (HOTTOIS, G., 2000:167)
[Traducción propia]

Asistimos al poder progresivo del “saber-hacer”, que se define como conocimientos operativos, eficaces y de resultados rápidos: se trata de una producción cuantificable, predictiva, comunicable y económicamente rentable en corto plazo, que ha ido colonizado los espacios académicos de ámbito social.

“Así no aparece ante nuestros ojos más que una verdad que sería riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal. E ignoramos, por el contrario, la voluntad de verdad como prodigiosa maquinaria destinada a excluir.” (FOUCAULT, M., 2002: 24).

Es de interés que podamos pensar acerca de lo que Foucault denomina *prodigiosa maquinaria de exclusión* y cómo afecta al campo de la Pedagogía Social. Sabemos que lo que queda fuera son los discursos que, por su planteamiento y alcances, exceden, desbordan y, por tanto, ponen en entredicho la pretendida univocidad y completud del discurso hegemónico.

Como segunda cuestión entra en juego la hipótesis de Lyotard: *el conocimiento es y será producido para ser vendido, es y será consumido para ser valorado en una nueva producción* (LYOTARD, J-F, 1989: 109). Hipótesis que para algunos autores se enuncia como *efecto aneca* (SORIANO, J., 2008; MASIPS, P., 2011).

Se trata de la actual versión, en clave global, del viejo proyecto desarrollista. Propone que sólo a través de la *cualificación de los recursos humanos* en los nuevos contextos de racionalidad tecnológica y mediante la *innovación*, será posible el *incremento de la productividad*. Ésta posibilita una mayor competitividad a las empresas (a las universidades

y a los grupos de investigación, en el caso que nos ocupa), que a su vez permite acceder a nuevas fuentes de ingresos y financiación.

La visión *optimista* del neoliberalismo acerca del nuevo escenario productivo tiene, entre sus consecuencias, una concepción altamente ideologizada de la investigación bajo la pátina de cientificismo.

Conviene recordar que el cuadro de transformaciones de carácter global hoy vigente, se orienta hacia un escenario de empleo caracterizado por:

- estar predominantemente centrado en el sector de servicios (con fuerte tendencia a ser privatizados) y con grandes diferencias en su interior, según se orienten en un amplio abanico que va desde tecnologías punta a la atención de ciudadanos o el reciclaje de basura;
- la dualización de la fuerza de trabajo y la precarización de las condiciones laborales de un amplio espectro de población (WACQUANT, L., 2010: 151), incluidas las clases medias y campos profesionales como el de la Pedagogía /Educación social. Esto ha dado pie a que algunos autores comiencen, ya a finales de la década de los 90, a hablar de *precariado* como fuerza de trabajo que, en el capitalismo global financiero, sustituye al proletariado del capitalismo industrial (GONZÁLEZ, L., s/f).

Sin embargo, estas cuestiones no son coincidentes con el *optimismo* que proclama el discurso dominante del nuevo paradigma tecnocientífico y su *sociedad* (¿economía?) *del conocimiento*.

Ahora bien, ya Ulrich Beck (2001) señaló que la fuerza de la globalización radica en que la explotación representa el momento en que la sociedad y los individuos no son *viabiles*, sino carne del *vertedero* del que habla Zygmunt Bauman (2005). Pero ¿hasta qué límite es tolerable este imperativo? ¿Pueden países enteros resignarse a la encrucijada de perder todo derecho social y económico en aras de lograr una supuesta mayor competitividad?

Entre el deslumbramiento del discurso neoliberal ante sus propias razones y los efectos de realidad que produce y que lo contradicen, vamos a abordar los temas subsiguientes.

Estado de la cuestión en pedagogía social

En nuestro campo, ¿qué es lo que la exageración retórica de ese discurso hegemónico no nos ha permitido pensar? Vamos a señalar algunos elementos sin pretensión de exhaustividad.

En primer lugar, cabe destacar que las condiciones de producción que establece el paradigma tecnocientífico, producen la ruptura política/epistémica/ práxica/ institucional entre estudio e investigación con sus consecuencias en la docencia y en la investigación universitarias. Se trata del deslizamiento desde la elaboración y puesta en circulación de los saberes pedagógicos hacia las técnicas de producción y gestión de conocimientos que no perturban el/la orden (DERRIDA, J., 1997) del discurso hegemónico, vehiculado por las agencias autorizadas. Esa cuestión suele enunciarse como “tener en cuenta las demandas de la sociedad” y conlleva la depreciación de los discursos críticos, orientados al estudio epistemológico, histórico, filosófico,...

