

Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos

Violeta Núñez

Universidad de Barcelona

En tiempos de ignominia como ahora
a escala planetaria y cuando la crueldad
se extiende por doquier fría y robotizada
aún queda gente buena en este mundo que escucha una canción
o lee un poema:
es el canto, la voz y la palabra: única patria
que no pueden robarnos ni aún poniéndonos de espaldas contra
un muro.
Que nadie piense nunca:
no puedo más y aquí me quedo.

José Agustín Goytisolo

Resumen

El presente artículo trata acerca de las difíciles condiciones que se presentan hoy para la producción epistemológica, en el campo de las ciencias sociales, habida cuenta del avance de las premisas de las *tecnociencias*. Éstas introducen la lógica de mercado en la definición misma de su dispositivo de saber. Su expansión incesante borra las diferencias entre universidades y empresas, subordinando las primeras a los criterios del capital financiero. A su vez, estos criterios penetran el ámbito político produciendo efectos de “governabilidad” en términos de control capilar de los territorios y los sujetos (*tecnopoder*). En el campo de las ciencias sociales, en el que ubicamos a la Pedagogía Social, se trata, entonces, de mantener abierta la pregunta sobre la ética de la responsabilidad.

Palabras clave: Tecnociencias, tecnopoder, epistemología, ética, biopolítica, educación social.

Abstract

This article deals with the difficult conditions of epistemological production in the field of social sciences nowadays, taking into account the progress of *technoscience*. These technosciences introduce market logic in the actual definition of their knowledge device. Their ceaseless expansion deletes the differences between universities and companies and makes the former depend on the criteria of financial capital. These criteria penetrate the political sphere and produce effects of “governability” in terms of the control of territories and subjects (*technopower*). In the field of social sciences, which includes social pedagogy, the question regarding the code of ethics of responsibility should, therefore, remain opened.

Keywords: Technosciences, technopower, epistemology, biopolitics, social education.

Introducción

El presente artículo aparece en un momento crucial en lo que concierne al replanteamiento de las posibilidades mismas del ejercicio pedagógico. Entendemos por tal (desde las premisas epistémicas del paradigma estructural¹), no sólo la elaboración de modelos teóricos, metodológicos y prácticos de educación (educación social, en el caso específico que nos ocupa), sino la interrogación acerca de las condiciones de producción del propio discurso (crítica epistemológica). En efecto, la Pedagogía Social, así planteada, remite tanto a la construcción teórico-metodológica, como a un trabajo epistémico² acerca de ese saber construido y de sus condiciones de producción, como a la interrogación ética acerca de los efectos sociales que el discurso disciplinar despliega y sostiene.

Pero, en esta *modernidad líquida* (Bauman, 2000), en la que la licuefacción de lo “sólido” y “duradero” aparece como imparable, el interés, la pregunta acerca de la ética y la epistemología ¿tiene alguna resonancia?, ¿alguna relevancia?

Pensamos que sí. Que sí es necesaria la pregunta para colaborar en abrir y mantener una suerte de plataforma que, *en tiempos de ignominia* como dice el poeta, nos permita re-lanzar el tema de la educación (social), de sus efectos pacificadores y estructurantes de subjetividades y tejidos sociales.

Este artículo no tiene pretensión de exhaustividad, sino de señalamiento de algunos puntos de actualidad que interrogan el estatuto mismo de la Pedagogía Social. Por su parte, el lector puede adentrarse en los diversos recorridos que la bibliografía adjunta sugiere.

1. Las tecnociencias

Entenderemos por tales a las modalidades emergentes que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, han ido configurando y consolidando una nueva praxis científica caracterizada por considerar el conocimiento como un medio para otros fines. No se trata ya de definir, explicar, predecir el mundo, sino de operar transformaciones en él (aún desconociendo los efectos o haciendo caso omiso de los mismos).

