

# Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en Pedagogía Social?

Violeta Núñez Pérez

Universidad de Barcelona

---

Todo saber es fragmentario y en cada uno de sus grados queda siempre un resto sin solucionar.

(S. Freud)

## Resumen

La presente selección de contenidos presenta los paradigmas tradicionalmente reconocidos, y apunta a señalar la validez de la categoría de “discurso” para fundar un nuevo modelo teórico de educación (social). Es decir, pretende mostrar cómo tal categoría abre un lugar diferente en el campo disciplinar que nos concierne, permitiendo la emergencia de una nueva formulación. Para finalizar, aplicaremos estas consideraciones en el análisis de una noción que aparece como indiscutible: la de prevención.

**Palabras clave:** Paradigmas, Pedagogía Social, paradigmas positivista, idealista, hermenéutico, crítico, estructural, la noción de discurso, la noción de prevención.

## Abstract

The present selection of contents presents the traditionally recognized paradigms, and points to indicate the validity of the category of “speech” to found a new theoretical model of (social) education. That is to say, it tries to show how such a category opens a different place in the field to discipline that us concierne, allowing the emergency of a new formulation. To finish, we will apply these considerations in the analysis of a notion that turns out to be like indisputable: that of prevention.

**Keywords:** Paradigms, Social Pedagogy, paradigms positivist, idealist(idealistic), hermeneutic, critical, structural, the notion of speech, the notion of prevention.

## Introducción

La presente selección de contenidos presenta los paradigmas tradicionalmente reconocidos, y apunta a señalar la validez de la categoría de “discurso” para fundar un nuevo modelo teórico de educación (social). Es decir, pretende mostrar cómo tal categoría abre un lugar diferente en el campo disciplinar que nos concierne, permitiendo la emergencia de una nueva formulación. Para finalizar, aplicaremos estas consideraciones en el análisis de una noción que aparece como indiscutible: la de prevención.

### 1. Carta de presentación

Tomamos la cuestión epistemológica, en términos generales, como interrogación acerca de la condición de posibilidad misma del conocimiento científico y acerca de sus modalidades de producción.

Sin embargo, hay que señalar que, hoy por hoy, el tema de los paradigmas o del estatuto epistemológico de una disciplina se encuentra aparcado. Se trata de otro de los efectos de la revolución tecnológica que, habiendo producido un borrado de la discontinuidad real-apariencia, borra también la necesidad de interrogación acerca de la misma.

Y esta interrogación queda elidida por la presentación que realiza de sí la propia ciencia en “sentido fuerte” (ya sea ingeniería genética, neurociencias, ciencias computacionales...). En efecto, ésta se ubica más allá de la duda epistémica o de un límite ético.

La realidad deviene entonces “lo que es”, acorralando a las preguntas sobre fundamentos y efectos (de los saberes y

sus prácticas) a un no a lugar. No son rentables: llevan tiempo y hacen obstáculo a las desenfadadas carreras de competitividad, lastrando las oportunidades empresariales del capital de riesgo.

Parafraseando a Gustav Wyneken (1968), cuando nosotros mismos callamos (o sólo hablamos para ser mera cacofonía del discurso hegemónico), son “los hechos” los que deben “hablar por sí mismos”.

En Pedagogía Social, esto se manifiesta en un cierto retorno del empirismo. No un retorno al empirismo, pues no se trata de una especie de vuelta atrás, sino que se retrotrae a la actualidad esa vieja concepción como si de una novedad se tratara (ver apdo.5: La noción de prevención). Lo cierto es que la fragmentación de lo social, y la consecuente multiplicación de las empresas que lo atienden, comportan un desentendimiento de nuestra disciplina respecto a las cuestiones que interrogan sus posibilidades, sus fundamentos y sus límites.

La retracción de lo público, el borrado de responsabilidades como efecto de la desregulación propugnada por el capitalismo actual, crean las condiciones para que florezcan las desorientaciones en la academia, en las instituciones, en los dispositivos y prácticas de los profesionales y en los propios ciudadanos.

Hoy, pues, hablar de Pedagogía Social no suele remitir a la discusión acerca del estatuto científico de la misma. Sin embargo, no considero conveniente sumarnos a ese silencio. Por el contrario, se trata de promover nuevas redes (cuya metáfora se recrea, en los escenarios cam-

biantes de estos días, en los movimientos de resistencia ciudadanos) que ofrezcan la posibilidad de restituir y transformar, de crear y recrear otros paisajes posibles, conceptuales y de acción.

En esta línea, quiero unir la reflexión sobre el tema que nos convoca, al hilo del pensamiento de María Zambrano. Fue ella una de las más grandes figuras de la filosofía en la España de la República (que lo fue luego de los destierros, interiores y transterrados). Nacida en Vélez, Málaga, en 1904, fue durante un breve lapso profesora de la Universidad de Barcelona, en la Barcelona-bastión ante el avance de las tropas sublevadas; luego, hacia aquello que se llama lontananza. Recojo esta expresión del texto de recopilaciones que Jorge Larrosa y Sebastián Fenoy han publicado (2002). Allí leemos esta cita de Zambrano:

yo andaba hacia aquello que se llama lontananza. Digo esta palabra porque en una de las huidas del Ejército vencido, el mío, alguien les preguntó: “¿A dónde vais?”. “¡A lontananza!”, respondieron. Iban huyendo, como fui huyendo yo, a lontananza.

De esta filósofa, viajera por vocación y por exilios, vamos hoy a recuperar ciertas palabras. Sus aportaciones a la Pedagogía son diversas, siempre valiosas. Restituir la memoria de los exilios es, también, tarea de la Pedagogía Social y es eje de la tarea culturalizadora de transmisión de patrimonios que, de lo contrario, parecerían destinados –inexorablemente– a la penumbra y el olvido.

Recuperar palabras que vayan tejiendo un peculiar discurso pedagógico, legado a las nuevas generaciones de educadores, para restituir las memorias

confiscadas en los grises años de oprobio y de silencio. Hay algo del derecho, y de los deberes, que se juega en la recuperación de esas voces y sus ecos.

Hablo pues: tomo la palabra. Tomo parte. Hablo de una Pedagogía Social que se resiste a dar cobertura a las nuevas tecnologías del control social; que pretende hacer del ejercicio crítico una posición ética, una orientación clara y responsable, en la academia, en las instituciones, en las prácticas profesionales, en el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos.

## 2. Inscripciones paradigmáticas de la Pedagogía Social

El problema que hemos de despejar ahora se centra en la cuestión de cuál es el paradigma o modelo epistémico en el que se inscriben las pretensiones de rigurosidad de la Pedagogía Social.