En efecto, la posición hegemónica desconoce (no casualmente), las particularidades de los campos sociales y humanísticos y homogeniza los requisitos de consideración de “conocimientos científico” con los de las ciencias naturales, hoy ya completamente estructuradas según las exigencias del capital de riesgo. Los saberes pedagógicos caen de los circuitos oficiales. En lo que concierne a este texto, sólo señalaremos un par de las diferencias que ese proceso de homogenización científicista ha eliminado:

“...las ciencias sociales y humanidades se caracterizan por ser áreas de conocimiento multiparadigmáticas, por lo que la literatura científica se presenta de forma mucho más fragmentaria y heterogénea; [...] existe una mayor pluralidad de formatos con los que se difunde el conocimiento en las ciencias sociales y en las humanidades a diferencia de las ciencias naturales.

[...] “la literatura científica en ciencias sociales y humanidades se da con similar intensidad en formatos tan variados como los artículos en revistas académicas, los libros y la literatura gris (tesis doctorales, informes, dossiers y cada vez más material en red). Los estudios sobre citaciones en esta área indican que las revistas académicas no alcanzan el 50% como fuentes para los investigadores, mientras que en las ciencias naturales superan el 85% (Archambault y Vignola, 2004). Pero incluso dentro de la gran familia de las ciencias sociales y humanas existen grandes diferencias entre disciplinas en las que el peso de los libros es mucho mayor [...]”.(SORIANO, J., 2008, 12 y ss.).

La PS, en sus recorridos históricos, había ido aportado saberes y conocimientos pedagógicos de contornos, fronteras, conexiones,... variables, ya que cada uno se estructuró según los presupuestos teóricos, éticos y políticos de los que partía y que fue recogido en diversos formatos y soportes, particularmente en los hoy desacreditados libros (otro *efecto aneca*). Así, cada discurso de la PS había tomado como punto de partida ciertas definiciones de educación, sociedad, momento histórico y, a partir de las mismas, se había posicionado, elaborado y propuesto *modelos* acerca de la educación social, su praxis y sus efectos.

El concepto de modelo se toma aquí en el sentido planteado por Foucault:

*“En efecto, deben distinguirse dos tipos de modelos usados por las ciencias humanas (poniendo aparte los modelos de formalización). Por una parte —y con frecuencia— conceptos que son transportados a partir de otro dominio del conocimiento y que perdiendo toda eficacia operatoria, no desempeñan más que un papel de imagen [...] Pero también hay modelos constitutivos que no son con respecto a las ciencias humanas técnicas de formalización ni simples medios para imaginar, con el menor coste, los procesos: **permiten formar conjuntos de fenómenos como otros tantos “objetos” para un saber posible; aseguran su enlace con la empiricidad, pero los ofrecen a la experiencia ya ligados en su conjunto**”.* [subr. ppio.] (FOUCAULT, M., 1997:346).

Pero, uno de los problemas centrales en este momento histórico es, precisamente, la escisión entre las condiciones de producción de los saberes pedagógicos (que requieren estudio y tiempo), y la investigación definida según los estándares del paradigma dominante.

A lo largo de la última década amplios sectores de ámbito universitario, pero también profesional, han trabajado a fin de situar a la PS dentro de los estándares evaluativos vigentes que homologan los conocimientos disciplinares. Cuestión que hemos de agradecer si tenemos presentes las palabras de Beck: *“sólo hay una cosa peor que ser arrollado por las multinacionales, y esto es no ser arrollado por ellas”* (BECK, U: 2001).

No obstante, hemos de considerar otras dimensiones:

- ¿consideramos posible y deseable hacer existir el campo disciplinar mas allá de los estrictos márgenes establecidos por el paradigma tecno-científico?

- ¿podemos autorizarnos a alojar a la diversidad epistemológica, política y ética que excede, desborda y, por tanto, pone en entredicho la pretendida universalidad del discurso hegemónico?
- ¿es posible considerar a la PS como un campo en el que se reconoce la pluralidad de posicionamientos? ¿O es que el pensamiento y los saberes están ya irremediabilmente exiliados de las instancias oficiales universitarias?
- ¿se trata de persistir y de ampliar los márgenes, las grietas, los intersticios de ese discurso hegemónico que, pese a sus planos de clivaje, se pretende sin fisuras?.