Una de las diferencias fundamentales entre ciencia y tecnociencia radica en la inseparabilidad de la segunda respecto a la tecnología informacional. En efecto, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la aparición de la tecnología informacional promueve un cambio radical en la estructura de la actividad científica, proceso que Javier Echeverría (2003: 25) describe de la siguiente manera:

La revolución tecnocientífica no la hizo una persona ni un Centro de investigación. Tampoco fue un cambio epistemológico, metodológico o teórico, al modo de la revolución científica del siglo XVIII. Fue una transformación radical de la actividad investigadora que se produjo en varios centros de investigación

-
- 1 Dado que dicha cuestión paradigmática la hemos abordado en otros trabajos, no nos extenderemos aquí en una presentación de la misma. ver (Núñez, 1990; 1999; 2002).
 - 2 A. J. Greimas y J. Courtés (1991), en *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (tomo II), afirman que la epistemología de una ciencia explica la manera en que ésta construye saber.

a la vez, aunque en algunos cristalizó con mayor rapidez y claridad de ideas. Lo que es más, no sólo se produjo en los laboratorios y centros de investigación, sino también en otros escenarios (despachos de política científica, empresas, fundaciones, centros de estudios estratégicos, etc.). Por otra parte, la emergencia de la tecnociencia no sólo afectó a la investigación, sino también a la gestión, aplicación, evaluación, desarrollo y difusión de la ciencia, es decir, a la actividad científica en su conjunto. La revolución tecnocientífica fue un proceso prolongado y complejo, que todavía ahora se sigue produciendo, en la medida en que la tecnociencia sigue expandiéndose por diversos países.

Se trata de una actividad que trasciende largamente las comunidades científicas preexistentes, configurando *empresas tecnocientíficas* (Op.cit.: 29), en las que convergen científicos, tecnólogos, industrias, financiamiento público –administraciones gubernativas, organismos militares–, laboratorios... Lo central es un doble giro: por una parte, la iniciativa privada, es decir, la lógica empresarial se introduce en el propio dispositivo de generación de conocimientos de manera preeminente. Por otra, dichos conocimientos se incardinan en la tecnología informacional, su misma producción deviene inseparable de ésta.

Así, los conocimientos científicos (su generación, gestión, difusión...), requieren de las apuestas de capitales de riesgo para dotarse de las infraestructuras indispensables para su puesta en marcha y realización (Castells: 1998). En contrapartida, el trabajo tecnocientífico se orienta hacia la obtención de patentes con las que asegurar la rentabilidad del capital invertido en tiempo récord. La vinculación ciencia-tecnología-empresa deviene estructurante de la actividad tecnocientífica: la gestión y comercia-

lización del conocimiento son aspectos relevantes. El modo de producción del conocimiento de las comunidades académicas “tradicionales” queda obsoleto, al igual que la circulación libre y pública, en revistas especializadas, de sus saberes. Las tecnociencias convierten sus resultados en mercancías, propiedad privada de las empresas tecnocientíficas desde las primeras fases de la investigación.

El enriquecimiento rápido, por ejemplo, que tradicionalmente había sido ajeno a las comunidades científicas, pasó a formar parte de los objetivos de las empresas tecnocientíficas. La capitalización en Bolsa y la confianza de los inversores se convirtieron en valores dominantes [...] (Echeverría, 2003: 65).

Ahora bien, para Echeverría estos cambios en la praxis científica no comportan un cambio paradigmático. No nos cabe sino rebatir tal afirmación. Entendemos que, con la aparición de la tecnociencia, se produce una modificación del modo de saber y de organizar el conocimiento, esto es, de un “corte epistemológico” (Foucault, 1997a).

Echeverría asimismo sostiene que la irrupción de la tecnociencia no ha “devorado a la ciencia y la tecnología. La técnica artesanal, la ciencia y la tecnología siguen existiendo. De lo que se trata es de analizar la nueva modalidad de actividad científico-tecnológica, no de pensar que todo es tecnociencia.” (Op.cit.: 43). Sin embargo, esta nueva modalidad supone la supeditación de las restantes modalidades a las nuevas reglas de juego que ella establece (precisamente por sus imbricaciones con la economía, la política y el desarrollo militar) y que redefinen el *campo científico* en su conjunto.