Etimológicamente, paradigma significa modelo. Ciertamente, hoy, la definición de paradigma en los términos de Thomas Kuhn (1971) es puesta en interrogante desde diferentes posicionamientos. No obstante, aquí lo utilizaremos en el sentido dado por este autor: matriz en la que se configuran, en cada momento histórico, los conocimientos científicos. Cuando desde el paradigma vigente no es posible dar respuestas a los nuevos interrogantes que surgen, esa matriz o modelo desde el que se pensaba comienza a ser cuestionado y, finalmente, reemplazado por otro (revolución científica). Sin embargo, estos cambios no son sincrónicos ni dentro de una misma disciplina ni entre ellas. La

noción de dispositivo epistemológico propuesta por Michel Foucault, si bien no es idéntica a la anterior, puede asimilarse. De tal manera que emplearemos una u otra indistintamente.

En cada momento histórico, encontramos paradigmas que prevalecen sobre otros, en permanente disputa por hegemonizar un campo teórico. Pero hablar de hegemonía es señalar una predominancia, no una exclusividad. Toda hegemonía intenta reducir las diferencias, pero no logra eliminarlas. Por ello, señalamos, en el sentido en que lo hace Thomas Kuhn, la coexistencia de diferentes modelos epistémicos en relaciones de disputa por la imposición, expansión, difusión... de sus presupuestos en medios académicos y sus extensiones profesionales, sociales, culturales, etc. Sin embargo, cabe hacer constar que, en la actualidad, hay una fuerte reimplantación, en el campo de las ciencias sociales, del modelo positivista y que toda voz disonante tiene reducidos espacios (publicaciones, instituciones...), donde poder ser escuchada.

Es aventurado tomar el modelo que hoy se juzga como el más adecuado como una descripción de lo real-en-sí. En sus ya clásicos trabajos, Kuhn (1971; 1978) introduce la dimensión social para explicar las condiciones de producción científica: el paradigma vigente –aquello que “los miembros de una comunidad científica comparten”– opera el ordenamiento (re-ordenamiento) disciplinar en cada momento histórico. El paradigma científico opera como *pattern*: marco en el que la ciencia se desarrolla. Es decir, señala las vías de las posibles investiga-

ciones y pone de manifiesto los problemas que éstas deberán profundizar. El carácter paradigmático se opone así a la idea positivista del progreso científico por acumulación.

Nos interesa aquí rescatar dos cuestiones:

- *el empleo del concepto de paradigma como MODELO.*
- *la idea de avance por revolución –ruptura– en el saber y no por acumulación de conocimientos.*

El paradigma puede ser considerado como forma-tipo que posibilita articular argumentos diversos en un continuum discursivo. Es en este sentido (y en relación a las dos cuestiones arriba citadas) que tomamos la noción de *PARADIGMA*.

En términos generales, suele consensuarse la noción de paradigma para designar los macro-modelos o dispositivos de producción científica y la noción de modelo para referirse a los despliegues y aplicaciones de una teoría particular (Díez y Ulises, 1997), a modo de un simulacro (Baudrillard, 1984; Bachelard, 1961) construido para definir y explicar un conjunto de fenómenos. El origen de esta acepción es tecnológico (*Mouloud, 1980*), remite a *maqueta*, –objeto reducido y manejable que reproduce las propiedades de otro objeto–. Este *modelo* puede ser sometido a medidas, cálculos... que no pueden ser aplicados a ese *otro objeto*.

Esta acepción produce una inversión del sentido platónico: de modelo como forma ideal sobre la cual son regladas las existencias, a esquema director como realización y producto.

Para la concepción estructural de las teorías, el modelo consiste, a la vez, en la formulación y en los objetos que define, proporcionando de esta manera una base material para operar (explicar, describir, transformar) y estableciéndose como una función mediatizadora entre la teoría y sus aplicaciones. El rigor en la construcción de los modelos no es incompatible con su adaptabilidad a las condiciones cambiantes de la red. El modelo se define por su validez operante: vale en tanto que explica. Así, hablar de *modelo* es hacer referencia a una pluralidad de enunciados posibles de realidad. Para la concepción estructural, un núcleo teórico se despliega en modelos que se articulan en una red (conceptual). Los modelos configuran diferentes realidades o aplicaciones. Las aplicaciones, a su vez, permiten interrogar o poner a prueba los modelos. La estructura en red posibilita relaciones de reenvío de un modelo a otro, ya que se trata de elementos desplegados desde un núcleo teórico.

Si nos preguntamos dónde se ha inscrito la pretensión de rigurosidad de la Pedagogía en general (y la Pedagogía Social en particular), a lo largo del siglo XX, vemos que (no de manera casual) ha sido la Didáctica la encargada de expresar las aspiraciones de “cientificidad”, formulándolas en el marco del positivismo. La Pedagogía Social, en los inicios del siglo XXI, y en ese retorno al empirismo al que arriba se hace referencia, tiene una fuerte tendencia que se inscribe en el paradigma positivista.

El modelo hermenéutico es otro de los dispositivos productores de saberes pedagógicos, y en el que, en la actuali-

dad, recalcan no pocas posiciones en el llamado campo del multiculturalismo.

Ciertos autores (Giroux, 1980; Habermas, 1982; 1987; Popkewitz, 1980; Sáez, 1986; 1987) señalan un tercer paradigma al que denominan “crítico” en clara referencia a la teoría gestada en la Escuela de Frankfurt. No obstante, aquí señalaremos que el pensamiento crítico negativo encarnado por representantes de dicha Escuela, como Horkheimer, Adorno o Marcuse, no constituye una alternativa epistemológica al segundo paradigma –el hermenéutico– sino, propiamente, su corolario histórico (1968).

Vamos a postular la noción de discurso como concepto en el que se funda una ruptura epistémica, que instala la ética en el interior mismo del dispositivo para pensar fundamentos y efectos de las lógicas discursivas. Esta noción se inscribe en el paradigma estructural.

Finalizamos este apartado con una propuesta al lector de dos itinerarios posibles (aunque no excluyentes) respecto al abordaje del tema de los paradigmas. El primero es una breve síntesis a modo de presentación. El segundo es un camino que no tiene como objeto ahorrarle trabajo: habrá que descifrar, confrontar, re-pensar. Incluso el lector verificará que remite a referencias bibliográficas clásicas, pues se trata más de recurrir a las fuentes que acudir al grito de la moda, bastante alejada de estos temas, por cierto. Ud. elige qué camino/s realizar, el orden, los tiempos... El último apartado corresponde al tema de la prevención, como ejercicio ilustrativo de los efectos de realidad que los discursos producen.