Transigencias

La construcción teórica del referente supone estudio, profundización, reflexión epistemológica, histórica, filosófica,... Hoy verificamos un des-anclaje entre esta construcción y los proyectos de investigación y docencia *efecto aneca*. Dicho des-anclaje produce *nuevos efectos* en las investigaciones *efecto aneca* (MASIP, P. 2011)

- 1) el de “naturalización” de las categorías con las que operan, que se borran como tales para aparecer como “lo dado”: *menores en riesgo, inmigrantes, adolescentes opositores*, y un largo etcétera. Se consideran como lo real mismo, en lugar de considerar a tales categorías como una producción discursiva entre otras posibles, en ese caso producidas por el discurso neoliberal (neohigienista). Se deja así de problematizar la realidad, de interrogar aquello que, precisamente, aparece como “lo dado”. Se pierde de vista que conocimientos e imaginarios sociales son socialmente producidos, esto es, en relación directa con las condiciones de su producción, legitimación y circulación;
- 2) el segundo efecto, en estrecha relación con el anterior, es la instauración de términos del tipo *excelencia, competencia, innovación, impacto, internacionalización*,... como elementos ciegos (es decir, sin cuestionamiento posible), a partir de los cuales se construye el andamiaje de internacionalización y homologación de los conocimientos. De allí el ímpetu de arrasamiento de los saberes para dar lugar a la productividad de los conocimientos homologados.

Excelencia, competencia, innovación, impacto,... devienen reglas de juego. Constituyen –retomando la categoría de Kurt Gödel– el punto cero del discurso: no son susceptibles de interrogación. Se convierten en los nuevos dogmas. Se produce allí otra paradoja: que el dogma (a-paradigmático, es decir, *verdad objetiva y universal*), se instale como medida de una actividad que se pretende científica (ANEP: 2007¹; 2012a²; 2012b³), y en la que la PS ha pasado a instalarse y a hacer funcionar la *prodigiosa máquina de exclusión* y olvido.

Transigir con las imposiciones del discurso hegemónico ha instituido a la educación / pedagogía social como un recurso de gestión poblacional para aquellos que, se prevé, no serán ni productores ni consumidores, es decir, para amplios sectores depauperados y precarizados, destinados al *vertedero*. Hay ahí, en efecto, una educación social y hay una pedagogía social *científica* que la justifica y optimiza basculando entre:

- los dispositivos del control “duro” para las categorías sociales de pobres improductivos, peligrosos, en *riesgo social*: centros de menores, de madres solteras,... cárceles,... en general instituciones panópticas;
- los dispositivos de control “blando”: el entretenimiento sin coste y desde luego, sin ganancia para los sujetos. Pues ya se sabe: si no se puede encerrar a todos los pobres, ¡que estén entretenidos! Se trata, en general, de los programas de las políticas de *inclusión social*, de *participación*: las neo-fórmulas del viejo discurso redencionista de los pobres.

1 “...una guía general que marque las líneas fundamentales por las que deben discurrir las actividades de evaluación de la investigación en Ciencias Sociales (en este sentido, la voluntad de internacionalización y el empeño en la homologación de las publicaciones, marcan la pauta del camino a seguir)”

2 “El área de Ciencias de la Educación (EDUC) aborda las investigaciones relacionadas con la didáctica en general así como con las didácticas específicas de las distintas materias educativas. Asimismo, también se incluyen las investigaciones sobre aspectos históricos, psicológicos y metodológicos de la educación. Las investigaciones, de carácter teórico y aplicado, incluyen diagnósticos de situaciones y procesos educativos así como análisis de intervenciones educativas y evaluaciones”. Las Sub-áreas que define son: Pedagogía, Didáctica y Psicología de la Educación.

3 “[...] se considera urgente que por parte de la Administración se realicen estudios de productividad para las diferentes áreas, de forma que se disponga para la evaluación de una norma basada en la evidencia”.