Es para calibrar el alcance de esta cuestión para lo que introducimos la

noción de “campo” de Pierre Bourdieu, tal como el autor la plantea en su libro *El oficio de científico*, en el que retoma sus trabajos inaugurales en referencia a este tema³. Como bien sabe el lector, la noción de *campo científico* pone el acento sobre las *estructuras de relaciones objetivas* que orientan las prácticas científicas: se trata de un campo de fuerzas que se enfrentan para conservar o transformar dicho campo (Bourdieu: 1975; 1976; 2003). Los agentes (científicos aislados, equipos, laboratorios) crean (al establecer las relaciones en torno al capital simbólico que poseen) el espacio que, a su vez, los determina. Se configura así una determinada estructura, a saber: la estructura del campo [posiciones y relaciones (de fuerza) entre tales agentes]. El campo generado es, entonces, un espacio de relaciones entre los agentes, en pugna por definir la estructura misma de las relaciones, las condiciones de legitimidad, de ingreso, etc. La estructura de los campos científicos está determinada por la distribución desigual de capital científico.

La noción de *campo* podemos ponerla en relación con la de *modelos de juego*, de Norberto Elias (1998: 85-122), estructura en la que los agentes entran en pugna por imponer, cada cual, su *fuerza relativa de juego*. La fuerza de cada agente está en relación a los factores diferenciales que pueden asegurarle una ventaja (capital científico del que dispone, instrumentos, posición en la estructura del campo...), consistiendo tal ventaja en la posibilidad de influir en el estable-

cimiento del conjunto de relaciones y, por tanto, en la definición o redefinición del campo:

Puede determinar, es cierto que no absolutamente, pero sí en un alto grado, el curso del juego —el “proceso del juego”, el proceso de la relación— en su conjunto y por tanto y también el resultado [...]. (Op. cit.: 95).

El despliegue de las tecnociencias en las últimas décadas ha producido profundos cambios que, en parte, hemos reseñado:

- La inclusión del capital simbólico (científico) en juego (Bourdieu: 1975; 1976; 2001; 2003), en la lógica del capitalismo financiero.
- La irrupción de nuevos agentes, provistos de nuevos recursos, que produce un cambio de estructuración de los campos de las ciencias.
- Nuevas reglas de juego (en este caso *tecnocientíficas*), que redefinen las maneras legítimas de jugar y la propia representación de la ciencia:

Poseen unas ventajas decisivas en la competición, entre otras razones porque constituyen un punto de referencia obligado para sus competidores que, hagan lo que hagan o quieran lo que quieran, están obligados a situarse en relación a ellos, activa o pasivamente. (Bourdieu, 2003: 68-69).

En efecto, la inclusión de las razones del capital financiero de riesgo, la irrupción de los nuevos agentes (capitales de riesgo, empresas privadas, organismos militares...), la consolidación de las nuevas reglas de juego, producen un afecto de re-estructuración de los campos científicos y de las disciplinas que allí se configuran. Las ciencias sociales

3 Se trata del último libro publicado en vida del autor que recoge su último curso en el Collège de France, en 2001.

y sus prácticas no salen indemnes de la revolución tecnocientífica, cuyas fuerzas se sitúan más allá del capital científico. Cambian las fronteras de las disciplinas y los márgenes de autonomía relativa intra e inter-disciplinarias. ¿Qué se juega hoy en el campo de las ciencias sociales y, particularmente, en esa disciplina de frontera llamada Pedagogía Social? ¿Cuáles son las bazas en juego?

2. El tecnopoder

El punto de partida lo constituye la noción foucaultiana de poder, puesta en relación con las aportaciones de Norbert Elias respecto a los modelos de juego. Así, el poder deviene una *peculiaridad estructural de las relaciones humanas* (Elias, 1982: 87), no se trata de una “sustancia”. Se estructura según la lógica o modelo de entramado, en el que se irán configurando (con carácter procesual) las reglas de juego social que devienen hegemónicas en un momento dado. El modelo en cuestión supone

en cierto modo el caso extremo: en él se trata no sólo de arrebatar determinadas funciones a la otra parte, sino la vida. Este caso extremo no debe perderse de vista en ningún análisis sociológico de entramados. (Op.cit.: 93)