### 3. Itinerario 1: Breve presentación de los paradigmas en liza

- a) **Positivismo:** concepción que tiene su origen en Auguste Comte, quien propuso una doctrina no sólo sobre la ciencia sino sobre la sociedad y la manera de reformarla. El positivismo considera que la ciencia es capaz de descubrir todo lo real; a lo sumo, es cuestión de tiempo. En Pedagogía, el positivismo ha creado la ilusión de que es posible conocer todo del sujeto de la educación, todo sobre la metodología, etc.
- b) **Idealismo:** es la concepción que tiene también su origen en el siglo XIX y es la contrapartida del positivismo. Entre sus principales representantes encontramos a los filósofos alemanes postkantianos: Hegel, Fichte, Schleiermacher... El idealismo postula que el punto de partida para la reflexión filosófica es el yo, pues el conocimiento del mundo empírico en realidad remite a la actividad de representación que realiza el yo. En Pedagogía, el idealismo ha postulado que, dada la dificultad para conocer, la educación está abocada a comprender al yo del educando.
- c) **Concepción estructural de las teorías:** es una concepción del siglo XX que tiene su epicentro en el área de las ciencias físico-matemáticas, en la Universidad de Standford y, en el campo de las ciencias sociales, en las formulaciones del psicoanálisis de orientación lacaniana (1988: 89-106). Postula que no hay necesariamente una relación de corres-

pondencia unívoca entre la ciencia y lo real (en esto se diferencia del positivismo), pero sí establece que las teorías son capaces de explicar algo de lo real (y en esto se diferencia del idealismo). En Standford se denomina estructural porque sostiene que las teorías científicas son estructuras de redes que se van desplegando hasta que son sustituidas por otras, que explican el mundo de manera más consistente. A su vez, estas teorías tienden a configurarse y desplegarse en nuevas estructuras en red. En Pedagogía Social esta concepción es reciente, este capítulo se inscribe en ella. El sujeto es efecto del lugar que ocupa en la estructura de relaciones, siendo los atributos propios del lugar los que invisten al sujeto. No se trata de diferencias intrínsecas de los seres, concepción sustancialista que supone la existencia de seres como sustancias concretas dotados de propiedades que pueden ser consideradas en sí-mismas. Por el contrario, las propiedades las otorga el lugar que el sujeto ocupa en esa red de relaciones de re-envío. Veremos cómo esta hipótesis estructural ilumina el análisis de la noción de prevención, al final del capítulo.

### 4. Itinerario 2: Recorridos por los paradigmas

#### 4.1. El paradigma positivista

Si bien es posible –como someramente aquí indicaremos– establecer una relación entre empirismo y positivismo, considero que la nominación *paradigma positivista* es más adecuada que la

de *empírico-positivista*. El empirismo puede ser considerado históricamente como un antecedente filosófico del positivismo. Hace referencia a la corriente filosófica que va de Bacon (1561-1626) hasta –según ciertos autores– William James (1842-1910). No se trata, en el caso del empirismo, de postular una ciencia sin teoría, sino que ésta ha de invocar –a título explicativo– los datos en-sí, como independientes de toda elaboración lógica. Así, realiza una inversión de las posiciones filosóficas hasta entonces enunciadas: los principios por los que el saber se hace posible no son del orden de la razón sino de la *experiencia*. En los textos de historia de la filosofía, el ejemplo al que normalmente se apela para ilustrar estas afirmaciones es la conocida idea de Hume (1711-1776) sobre la inverificabilidad de la inferencia causal: sólo la experiencia puede darnos la conexión causa-efecto. W. James se proclama empirista radical al enunciar su teoría pragmática de la verdad: “La idea de verdad es la idea que se verifica, que constituye, por la acción, un instrumento útil.”

Es respecto a estos supuestos que podemos establecer la relación del empirismo con el positivismo. Éste puede definirse, en términos generales, como actitud epistemológica que exige que la ciencia parta de “hechos observables”. Históricamente, designa la “Filosofía Positiva” de A. Comte (1798-1857), filosofía que, según este autor, dimensiona el estadio positivo (máximo nivel alcanzable por la sabiduría del hombre), que utiliza por oposición a lo que él mismo define como estadios teológico y metafísico. *Positivism* hace referencia tanto a

un método como a una teoría. Del empirismo recoge el postulado de atenerse a los “hechos”, la renuncia a todo a priori, tanto en la filosofía como en la ciencia. El criterio de verdad es la verificación positiva y empírica.

Se pueden señalar tres postulados en los que se funda la doctrina positivista:

- la afirmación de la existencia de dos órdenes: el de los “hechos” y el de las “ideas”: la realidad empírica y la forma teórica como órdenes isomórficos;
- la consideración del sujeto y del objeto como componentes del proceso del conocimiento con idéntico estatus ontológico;
- la definición del conocimiento como un proceso de *abstracción*, por parte del sujeto, de la *esencia del objeto*.

Así, el criterio de verdad radica en la adecuación de la forma teórica al objeto dado. La verdad pre-existe al discurso y radica en el orden de la realidad empírica. La operación del conocer, cuanto más fielmente refleje esa estructura dada en lo real, más se aproxima a la verdad que la preexiste y legitima. El conocimiento total del mundo es, pues, sólo cuestión de tiempo, es decir, de progreso del orden positivo.

El *proceder científico* derivado de estos principios, es unívoco y claro. Habermas (1982: 75) señala al positivismo como final de la Teoría del Conocimiento, a la que reemplaza por una Teoría de la Ciencia, que deviene puro análisis metodológico de la investigación. La posición positivista, sintetiza magistralmente Habermas (op. cit.: 77):

oculta la problemática de constitución del mundo. El sentido del conocimiento mismo se convierte en irracional –en nombre del

conocimiento riguroso—, pero con ello nos instalamos en la ingenua posición de que el conocimiento describe, sin más, la realidad. A esta posición pertenece la teoría de la verdad como copia, según la cual ha de ser comprendida como isomórfica la correspondencia, unívoca y reversible, de enunciados y estados de cosas.

Así, la hipótesis científicista establece EL orden del proceder científico según se lo presupone en las “ciencias ejemplares” —al modo de la concepción positivista de la física— y que, sucintamente, podríamos esquematizar de la siguiente manera:

- a) los *hechos* son lo dado, hablan por sí mismos;
- b) frente a ellos, cabe la *observación*;
- c) la operación de recolección, registro y descripción de los hechos los convertirá en datos de la ciencia;
- d) por medio de una serie de operaciones lógicas —inferencia, comparación, abstracción— el dato es elevado a concepto;
- e) las relaciones entre conceptos que implican una primera generalización conducen a generalizaciones más amplias, que son las leyes;
- f) si en el proceso se han cumplido los requisitos objetivistas de rigor en la observación (los cuales hacen posible la confiabilidad y fidelidad en la construcción del concepto a partir del dato, confiando *validez*), se podrá arribar a la teoría, con lo cual culmina el cuadro de exigencias inherente a toda actividad científica.

He aquí cómo tras la declamación de *rigor* se oscurece lo que Habermas denuncia como *irracional* en la concepción del conocimiento del paradigma positivista y que, en otros términos, Thom señala como mito del experimen-

talismo: acercarse a la realidad para que ésta “hable”. Thom apunta que el intento de cercar lo real sólo es posible a través de una hipótesis previa, que define ya la búsqueda misma. No es lo real mismo lo que habla en la ciencia —ontologización que Habermas (1982; 95 y ss.) también denuncia—. Habla un mundo constituido por la operación del saber.