Coste de la transigencia con lo hegemónico:

“El narrador de El Quijote nos cuenta que un día paseando por Toledo -donde trafican con materiales prohibidos, porque entonces el árabe era una lengua prohibida-, encuentra un texto en árabe y lo manda traducir a un morisco bautizado. Resultó ser la obra Don Quijote de un tal Cide Hamete Benengeli. Este gesto de Cervantes es un guiño a la memoria que nos recuerda que hay todo un mundo debajo de lo aparente. Lo que nos descubre Cervantes es que lo que subyace en este libro es una tradición oculta, perseguida, porque los textos están escritos en una lengua prohibida y deberían haber sido destruidos.” (MATE, R., 2008: 157).

El discurso hegemónico que modela la investigación en nuestro campo y que destierra aquellos saberes pedagógicos que, a lo largo de la historia y en nuestro presente, se han ido constituyendo, hace que éstos se transformen en una nueva *lengua prohibida* por la *prodigiosa máquina* de olvido. ¿Y es ese discurso el que se supone que mejor orientará a las nuevas generaciones de profesores e investigadores y de profesionales de la educación/pedagogía social?

La precariedad laboral de los jóvenes profesores e investigadores hace que los conocimientos se transformen en una *necesidad básica inmaterial* que ha de ser satisfecha por medio de la compra de más conocimiento cuyo reverso es producir sólo para la obtención de los puntos “galardonables” desde los parámetros vigentes. En términos de la ya citada hipótesis de Lyotard *“el conocimiento es y será producido para ser vendido, es y será consumido para ser valorado en una nueva producción”*.

Es un momento en el que la integración competitiva en los mercados aparece como condición necesaria de supervivencia. La globalización ha cambiado las condiciones del mundo universitario al que ingresan los jóvenes profesores en la actualidad: deben satisfacer criterios tecnocientíficos de excelencia internacional.

Las nuevas generaciones que se integran a la vida académica centran sus esfuerzos en ser competitivos y tomar parte en la escena que organizan las nuevas reglas de juego: los jóvenes se orientan tomando en consideración las exigencias que el discurso dominante ha impuesto, pues se trata de entrar en juego y esto no es pensable de espaldas a tales exigencias. Sin embargo, las últimas medidas y actuaciones en el ámbito de

las universidades catalanas muestra que ni aún respondiendo al “*efecto aneca*”, los jóvenes profesores e investigadores quedan resguardados de la precariedad ni de la exclusión de dichas instituciones. Lo que está en juego es otra cosa.

La producción de y para el consumo / reutilización y descarte inmediato de conocimientos definidos como científicos, dista de volver al sujeto más sabio o entendedor del mundo. Bien al contrario, las dinámicas establecidas apuntan a la des—culturalización (descapitalización) progresiva de saberes, en consonancia con la precarización del locus laboral y la fragilización de los vínculos sociales.

Se trata de considerar no solo los efectos que el neoliberalismo ha producido en lo social, en lo económico, en lo político o en lo cultural, sino enfocar la lente durante los *tiempos necesarios para ver, comprender y concluir* (LACAN, J., 2003: 347) cómo y por qué no hemos salido indemnes de ese arrasamiento institucional y conceptual.

Tránsitos

Reyes Mate (2008), al hablar del *deber de memoria*, señala que éste no solo consiste en acordarnos de lo que pasó. El *deber de memoria* no es sólo recordar sino, fundamentalmente, repensar nuestros asuntos presentes teniendo en cuenta lo que pasó.

Hubiera sido importante, en nuestro campo, recordar los movimientos higienistas y positivistas del XIX y de comienzos del XX a la hora de plantear ciertas investigaciones... Tanto como lo es repensar lo que hoy nos está pasando, sometidos como estamos al proceso de desmontaje sistemático del Estado Social de Derecho en nombre de la tecnociencia económica y de la tecnocracia europea.

El *deber de memoria* no es pues un mero ejercicio cronológico o de enumeración de hechos supuestamente trascendentes. Es un compromiso para hacer presente lo que la *prodigiosa maquinaria de exclusión* deja fuera. Podríamos también evocar las voces del exilio pedagógico republicano, jamás restituidas *oficialmente*, sino recuperadas lacunariamente por los discursos *otros*: saberes que circulan por los intersticios de la gran maquinaria.

Dice Mate que sólo quien tenga en cuenta la memoria puede aportar una mirada nueva y más creativa a los problemas contemporáneos: una

memoria que no está contra el futuro, sino que es una posibilidad de construcción de futuro.