La cuestión es, entonces, preguntarse acerca de la lógica hegemónica de la *modernidad líquida* y de sus impactos en lo social y en el campo de las ciencias sociales, centrando la cuestión en la disciplina que nos ocupa, la Pedagogía Social. La noción de campo

obliga a plantearse la cuestión de saber qué se juega en ese campo [...], cuáles son [...] los bienes o las propiedades buscadas y distribuidas o redistribuidas y cómo se distribuyen, cuáles son los instrumentos o las armas de que hay que disponer para tener alguna opción de ganar y cuál es, en

cada momento del juego, la estructura de la distribución de los bienes, de las ganancias y de las bazas, es decir, del capital específico [...]. (Bourdieu, 2003: 67)

Los autores en los que vamos a referenciar el siguiente abordaje son: Robert Castel (tomaremos su concepto de gestión diferencial de las poblaciones); Hannah Arendt, Michel Foucault y Giorgio Agamben, de quienes trabajaremos la noción de biopolítica. Asimismo, iremos esbozando algunos cruces con las llamadas *tecnociencias sociales*, para dar cuenta de las bazas en juego de lo que llamaremos el *tecnopoder*.

Nos aproximaremos al concepto de Castel desde el tema de la prevención, tema que retorna del higienismo del siglo XIX, travestido de posmoderno.

La cuestión no es sencilla, pues implica revisar la serie de operaciones que se pone en marcha cada vez que se apela a la idea de *prevención*. En primer lugar, el recurso a la prevención supone aducir razones instrumentales (prácticas y económicas) para justificar una “*intervención*”. En segundo lugar, la causalidad contra la que *se lucha* tiende a devenir *causa única* del fenómeno en cuestión, lo cual aboca a los efectos de la simplificación o, más propiamente, del simplismo exagerado necesario para sostener ese principio de eficacia. La clave, entonces, es pensar si es posible *prevenir* (tal como el discurso de la prevención supone) los comportamientos de las personas considerados moralmente *malos* o socialmente incorrectos... Pues es en su nombre en el que la prevención convoca a intervenir en *la vida de los otros*: allí donde se considera que su salud o su vida están *en peligro*.

Si nos preguntamos qué tipo de sociedad se pretende a partir de la *prevención*, podríamos responder que se trata de una *sociedad sana*. Es decir, saneada por la erradicación (o el control directo) de aquello que excede la norma y que se define como *peligroso*. Las marcas del discurso higienista aparecen aquí de manera inequívoca.

Esta línea opera estableciendo categorías diferenciales de individuos. En una población dada, cualquier diferencia que se objetive como tal (y, en aras de la prevención, aquellos sujetos susceptibles de representar *un peligro para sí mismos y/o para la sociedad...*) puede dar lugar a un *perfil poblacional* ("*pre-delinquentes*", toxicómanos, madres solteras, inmigrantes, desocupados, fracasados escolares...). Luego viene la gestión de los mismos, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales: recorridos sociales bien definidos para esos *perfiles poblacionales* previamente establecidos. Es este cúmulo de *certezas* el que suele habilitar a las instituciones y a los profesionales para la gestión diferencial de las poblaciones, desdibujando, vaciando las tareas de asistencia o de educación.

Es decir, la prevención, llamada *detección sistemática de necesidades*, organiza un fichero de sujetos cuyo destino final, además, desconocemos. Este fichero puede incluso llegar a definir las opciones que socialmente se les brindará a los sujetos incluidos en esas listas. Luego, si por *perfil poblacional* se entiende un subconjunto susceptible de entrar en un circuito especial, "*se dibuja así la posi-*

bilidad de una gestión previsiva de los perfiles humanos". (Castel: 1984)