La pretensión objetivista no hace sino dogmatizar esa suposición del sentido común que cree que el conocimiento es una especie de duplicación de la realidad: una copia de los hechos o una presentación de los hechos mismos.

No es difícil rastrear estos elementos epistemológicos en la mayor parte de las formulaciones del ámbito de la Pedagogía Social. Los presupuestos positivistas han apuntado, en las ciencias sociales, a la construcción de un andamiaje de sólida apariencia y gran cohesión en base al consenso acerca de la validez del *método científico* (Bunge, 1985a; 1985b).

El discurso pedagógico que se referencia en este paradigma se construye fundamentalmente en base a un aparato conceptual elaborado en otros campos disciplinares (Psicología, Sociología...). La hipótesis objetivista, que considera al conocimiento como un proceso de abstracción (extracción) de una verdad contenida en los hechos, fundamenta el criterio de un proceder *científico* encaminado a la observación y al registro de la misma. Una gran parte del contenido de lo que se ha dado en llamar investigaciones educacionales, está dedicada a los problemas de la *observación*: las técnicas de observación, el instrumental para la observación, tratamiento y medición de datos...



Los problemas que, en el terreno de la educación social, son preferenciales para los discursos elaborados en el paradigma positivista se refieren a la elaboración de protocolos de observación y seguimiento de los sujetos en relación con indicadores de riesgo, o bien en torno a la detección de poblaciones de riesgo y la elaboración e implementación de programas preventivos. Volveremos sobre esto al estudiar la noción de prevención (apdo. 5).

#### **4.2. El paradigma hermenéutico y sus versiones espiritualistas, historicistas y espontaneístas**

Una afirmación lanzada por Wilhelm Dilthey (1833–1911) –“la Pedagogía con pretensiones de validez general carece de consistencia”– obligó a revisar los esfuerzos realizados en ese sentido y, sobre todo, la definición de *ciencia* en que se sustentaban. El paradigma positivista entra en cuestión. Aparece la idea de búsqueda de un nuevo modelo, ya que el propio Dilthey afirmaba que “el espíritu científico tiene que llegar a predominar igualmente en la obra educativa”.

Para este autor, el hombre se expresa a través de sus tendencias, acciones y fines, por eso no puede *reducirse* a fórmulas de validez general. Las culturas, las épocas, son acontecimientos únicos, irrepetibles. Por consiguiente, el conocimiento es un proceso de investigación a partir de “un contexto vital objetivo” que representa la “praxis”: las reglas metodológicas de investigación tienen un valor trascendental, pero tienen su origen en “contextos vitales fácticos” (Habermas, 1982: 197 y ss.).

De allí que Dilthey concluya que la ciencia de los fenómenos culturales es una ciencia de lo singular (Dilthey, 1944; 1945). La Pedagogía no escapa a estas exigencias. Los sistemas pedagógicos, tal como los principios y los fines de las sociedades, se extraen de la *praxis vital*. Son productos de sociedades diferenciadas por sus *ideales* y sus *necesidades*. Por consiguiente, no pueden alcanzar validez general.

El sentido de la validez de los enunciados tiene su medida en el contexto de los intereses de estas relaciones vitales fundamentales: el saber nomológico (ciencias empíricas) es eficaz técnicamente, mientras que las ciencias del espíritu lo son prácticamente en tanto acuerdos orientadores de la acción (Habermas, 1982: 198-199).

El historicismo llegó a esbozar una problemática aún debatida en las ciencias sociales: el de las diferencias culturales, los recursos de conceptualización y los criterios de explicación.

Según los presupuestos de Dilthey, en Pedagogía, los fines surgen de las tendencias de la vida anímica transformadas en normas que acaban regulándola. El objetivo fundamental es la “formación” entendida como “todo género de perfeccionamiento”. El proceso de formación que culmina el desarrollo humano debe contar con determinados recursos o medios. Éstos son proporcionados por la didáctica, que se define por su “sentido práctico”, por instalarse en el terreno de la acción. “En el fondo –afirma Mantovani (1960)– la educación es un enlace de acción y concepto.”

El tema de los fines como inscritos ya en la naturaleza humana es, tal vez, el elemento fundamental de este modelo. La educación deviene “proceso de autorrealización”, de “progresiva personalización” (Sáez, 1981: 412; 1986: 12).

Gramsci plantea una crítica radical a estas tendencias que él denomina genéricamente “espontaneístas” (1976: 186-187). Para el filósofo italiano, este modelo encuentra su inscripción en las ideas precursoras de J. Rousseau, ya que el proceso educativo es pensado como un mero facilitador del desarrollo de las potencialidades del sujeto. De esta manera, dicha concepción “imagina que el cerebro del niño es como un ovillo que el maestro ayuda a desovillar”.

Para Dilthey, la “comprensión” deviene término clave en el abordaje científico del espíritu (historia y cultura). La “Psicología comprensiva” será la disciplina que permita acceder a la vida anímica del individuo: funciones, tendencias, voliciones. Es sobre esta “vida anímica” sobre la que la Pedagogía habrá de operar. El sujeto, definido por la psicología y por la filosofía, adquiere corporeidad en la educación. Su capacidad de desarrollo y su natural orientación lo predispone favorablemente para alcanzar los *fines propios de su naturaleza*.

Desde el paradigma hermenéutico, los *fines propios de la naturaleza humana* –fines de la educación– son definidos ya por la cultura (Dilthey, Spranger), ya por las exigencias de la vida democrática (Dewey), ya por el desarrollo social (Simmel).

Es oportuno resaltar la vigencia que aún conserva el conjunto de estas premisas en el ámbito de la Pedagogía en general y de la Pedagogía Social en particular. En el campo de la educación social, desde estas posiciones puede hablarse de empatía (aplicación de la noción de comprensión), así como de una serie de ideas relativas a la *vida anímica* del sujeto y sobre las que la educación ha de *intervenir*: la llamada autoestima, la agresividad, etc. Por su parte, los discursos ligados al tratamiento de las diferencias, considerando a éstas desde perspectivas esencialistas o identitarias, parten de los mismos presupuestos.

### 4.3. El paradigma crítico

Este tercer modelo (Popkewit, 1980; Sáez, 1986) es ubicado históricamente en referencia a la Escuela de Frankfurt y, en especial, a las sistematizaciones de Adorno y Horkheimer. Los pensadores de Frankfurt formaron el último grupo importante de filósofos marxistas que existió en la Alemania a la que adviene el movimiento nacional-socialista. Exiliados primero en Francia y luego en los Estados Unidos, prosiguieron desarrollando el llamado pensamiento crítico negativo.