“En Macondo anida el miedo de engendrar hijos con cola de cerdo. Pero no recuerdan por qué. Huyendo de un pasado que querían olvidar, José Arcadio y Úrsula Buendía habían fundado el poblado sobre un pacto de olvido. Pero aún así no escaparán a su destino. Generaciones después, los Buendía mueren sin saber por qué, exterminados por matones que, a diferencia de ellos, no habían olvidado el pasado. Los Buendía pagan caro su tradición amnésica, que es la platónica, donde la memoria no puede tener ningún sitio, ningún lugar, ni siquiera en la justicia.” (MATE, R., 2011a).

La PS, tal como para Mate la justicia, se apoya en la memoria para rescatar a los vencidos, a los Buendía siempre ocultos tras el implacable muro de los vencedores.

Un modelo de evaluación de la “cientificidad” es restringido y cuestionable cuando deviene respuesta sólo a los desafíos de productividad y competitividad (ANEP: 2012a y b), pues se trata de un modelo que obvia la elaboración y puesta en circulación de saberes y el ejercicio del *deber de memoria*, a los que el campo de la pedagogía social no puede renunciar sino a costa de la desertificación del mismo. Ésta es la situación en la que nos encontramos.

Proponemos, en el campo de la PS, una praxis de la docencia e investigación universitarias que reenvíe al mundo profesional de la educación social, cuestión que viene siendo largamente trabajada por el Profesor Juan Sáez Carreras (2003) y también con el profesor José García Molina (2006).

Siguiendo a los autores, podemos insistir en que la orientación al mundo profesional hoy significa poner en evidencia las exigencias del mercado financiero. Pues se trata que dicha práctica pueda inscribirse, con sus especificidades, en las disputas y cuestionamientos del orden establecido a través del ejercicio de un pensamiento crítico, desvelando los nudos de articulación política (epistemológica, ética, práctica) que colaboran con el *status quo*: la homogenización de los conocimientos, la devaluación de la praxis y el *olvido* de los saberes y los deberes de la memoria.

Hoy es necesario realizar un balance y tomar una cierta distancia de lo actuado a lo largo de las dos últimas décadas a fin de posibilitar la

circulación, en el campo de la Pedagogía Social, de elementos de explicación, resistencia y cambio ante el rotundo avance de los modelos neoliberales y neoconservadores y de las articulaciones políticas y económicas que los han hecho viables en este campo.

La PS ha perdido la *distancia óptima* [LEVY-STRAUSS, C., 1986: 340] que permite, a quienes construyen y de-construyen trayectos en dicho campo, tomar su propia actividad como objeto de reflexión y análisis teórico.

Preguntarse acerca de los dispositivos epistémicos que fundan las orientaciones es ineludible, sobre todo cuando dichas orientaciones devienen reglas de obligado y estricto cumplimiento.

Se trata entonces de no cejar en aquello que anuda pasados / presentes / porvenires, de tomar a cargo y hacerse responsable de los mismos, de no seguir tirando por la borda los patrimonios de las nuevas generaciones: la posibilidad de realizar ejercicios de pensamiento. De hacerse responsable del mundo, para retomar las palabras de Hannah Arendt (ARENDR, H., 1989: 22), pues en ese lugar simbólico es posible re-significar las praxis devaluadas por los discursos hegemónicos. No se trata de un puro grito (aunque el cuadro de Munch pueda representar el gesto, entre el horror y el hastío). Se trata de una convocatoria al trabajo de pensar, de estudiar, de explicar el mundo.

La propuesta, dada la abstención (por no hablar de la oposición), de las instancias oficiales que pretenden sancionar qué es el campo de la PS, es construir, en los márgenes de las mismas y en los intersticios y grietas de los discursos institucionales hegemónicos, espacios *otros*, lugares abiertos para dar cabida, valor y representación pública a las *otras* producciones: los saberes pedagógicos. Es decir, no aplicar los cánones establecidos, sino ponerlos en interrogante; no abrazar propuestas supuestamente científicas, sino pensarlas críticamente.