Por ello prevenir es vigilar, esto es, ponerse en un lugar social que permita anticipar la emergencia de acontecimientos supuestamente indeseables (enfermedades, anomalías diversas, conductas desviadas, actos delictivos, etc.) en poblaciones *estadísticamente definidas* como portadoras de esos riesgos. Se habilita de esta manera (se vuelve *necesario, legítimo*) el *peinado* sistemático de los barrios (plazas, calles, incluso sus bares...) de esas *poblaciones de riesgo*. El renacimiento, en estos momentos, de la figura del *educador de calle* no es ajeno a estas cuestiones. De ellas se desprende una imputación implícita a cada uno de los sujetos pertenecientes a esos perfiles poblacionales, sobre sus comportamientos futuros, del tipo *madre soltera engendra hijos con riesgos*. De manera tal que se le atribuye (se *prevé*) un paso al acto, resultando así justificada la intervención *preventiva* sobre esa persona: no es necesario esperar para intervenir.

Ello responde a las promesas que la noción misma de *prevención* parece encerrar:

- legitimar el intervencionismo social en nombre del bien, de la mejora del género humano, por un lado;
- por otro, brinda simpleza para elaborar hipótesis supuestamente explicativas, donde todos podríamos ponernos de acuerdo, dada la facilidad que ofrece a la *observación* del fenómeno en cuestión. Sin duda, propone confirmar lo que previamente se ha creado como *problema social*.

La prevención es indisociable de la lucha por la hegemonía política, que

supone (entre otras cuestiones) el control (y, en su caso extremo, la eliminación) del adversario (Elias, 1982: 93). En el enunciado de la voluntad preventiva de *luchar contra* (la pobreza, la delincuencia, la drogadicción... encarnadas en las figuras del pobre, el delincuente, el drogadicto...), podemos atisbar la profunda relación entre un cierto enunciado político y un cierto dispositivo técnico.

Con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hace posible establecer flujos de población según cualquier criterio de diferenciación. El hecho de asignar a tales individuos un destino social homogéneo queda como una cuestión de voluntad política, ya que hoy es técnicamente posible. En este sentido, cabe no olvidar que el recurso a la tecnología informacional se ha transformado en:

un requisito imprescindible para obtener datos empíricos, así como para procesarlos, almacenarlos, compararlos entre sí, etc. [...] El procesamiento y la transmisión de esos datos también se lleva a cabo por vías informáticas, al igual que los resultados que se obtienen a partir de ellos. (Echeverría, 2003: 146).

Enciertos circuitos del trabajo social y educativo (inserción laboral, servicios sociales de atención primaria...) y en un gran número de institutos de educación secundaria obligatoria, constatamos la aplicación de esas orientaciones *tecnocientíficas*.

Giorgio Agamben (1998; 2000) nos habla del universo concentracionario como paradigma biopolítico de la modernidad, “*del que hay que aprender a reconocer las metamorfosis y los disfraces*” (1998: 156). El concepto de biopolítica es recuperado (y re trabajado), por el filósofo italiano de dos predecesores:

Hannah Arendt (que presenta la noción de biopolítica en el libro *La condición humana*) y Michel Foucault (fundamentalmente en *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*). La biopolítica emerge en el punto en el que la especie y el individuo pasan a ser objetivo de las estrategias políticas del mundo moderno. Agamben (1998: 152) precisa:

...la transformación radical de la política en espacio de la nuda vida (es decir, en un campo de concentración), ha legitimado y hecho necesario el dominio total. Sólo porque en nuestro tiempo la política ha pasado a ser integralmente biopolítica, se ha podido constituir, en una medida desconocida, como política totalitaria.

He aquí el punto de engarce entre una política de corte cada vez más totalitario (recorte de los derechos fundamentales del ciudadano, prácticas de censura y control social, precarización económica...) y las tecnociencias sociales en la gestión diferencial de *ciertas* poblaciones: el tecnopoder.

Como reseñáramos ya en otro artículo (Núñez, 2000/2001: 15-16), esa gestión diferencial opera dotando a dichas poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad, pero en circuitos previamente establecidos para cada una. Así, podemos señalar este punto como uno de los *disfraces del universo concentracionario*, configurado en el cruce de la biopolítica y las tecnociencias, esto es, en el ejercicio del *tecnopoder*.