Esta teoría se convierte y se resuelve en una teoría crítica de la sociedad, en la cual la utopía tiende a “superarse dialécticamente” (Adorno, 1975: 297), con el ejercicio de la crítica (1982: 215 y ss).

En los orígenes de esta teoría, podemos situar la figura de Max Weber, cuya concepción de la racionalidad puramente formal que tiende a emanciparse de la racionalidad sustancial representa el primer impulso que pone en movimiento la re-

flexión crítica radical sobre la civilización contemporánea desarrollada por los “pensadores negativos”. Las nociones weberianas de racionalización, burocratización, manipulación, administración total de la sociedad, competencia, prestación, etc., han sido desarrolladas por Horkheimer, Adorno, Marcuse y sus discípulos<sup>13</sup> en un sentido hegeliano-marxista.

Weber planteó –siendo, en ese sentido, un precursor– la tendencia irrefrenable de la organización social hacia la burocratización, tendencia que se perfila en el sentido de la no-libertad: sujeción de los individuos a una despiadada ratio económica fundada en el cálculo. Weber consideró esa tendencia como irreversible: un fato moderno. Así, el capitalismo deviene insuperable, siendo el socialismo una definición de la propia lógica interna del primero: cristalización de la tendencia a la burocratización.

Frente a estos enunciados, Weber apela a intentos de corrección parcial de los efectos, esto es, a paliativos. En esa dirección, se encuentra con el problema de los fines y valores.

A partir de Weber, se originan múltiples corrientes de carácter filosófico –Jaspers, por ejemplo, fue uno de sus discípulos– y de carácter sociológico –desde la sociología funcionalista de Parsons a las tendencias empiristas y las críticas–.

En el ámbito cultural alemán, son dos las tendencias más importantes que se originan en el pensamiento weberiano:

- La primera se podría denominar –según algunos autores– *sociología del conocimiento*. Su principal exponente es Karl Mannheim. Esta sociología se centra en la construcción de una ciencia de la sociedad cuyo objeto lo constituyen los problemas de la ideología y de las relaciones entre la sociedad y la ideología. Mannheim hará depositaria de su ciencia a una élite cuya función es de mediatizadora de los conflictos sociales. El científico social, fuera del juego de los intereses políticos inmediatos, deviene consultor del poder y guía de la opinión pública.
- La segunda tendencia tiende a corregir la palabra fundadora según los presupuestos hegelianos-marxistas. Sus representantes más destacados son Lukacs y la Escuela de Frankfurt. Este movimiento negará la noción de ciencia como neutral, objetiva, a-valorativa. La sociología se coloca sobre fundamentos filosóficos, siendo la filosofía *teoría crítica de la sociedad*. De Weber hereda la metodología de análisis y los resultados, pero rechaza de ese pensador la noción de *a-valoración* de la ciencia. La Escuela de Frankfurt es, pues, continuadora de ese gran momento de producción filosófica que representó la Alemania de las postrimerías del siglo XIX e inicios del XX.

En Adorno, Horkheimer y Marcuse, se registra un matiz religioso (Perlini, 1976: 19) o “herencia mística” de la que habla Habermas (1982: 41), expresando-

13 Véase (Adorno, 1966), (Horkheimer, 1974), (Marcuse, 1968; 1969), (Monn, 1967), (Perlini, 1976) y (Goldman, 1948; 1952), versiones que referencian ampliamente el tema en cuestión.

se como “utopía” que se resuelve en la relación naturaleza-razón.

En Horkheimer, la concepción de la naturaleza aparece bajo la influencia de Rousseau y de Schelling: la naturaleza –humana y no humana– en tanto inmediatez viviente es reacia a cualquier esquemización mecánica (Horkheimer, 1970). En la sociedad industrial, el hombre renuncia a sí mismo en nombre de una razón que perpetúa el sometimiento de su naturaleza. Así, la civilización se presenta como una irracionalidad, racionalizada en términos de represión. Es la naturaleza la que se agita –oprimida y reprimida– intentando rebelarse, pero la razón de dominio instaurada es capaz de reconvertir las rebeliones en su propio beneficio. La civilización se afirma en la represión, pero presentándose a sí misma como “naturaleza” y sometiendo a los hombres a una irreversible fatalidad. La razón de dominio –noción central en la teoría crítica– bloquea la unidad a la que aspiran razón y naturaleza, en tantos campos opuestos pero en movimiento de reconciliación.

Marcuse se inscribe en la línea marcada por Horkheimer. Al igual que éste, denuncia la civilización represiva (1965; 1969a; 1969b; 1969c). Para estos autores, así como también para Adorno, lo central es la paradoja por la cual la civilización se convierte en barbarie. Cabe aquí señalar el momento histórico en el que esta Escuela surge y se consolida: la entreguerra europea, el surgimiento y expansión del nacional-socialismo, el exilio, el encuentro con la sociedad de masas de los Estados Unidos.

Para estos autores, lo que hay que cuestionar no es simplemente el aparente irracionalismo del fascismo, sino la pro-

pia razón, que es la que lo ha instaurado. La cultura perversa es la traición a la negatividad pues, al afirmarse como valor, sólo puede conciliarse con lo positivo. Sustraída ya de la experiencia, deviene fetiche. En palabras de Adorno, “hablar de cultura ha sido siempre en contra de la cultura”. Sin embargo, la cultura posee una posibilidad de redimirse: dudando de sí misma, negándose, reconociéndose en su “miseria”.

Para los pensadores negativos, a diferencia de Weber, la irracionalidad del capitalismo puede ser redimida: he aquí el valor de la utopía (ver Horkheimer, op. cit.; Adorno, op. cit.). La utopía hunde sus raíces en la naturaleza reprimida y sofocada y tiende un puente –a través de la crítica y la negatividad del presente– hacia “la” verdad: conciliación final de la naturaleza y la razón. La verdad está, pues, en el lugar de una ausencia realizable.

Es importante señalar la influencia que en esta teoría ejerce el psicoanálisis. Tanto Horkheimer como Marcuse realizan un sistemático trabajo de estudio de las aportaciones freudianas, cuestión que también es notoria en Habermas. Sin embargo, es interesante constatar que estos autores se referencian en los primeros trabajos a Freud (Tizio, 1986), en los que éste se posiciona también en lo que podríamos llamar optimismo finalista o utópico.

## **4. 4. Hacia el nuevo modelo estructural**

### **4.4.1. Diferencias con la posición habermasiana**

Tanto Horkheimer como Habermas hacen referencia a las cuestiones planteadas por Freud acerca de la posibilidad de la construcción de una sociedad no reprimida.

mida ni represiva. Siguiendo el trabajo citado de H. Tizio, podemos señalar que, en 1896, en la *Etiología de la histeria*, Freud plantea el psicoanálisis como “forma de liberar a la histeria del síntoma”. Ésta es la idea que retorna en Habermas (1982: 215), quien habla del psicoanálisis como “hermenéutica de lo profundo” (p. 219). Para este autor (y en igual sentido aparece en Horkheimer), los síntomas son “signos de una específica autoalienación del sujeto afectado” (p. 227). Compete así al psicoanálisis la interpretación –traducción– que “enseñe a un mismo e idéntico sujeto a comprender su propio lenguaje” (p. 228).