Porque no quedar fuera de juego no significa entrar en él de cualquier manera. Entre los signos alentadores encontramos esta pintada (¡hay otras!) en los muros de la Facultad de Pedagogía de la UB:

**QUE NO SE PUEDA ESTAR NUNCA
“FUERA DEL PODER” NO QUIERE DECIR QUE
ESTEMOS ATRAPADOS DE CUALQUIER FORMA**

M. FOUCAULT

Un hilo de Ariadna que los jóvenes entretejen y nos devuelven, a modo de un *don* de palabra:

“...una forma de defensa contra las ofensas de la vida y ese es para mí un veredicto inapelable. Siempre hay que defenderse con la palabra de quienes pretenden quitárnosla. Siempre hay que esgrimir esa palabra contra los desahucios de la razón.” (CABALLERO BONAL, J., 2013).

Referencias bibliográficas

- ANEP (2007): *Criterios de evaluación de la I+D en ciencias sociales*. Informe del grupo de trabajo compuesto por: Antonio Cabrales (Economía); Salvador Carmona (Empresa); Luis Fuentes (Psicología); Josefina Gómez Mendoza (Geografía); Rodolfo Gutiérrez (Sociología); Carmen Herrero (Economía); Jacint Jordana (Ciencia Política); Jorge Olcina (Geografía); Darío Páez (Psicología); Victoria Sánchez (Educación).
URL: www.mineco.gob.es/stfls/MICINN/.../2007-criterios-evaluacion-ccss3.pdf
- ANEP (2012a): Ministerio de Economía y Competitividad. 11'35 horas/ 26/09/2012.
URL: <http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.8ce192e94ba842bea3bc811001432ea0/?vgnnextoid=d2bbe7c85ab4d210VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnnextchannel=74c39d325ebfe210VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- ANEP (2012b): “Conclusiones y consideraciones del Grupo de Trabajo convocado por la para establecer los criterios evaluativos en Ciencias sociales”. Ibid.
- ARCHAMBAULT, É. ; LARIVIÈRE, V. (2010): *The limits of bibliometrics for the analysis of the social sciences and humanities literature*. Paris: UNESCO Publishing et International Social Science Council. World Social Science Report 2009/2010.
- ARENDET, H. (1989): *La crisis de la cultura*. Barcelona: Pòrtic-Assaig.
- BAUMAN, Z. (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2001): “El poder de la impotencia” , *El País*, 29 de enero Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P.: “Campo intelectual y proyecto creador”, en: AA.VV. (1969): *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- CABALLERO BONAL, J. M. (2013): *Discurso de aceptación del Premio Cervantes*. 23/ 04/ 2013, Paraninfo de la Universidad de Alcalá de Henares.
- DERRIDA, J. (1997): *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- FOUCAULT, M. (1997): *Las palabras y las cosas*. Madrid: Ed. S. XXI.
- FOUCAULT, M. (2002): *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- GÖDEL, K (2006): *Obras completas*. Madrid: Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ, L. (s/f): URL: http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/124/pyc1242_es.htm
- HOTTOIS, G. (2000). *Philosophie et science-fiction*. Paris: Vrin.

- LACAN, J. (2003): "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma". En: *Escritos 1*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- LEVY-STRAUSS, C. (1986): *O Olhar distanciado*. Lisboa: edições 70.
- LYOTARD, J -F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.
- MASIP, P. (2011): "Los efectos del efecto ANECA: análisis de la producción española en comunicación en el social sciences citation index". URL: <http://www.revistacomunicar.com/pdf/2011-04-Masip.pdf>
- MATE, R. (2008): *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.
- MATE, R. (2011a): "Existe un deber de memoria porque al conocimiento se le escapa mucha realidad". Entrevista de Berta Ares. *Revista de Letras*. Barcelona: Diario *La Vanguardia*, 21/07/11.
- MATE, R. (2011b): *Tratado de la injusticia*. Barcelona: Anthropos,
- NÚÑEZ, V.(2003): "Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social". En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Nº 10, pp. 111/122
- SAEZ CARRERAS, J. / SANCHEZ MARTÍNEZ, M. (2003): *Sociología de las profesiones*. Murcia: Diego Marín.
- SAEZ CARRERAS, J. / GARCÍA MOLINA, J. (2006): *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- SORIANO, J.: (2008) "El efecto ANECA". Comunicación presentada en el Congreso Internacional Fundacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación en Santiago de Compostela. URL: <http://www.ae-ic.org/santiago2008/contents/pdf/comunicaciones/286.pdf>
- VIRILIO, P. (2003): *El arte del motor: aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.
- WACQUANT, L. (2010): *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.