Esta fuerte tendencia representa una de las líneas de transformación más nueva y también más inquietante que actúa en el campo de las políticas, de las ciencias y de la acción social.

3. Para concluir

El recorrido hasta aquí realizado nos lleva a plantear algunas cuestiones a modo de conclusión provisional del mismo.

En primer lugar, la introducción de la lógica del capitalismo financiero en el interior mismo de los dispositivos de generación de conocimiento, en los diversos niveles académicos, modela (en el sentido de la noción de Elias: *modelo de entramado*) los despliegues disciplinares al redefinir la configuración del campo científico según las reglas de las *tecnociencias*. De tal manera, el campo de las ciencias sociales tiende a configurarse como espacio, no tanto de legitimación (ello ya no es visto como necesario), sino de facilitador de los instrumentos para el ejercicio capilarizado del control biopolítico de las poblaciones (según el paradigma del universo concentracionario de Agamben). En palabras de Pierre Bourdieu, “*la ciencia está en peligro y, en consecuencia, se vuelve peligrosa*”.

En el ejercicio profesional (educación social) de la disciplina que nos ocupa (Pedagogía Social), el *disfraz del universo concentracionario* aparece bajo el lema de la *prevención de los conflictos sociales*, y se despliega en los dispositivos de *gestión diferencial de las poblaciones*.

He allí la baza en juego. Señalarla permite la intelección, bajo una nueva luz, de los proyectos que homogenizan la formación de los educadores en Europa: *operadores del tecnopoder*.

En efecto, el impacto, en el campo de lo social, de la nueva configuración tecnocientífica y sus cruces con la biopolítica ha producido un giro estratégico también en la formación de los profesionales de la acción social educativa. En el ámbito de la Pedagogía Social, la formación de los educadores y de los pedagogos sociales se desliza hacia la preparación de *operadores* de la lógica empresarial. Su trabajo consiste, cada vez más, en la aplicación de protocolos que estandarizan tanto las tareas de gestión diferencial de las poblaciones como su evaluación, realimentando el procesamiento informático de los datos y relanzando el circuito. Estos nuevos operadores han de saber cumplimentar, en base a orientaciones precisas⁴, los protocolos de observación que les son suministrados; los formularios de solicitudes de diversa índole (para subvenciones, derivaciones, apoyos logísticos, etc.), informes de evaluación, informes de seguimiento, etc. Estas tareas, de carácter burocrático y de gestión, ocupan un volumen considerable de sus horas de trabajo. De su “*saber-hacer*” en las mismas, depende la evaluación de su desempeño.

Dibujamos así un cuadro de devaluación del ejercicio profesional de la educación social, que se combina con la precarización de sus lugares de trabajo. Ello en consonancia con los actuales planes formativos que propician el entrenamiento en las *nuevas competencias* que sustituyen a los saberes disciplinares en sentido fuerte.

4 Los protocolos estandarizados son producidos en las nuevas *empresas tecnocientíficas* del propio campo de las ciencias y la acción social: instancias universitarias, empresas privadas, empresas del tercer sector; administraciones públicas. Éstas compiten entre sí y se retroalimentan en la búsqueda de la eficacia en la gestión diferencial de las poblaciones.

En efecto, la introducción de las leyes del mercado en los dispositivos científicos y académicos ha ocasionado, también en el campo de las ciencias sociales, un verdadero *corte epistemológico*: tanto la producción de saberes en un sentido fuerte como la interrogación ética y epistémica acerca de los mismos y sus alcances se han vuelto superfluas, incluso innecesarias. El acuse se da de manera fuertemente homogenizada en toda Europa. Las universidades han girado acompasando el cambio de las reglas de juego.