Podríamos señalar tres supuestos básicos que fundan la elaboración de Habermas:

- Considerar al psicoanálisis como actividad instructiva-constructiva (p. 231), es decir, como “proceso de aprendizaje compensatorio que anula los procesos de escisión” (p. 232), siendo la culminación de tal actividad el momento en el que “el yo del paciente se reconoce en su otro, representado por la enfermedad, como su yo alienado y se identifique con él” (p. 235).
- Suponer una posibilidad de no-alienación, esto es, de emancipación o restablecimiento de la unidad quebrada (p. 233).
- Definir “discurso” como figura de la oratoria.

Sin embargo –tomando en consideración el primer supuesto– en Freud, el tema es, precisamente, la imposibilidad de llegar a un completo dominio de lo inconsciente por lo consciente: “es esta dimensión de su propio límite lo que saca al psicoanálisis de una mera manipulación re-conciliatoria” (Tizio, op. cit.: 4).

Desde fines del siglo XIX y hasta los primeros años del XX, Freud sostiene que la responsabilidad sobre cierto tipo de neurosis recae en el tipo de cultura instaurada y en el modelo de educación que ésta impone. En consecuencia, una educación más permisiva podría crear niños más sanos. En *La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna* –texto que data de 1908–, Freud expone sintéticamente los distintos discursos de época en los que se diferencia la moral “natural” de las imposiciones propias de la “vida moderna”. Y señala, específicamente, el papel perjudicial de la cultura en tanto “coerción nociva de la vida sexual de los pueblos civilizados (o de los estamentos sociales cultos), por la moral cultural en ellos imperante” (Freud, o.c., vol. II: 1251).

No obstante, la noción de “represión de los instintos” como modelo de articulación del sujeto infantil a lo social, ya está esbozada en estos trabajos: idea de coerción de la pulsión para hacer al individuo capaz de cultura y noción de la importancia del desligamiento del niño del ámbito estrictamente familiar para otorgarle valor social.

En *El Malestar en la cultura* –obra escrita en 1912–, dirá que la cultura no es posible sino en la medida de la coerción:

es forzoso reconocer la medida en que la cultura reposa sobre la renuncia a las satisfacciones instintuales: hasta qué punto su condición previa radica precisamente en la insatisfacción (¿por supresión, represión o algún otro proceso?) de instintos poderosos

(Freud, oc., vol. III: 27).

Más adelante (p. 41), afirma “la idea de que existen dificultades inherentes a la esencia misma de la cultura e inaccesibles a cualquier intento de reforma”.

Podríamos señalar que el optimismo freudiano de reconciliación final naturaleza-razón (y que podríamos muy bien denominar “optimismo pedagógico”) cae, pues, en los prolegómenos de la Gran Guerra.

Este cambio que señalamos en las ideas de Freud implica cambios en la concepción de lo social y en el papel de la educación. Ésta pasa a ser del orden de lo imposible, al igual que gobernar y curar. Es decir, Freud establece la imposibilidad de realización *total* de estas prácticas. En este sentido, es muy interesante el prólogo que Freud escribe para el libro del pedagogo alemán August Aichhorn (publicado por primera vez en 1924) y titulado *Juventud desamparada*<sup>14</sup>.

En sus inicios, Freud había denunciado el papel represivo de la sociedad. Ésta, al imponer al hombre una *moral cultural* opuesta a la *natural*, sojuzga los impulsos y provoca, consiguientemente, ciertos tipos de neurosis. Ésta es la hipótesis en la que Horkheimer basa su teoría emancipatoria y que Habermas –en diferente manera– recoge. Para éste último, el progreso técnico representa la posibilidad de reducción de la represión, redundando en una “más fuerte organización del yo” y, por consiguiente, en una capacidad de dominar de manera racional las renuncias. El interés cognoscitivo emancipatorio (que corresponde al aprendizaje de la autorreflexión), tiende a la supresión de la represión y de la falsa conciencia. Se operaría así la transformación de los contenidos utópicos en satisfacciones institucionalmente reconocidas

(pp. 270 y ss.): realización del segundo supuesto habermasiano.

Según el autor de *Conocimiento e interés*, la autorreflexión es utilizada por el psicoanálisis, por primera vez –de modo metódico– para el descubrimiento y abolición de las coerciones de la acción motivadas inconscientemente (p. 308).

Ahora bien, cuando Freud reformula los términos de la articulación individuo-cultura, señala que es la articulación misma lo que genera “malestar”. No es que la represión atente contra la plena realización, sea ésta personal o social, sino que la propia represión deviene condición misma de la cultura. El reino de la cultura adviene mundo humano, pérdida irremisible de la naturaleza. No hay, de tal manera, posibilidad alguna de plenitud, de armonía –personal o social–. El conflicto es inherente a lo humano. De donde educar es “inhibir, prohibir, sojuzgar” las pulsiones de los sujetos. La educación es una práctica que oscila de Escila a Caribdis: “entre el escollo del dejar hacer y el escollo de la prohibición”, cada sujeto será forzado a dominar sus pulsiones.

La particular inscripción que realiza cada sujeto en el orden de lo simbólico lo funda escindido: un sujeto construido por la normatividad social (objeto de diferentes disciplinas), y un sujeto del inconsciente (objeto del psicoanálisis).

La pretensión del discurso emancipatorio de restablecimiento de una “unidad quebrada”, lo ubica como corolario de

14 Curiosamente, la única edición castellana de esa obra (Madrid: Fernández de Murguía, 1956), lleva por título *Juventud descarriada*.

lo que se ha dado en llamar “paradigma hermenéutico”. No hay ruptura entre ambos modelos, ya que ambos plantean la posibilidad –sea a través de la “comprensión” dilthiana, sea a través de la “autorreflexión” habermasiana– de la armonía razón-naturaleza.

En cuanto al tercer presupuesto –noción de discurso–, éste se inscribe en la Teoría de la comunicación, siendo homologable a la categoría de *mensaje*. Así, nuestro autor puede diferenciar lo que él denomina tres dimensiones (op. cit.: 220):

- Discurso: producción de argumentos.
- Acción: referida a normas.
- Expresión: según modelos culturales.

Por el contrario, sostenemos que acciones y expresiones se definen desde la lógica del discurso, no teniendo éstas entidad *per se*. Los referentes son internos al discurso que los enuncia; no hay un *más allá* del discurso que devendría lugar de objetivación del concepto. Si no hay reconciliación posible entre razón y naturaleza es, precisamente, porque hay lenguaje (Foucault, 1997).