Incluimos un apartado del texto de Jean-Claude Michéa *La escuela de la ignorancia*, con sus citas correspondientes, a fin de precisar los alcances de las nuevas modalidades de formación de grado universitario (esas carreras *cortas y versátiles* a cuya instauración e impulso responde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior):

En cuanto a las competencias técnicas medias –la Comisión Europea estima que tienen “una vida aproximada de diez años, y que el capital intelectual se deprecia un 7% por año, lo que va unido a una reducción correspondiente de la eficacia de la mano de obra”⁵– el problema es algo diferente. En

definitiva, se trata de saberes desechables, tan desechables como los humanos que los detentan provisionalmente, en la medida en que, al basarse en competencias rutinarias y estar adaptados a un contexto tecnológico preciso, dejan de ser operativos en cuanto se supera su propio contexto. No obstante, desde la revolución informática, se trata de habilidades que, desde una perspectiva capitalista, sólo presentan ventajas. Un saber utilitario y de índole principalmente algorítmica⁶, esto es, que no requiere forzosamente ni la autonomía ni la creación del que lo utiliza [...].

Los discursos disciplinares inscritos en el paradigma estructural no sólo no son *rentables*, sino que devienen un obstáculo para el despliegue del tecnopoder, pues proponen modelos de trabajo social que estallan la perspectiva del control poblacional en términos de biopolítica. A modo de ejemplo, podemos citar las propuestas de trabajo que plantean la restitución del estatuto de sujeto social (no mero consumidor, usuario o cliente) en el ejercicio de una ciudadanía no coextensiva al mercado.

En los estamentos universitarios (docencia e investigación), las posiciones parecen oscilar entre la pugna por la cuota de mercado de las subvenciones y el abstencionismo que pone en un “fuera de juego”.

-
- 5 “Informe del 24 de mayo de 1991”. Citado en *Tableau noir* (Gérard de Selys y Nico Hirtt, Bruselas: EPO, 1998). Este librito indispensable reproduce abundantes textos que la Comisión Europea, la OCDE o el European Round Table (uno de los lobbies comunitarios más discretos y eficaces, del que Edith Cresson es la Infatigable *pasionaria*) consagran, desde hace unos años, a definir los “ajustes estructurales” exigidos por la reforma capitalista de la escuela. Ya que estos informes no están destinados a ser leídos por *el pueblo soberano*, los autores se expresan con un cinismo realmente asombroso.
- 6 Paréntesis sobre la enseñanza: se habla constantemente de la crisis de la enseñanza, cada ministro realiza su propia reforma, y, en realidad, se deja de lado lo más importante. Como ya decía Platón hace 2.500 años, en el principio de toda adquisición de saber está el ‘eros’: el amor por objeto enseñado que exige una relación afectiva específica entre el profesor y el alumno.” (C. Castoriadis: « De la fin de l’histoire », *Actes des Rencontres de Pétrarque, Montpellier, 15-17 mai 1991*, Paris: Félin, 1992.) Estas evidencias básicas nos recuerdan *los límites a priori de la enseñanza a distancia*.

En cuanto a la primera posición, los proyectos (generalmente vaciados de contenidos científicos y al margen de toda reflexión epistémica) suelen ser instrumentos de *optimización* del ejercicio del control poblacional (inclusive sin saberlo, dada su peculiar ignorancia y/o arrogancia tecnocrática). Elaboran los códigos (que encriptan a las prácticas biopolíticas) y los ponen en circulación: *competencias, usuarios, buenas prácticas, saber-hacer, saber-estar, saber-ser, saber-aprender, aptitudes multiculturales, autoestima...* Algunos enunciados son francamente abstrusos y, tal vez gracias a ello, de gran eficacia en términos de control social.

En lo que respecta a la segunda posición, el “fuera de juego”, pensamos que también cumple una función sostenedora del modelo hegemónico, ya que no deja de ser una rendición ante su avance.

¿Se podría contar con elementos como para tener alguna opción de juego en el nuevo tablero? Y si así fuera, ¿cuáles son, en qué consisten?

No tenemos *la respuesta*. Ésta, en todo caso en plural, será efecto de la re-configuración procesual del campo. Sin embargo, podemos aportar alguna orientación.

En primer lugar, consideramos que se ha de reconocer la configuración actual del campo de la pedagogía social (sus oquedades, sus luchas y sus alianzas en la distribución del capital científico del que dispone...) y se ha de realizar una aproximación a sus reglas no escritas de juego (las relaciones y correlaciones de fuerza, las posiciones emergentes...), procurando no caer en la ilusión de la transparencia, sino sostener cierta actitud interrogativa. Tal como indica N. Elias (1998: 88):

es imposible comprender las relaciones humanas reguladas si se parte de la premisa de que las normas o reglas están ahí, por así decirlo, “ab ovo”. Con ello se suprime por completo la posibilidad de preguntar [...].

Y, en segundo lugar, tomar posiciones, a efectos de mantener abierta la pregunta acerca del saber pedagógico: sin obturarla ni tecnológica ni bio-políticamente. Y contribuir a la construcción de redes para su producción. Es decir, de lugares en relaciones de reenvío que posibiliten la generación y expansión de saber y potencien sus efectos educativos en lo social. Se trata, entonces, de incidir en la redefinición del campo y, para ello, de no renunciar al capital científico ni a la fuerza relativa de juego.

En todo caso, la pretensión no es la de rendirse ante el empuje del paradigma dominante, sino la de encontrar vías inéditas, esto es, no cejar en las búsquedas, amparados en la palabra poética:

Nunca te entregues ni te apartes
junto al camino nunca digas
no puedo más y aquí me quedo.

Bibliografía.

- AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- (2000): *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-textos.
- ARENDT, H (1993): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2000): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BOURDIEU, P. (1975): “La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison”. *Sociologie et sociétés*, 7, 91-118.
- (1976): “Le champ scientifique”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, 88-104.
- (2001): *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions du Seuil.
- (2003): *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- CARIDE, J. A. (2002): “La Pedagogía Social en España”, en: NÚÑEZ, V. (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- (2004): *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa (en prensa).
- CASTEL, R. (1984): *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.
- CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid: Alianza.
- CEBRIAN, J. (1998): *La red*. Madrid: Taurus.
- ECHEVARRÍA, J. (1998): *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
- (2002): *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- (2003): *La revolución tecnocientífica*. Barcelona: FCE.
- ÉLIARD, M. (2002): *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón ediciones.
- ELIAS, N. (1982): *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1980): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- (1981): *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- (1991): *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- (1995): *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997a): *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997b): *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- FREUD, S. (1990): «El malestar en la cultura», en *Obras completas*. Vol. 21. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRAMSCI, A. (1976): *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- HERBART, J. (1983): *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.
- HIRTT, N. (2001): “Los tres ejes de la mercantilización escolar”, en *L'Appel pour une école démocratique*. <http://users.skynet.be/aped>
- IZUZQUIZA, I. (2003): *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza ensayo.
- KANT, E. (1983): *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KANT, E. [1784] (1985): “Idea de una historia universal en sentido cosmopolita”, en *Filosofía de la Historia*. Madrid: F.C.E.
- LAVAL, Ch. (2003): *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: Éditions La Découverte.
- MICHÉA, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acurela Libros.
- NUÑEZ, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

- (2000-2001): “La exclusión, espada del Damocles contemporáneo”. *Pedagogía Social*. (Murcia), 6-7, 2ª época.
- [coord.] (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (1996): “Informe de la mesa redonda de Filadelfia”, en: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): *Tableau noir*. Bruselas: EPO.
- ORTEGA, J. [coord.] (1999): *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel.
- PETRUS, A. (1997): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- ROSENVALLON, P. (1995): *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial.
- SAEZ, J. (1989): *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- (1995): *La formación y profesionalización de los educadores sociales*. Valencia: Nau Llibres.
- (1997): “La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación”, en: PETRUS, A. (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- (2002): “La educación de las personas mayores o el combate por establecer el pacto intergeneracional”, en NÚÑEZ, V. [coord.].
- TOURAINÉ, A. (1993): *Crítica de la Modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- TIZIO, H. (2003): *Reinventar el vínculo educativo. Las aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Dirección de la autora:

Violeta Núñez.

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Campus Vall d'Hebrón. Paseo Vall d'Hebrón, 171.08035- BARCELONA. E-mail: vnunez@ub.edu

Fecha de entrega: 10-02-03

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 31-03-03