El lenguaje opera la perversión irreversible de la fijación instintual meramente biológica. En este sentido, no hay progreso técnico capaz de reducir lo humano a una unicidad conciente, a un “yo” mejor y más fuerte. La escisión originaria cierra al mundo humano la posibilidad de logro de la “completud”: se nace al orden simbólico, no a la naturaleza. De allí que no haya (con carácter ontológico, como lo real mismo), “acción y expres-

sión”, sino como categorías del discurso que las define como tales.

#### 4.4.2. La noción de discurso

La noción de discurso funciona como presupuesto epistemológico, dado que conlleva la redefinición de conceptos tales como teoría y verdad.

*El discurso, en tanto proceso de producción de sentido, produce efecto de realidad.* Esta proposición cuestiona el fundamento mismo de la Teoría del conocimiento: considerar la existencia de un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento. El conocimiento resulta así una suerte de penetración en el objeto, siendo este último el que mide la corrección del funcionamiento subjetivo: la “verdad” está inscrita en el objeto; el conocimiento consiste en descubrir la verdad que el objeto encierra; cuanto más se acerca a la realidad, deviene verdadero.

La noción de discurso –al establecer que el lenguaje crea sus propios referentes– opera, radicalmente, la impugnación de esta reciprocidad que establece la teoría del conocimiento. Diversos autores (Millar, 1988; Koyré, 1982; Bachelard, 1973) señalan que el pasaje del conocimiento clásico y medieval al saber de las ciencias físico-químicas fue posible en términos de la pérdida de la imaginería que la propia noción de conocimiento implicaba (adecuación sujeto/objeto, complementariedad...), imaginería “amorosa”: de encuentro, de relación posible<sup>15</sup>.

15 Spinoza, en su “Ethica ordine geometrico demonstrata”, equipara “conocer” y “amar” (la voz hebraica *iodah* registra ambos sentidos).

Para aproximarnos a las nociones de texto y discurso, tomamos como elemento definitorio del concepto *texto* la noción de coherencia, en el sentido de mecanismo de generación (captación o atribución) de coherencia en los textos lingüísticos, de donde texto deviene discurso: proceso de producción de sentido.

En el presente trabajo, *texto* y *discurso* se utilizan en el sentido de *vínculo social*<sup>16</sup> (Lacan, 1985; Récanati, 1981) y en tanto *proceso de producción de sentido*. Este proceso consiste en la distribución (organización/categorización) de la información a lo largo de secuencias de frases (Van Dijk, 1980b: 207). *El discurso es, entonces, la secuencia coherente respecto a conceptos o estructuras conceptuales* (tópicos o macro-estructuras del discurso) *que organizan jerárquicamente las proposiciones* (Van Dijk, 1980b: 200).

Según los diferentes tipos de discurso, las macro-estructuras lingüísticas se sujetan a diversas reglas y construcciones que le son propias: “el tipo de categorías y reglas que determinan la organización de conjunto del discurso, identifican al mismo tiempo el tipo de discurso implicado” (Van Dijk, 1980b: 228).

Los tipos de discursos argumentativos tienen como categorías globales *premisas* y *conclusión*. Al discurso teórico

suele asignársele como estructura global: introducción-problema-solución-conclusión. Clasificar y definir categorías, reglas y funciones discursivas específicas es el objeto de una Teoría General del Discurso –Textwissenschaft– (Van Dijk, 1976; 1977). ¿Cuáles son las características que definen al discurso teórico? Una primera aproximación define al *discurso teórico* como constructo cuya primera propiedad es la coherencia o la cohesión discursiva (Barthes, 1980; Van Dijk, 1980a, 1980b; Ricoeur, 1980).

Pero la ciencia aspira a la verdad. ¿Cómo se define ésta en relación a la Teoría del discurso? ¿Cómo se verifica la adecuación al objeto al que el discurso teórico, se supone, hace referencia? Como indica Ricoeur (1980: 1013) “el sentido del texto no es nada que lo refiera a una realidad exterior al lenguaje; consiste en las articulaciones internas del texto y en la subordinación jerárquica de las partes al todo; el sentido es el ligamen interno del texto”. La noción de discurso, efectivamente, rompe con la formulación clásica de la teoría del conocimiento que radica el criterio de verdad en la adecuación sujeto-objeto. Por el contrario, es *el saber* el que *construye su objeto*. El objeto no es un ente “en-sí” (posición sustancialista), sino una construcción del discurso que, orientado a la búsqueda de

16 Recanati retoma la definición de Lacan, Seminario *Aún* [(1985) Barcelona: Paidós; p.41]: “La palabra referencia aquí sólo puede situarse a partir de que el discurso se constituye como vínculo. El significante como tal no se refiere a nada que no sea un discurso, es decir, un modo de funcionamiento, una utilización del lenguaje como vínculo. Todavía hay que precisar en esta ocasión lo que quiere decir vínculo. El significante como tal no se refiere a nada que no sea un discurso, es decir, un modo de funcionamiento, una utilización del lenguaje como vínculo entre los que hablan.”



lo real, logra una nueva categorización (construcción) del mundo mediante el lenguaje (Benveniste, Sapir, Whorf).

Los criterios que regulan la producción del discurso teórico en cada campo disciplinar pueden enunciarse como: *lenguaje propio, coherencia interna y operaciones ordenadas*, es decir como: *consistencia, rigurosidad y eficacia*.

Lacan introduce, al hablar de los tres registros (RSI, 1981), una diferencia que permite re-ordenar este campo: la diferencia entre real y realidad. Lo real es aquello que retorna sin cesar, el obstáculo que siempre es allí: “Y no para decir que sea incognoscible, sino que no se trata de entender algo, sino de demostrarlo. Vía exenta de toda idealización”. Lacan desecha las formulaciones idealistas para las cuales lo real depende de las leyes del juicio (y, en consecuencia, lo real pertenece al espíritu).

Lo real es, pues, lo que la teoría pretende acotar sin conseguirlo plenamente: “Le réel, en effet, c’est le subit” (Alquié). La ciencia avanza en la ilusión de aprehenderlo, ilusión que tiene su más clara formulación en el positivismo (Habermas, 1982: 41, 75 y ss.). Pero lo real escapa, de allí que el movimiento sea incesante (Koyré).

Pero, entonces ¿a qué hace referencia el saber? El saber es un constructo teórico de “entidades imaginarias cuya existencia postula” (Thom, 1986a; 1986b; 1996). Para la actual epistemología estructural, la ciencia construye la realidad del mundo. No lo real. Lo real es lo que la ciencia intenta aproximar, siendo esa aproximación una paradoja: en el intento de aprehensión de lo real, se produce *efecto de realidad*.

D’Espagnat diferencia entre realidad fuerte u objetiva y realidad débil o empírica. La primera “está situada fuera de los marcos del espacio y del tiempo y no es descriptible por nuestros conceptos corrientes”: es lo real. La realidad *débil, empírica* es lo que cada teoría crea en su intento de circunscribir lo real.

La realidad es, pues, lo que se estructura en la dirección señalada por el modelo del cual se parte, de lo que se sigue: el modelo como simulacro de la verdad o, en términos de Baudrillard, la verdad como simulacro.

La realidad, lejos de ser lo dado, resulta efecto de la producción de un discurso, que la postula y la sostiene. La *población en riesgo* es una determinada conceptualización, propia de una teoría social positivista, que aparece ante los profesionales como una realidad en-sí. Sin embargo, si se cambia el discurso, otra realidad deviene posible: otra definición del presente y nuevas posibilidades de futuros.

La actualidad de la Pedagogía Social, desde el paradigma estructural, pasa por producir la ruptura con las posiciones sustancialistas propias de los paradigmas positivista e idealista, así como por el cuestionamiento a la utopía como modelo de transformación de lo social. Es decir, habrá de realizar una crítica epistemológica y una teorización tales que le permitan advertir sobre los efectos segregativos que producen ciertas concepciones de educación social y, a la vez, promover las condiciones para posibilitar la emergencia de lo in-esperado.

## 5. La noción de prevención como núcleo teórico que articula los nuevos modelos del control social

### 5.1. Presentación

Michel Foucault, en su ya clásico *El nacimiento de la clínica*, señalaba las postrimerías del siglo XVIII como el momento en que, debido a un cambio de perspectivas y de estructuras, nacían las organizaciones modernas encargadas de la prevención. Dice el autor:

Los años que preceden y siguen inmediatamente a la Revolución, vieron nacer dos grandes mitos [...]: el mito de una profesión médica nacionalizada, organizada sobre el modelo eclesial e investida, en el nivel de la salud y del cuerpo, con poderes semejantes a aquéllos que los ejercen sobre las almas; y el mito de una desaparición total de la enfermedad en una sociedad sin problemas ni pasiones, resituada en su salud de origen. [...]

Se establece una nueva mirada sobre el cuerpo y sobre la enfermedad, que hace posible su referencia a normas, cada vez más precisas. Éstas servirán de soporte a un nuevo discurso social que justificará la intervención política en ciertos sectores y clases sociales bajo la forma de la autoridad pública en el ámbito sanitario. Este proceso desembocará, un siglo después, en el concepto de salud pública, en el que se asocian las nociones de higiene y progreso social.

Hacia finales del siglo XIX, la cuestión va a quedar sometida a la lógica económica: la idea de prevención se asocia a la de previsión esto es, la protección de los trabajadores ante ciertos riesgos. Deviene así un asunto político y económico de primer orden, definido desde las premisas del positivismo. Se

configura así el discurso higienista que dará lugar, ya a comienzos del siglo XX, al epidemiológico.

Sus nociones atraviesan el siglo XX. Entre ellas destacan: *prevención de causas, eugenesia, control de factores de riesgo, poblaciones en riesgo, intervención para prevenir riesgos, etc.*

Quizá la idea de *eugenesia* sea la de más triste recuerdo. Pero si bien tenemos presente el mito eugenésico del tercer Reich, solemos olvidar que esta aplicación de medidas preventivas se realizó en los Estados Unidos desde 1907 hasta 1973. En Suecia, se esterilizaron 62.000 personas diagnosticadas como deficientes mentales desde 1935 hasta 1976, prácticas que saltaron a la primera página de los diarios hacia comienzos de 1998, por denuncias de algunos de los sobrevivientes.

Es una muestra del horror que, a veces, se gestiona en nombre de *el bien público*. Todo este cúmulo de cuestiones nos ha de volver sumamente cuidadosos a la hora de reclamar políticas públicas que afecten a sujetos encasillados en categorías o sectores sociales determinados.

Por ejemplo, hemos de discernir las prácticas de esterilización sistemática de un grupo poblacional (como orientación política para el tratamiento social de determinados sujetos) de, pongamos por caso, las prácticas de padres o instituciones confrontados a la sexualidad de los enfermos y/o discapacitados mentales.

### 5.2. Pinceladas de actualidad

Las marcas del discurso higienista subsisten en nuestros días. Algunas se visten con el lenguaje *políticamente*

*correcto*; otras siguen apelando al *bien del otro* como forma filantrópica de una supuesta acción social educativa; las más se redefinen en los lenguajes aparentemente neutros de las nuevas tecnologías de control social.

Conviene recordar que *prevención* es una voz polisémica, con diversas acepciones que van de los campos médicos, a los sociales y a los políticos. Lo curioso es que cada uno puede reclamarla para su uso, sin necesidad siquiera de definirla, pues aparece como una obra a realizar por el bien de todos, para todo:

De la seguridad en la ruta a la prevención de la delincuencia, de la prevención de las enfermedades a la de los incendios forestales, del maltrato infantil o, aún de manera más actual, de la pedofilia a la polución ambiental, la prevención parece ser la solución privilegiada, susceptible de tomar por objeto tanto las actividades humanas como los fenómenos naturales (Roche, 1997) [Trad. ppia.]

En efecto, ¿cómo cuestionar una noción como la de prevención, que nos permite trabajar casi tocando la evidencia, que es capaz de reunir a todos los especialistas de todas las comisiones, de todas las disciplinas, suscitando un consenso amplio, indiscutido, casi indiscutible?

La prevención ha devenido un concepto clave, sobre todo por cuanto no se sabe exactamente qué significa, qué acota; es un término idóneo para sostener un pensamiento *único*, que consiste en el retorno de un empirismo ciego (ver apdo. 1: Carta de presentación: el chapapote...). Es por ello que debemos, éticamente hablando, realizar una reflexión que, criticando la idea de prevención, permita, a su vez, el cuestionamiento de la realidad que contribuimos a configurar

desde nuestros dispositivos conceptuales y desde las prácticas institucionales que de ellos se derivan.

### 5.3. ¿Es posible prevenir?

El problema que se nos plantea no es sencillo, pues implica revisar la serie de operaciones (teóricas e ideológicas) que se pone en marcha cada vez que se apela a la noción de *prevención*. En principio, supone dos condiciones necesarias (Roche, 1997: 82):

- conocimiento suficiente de las *relaciones causa-efecto* de los fenómenos;
- disponer de los medios para operar sobre las causas, a fin de permitir una modificación suficiente para evitar el advenimiento del fenómeno.

Tal vez podemos comenzar por interrogarnos acerca de si es factible, hoy, en un mundo tan complejo y diverso, encontrar un nexo inequívoco entre un efecto, que aparece como indeseable, y una causa, sobre la cual es necesario actuar para *prevenir* el efecto en cuestión.

El problema teórico que esto introduce está en relación con los efectos de la simplificación exagerada, necesaria para sostener el principio de eficacia.

Por razones instrumentales (prácticas y económicas), la causalidad contra la que *se lucha* tiende a devenir *causa única* del fenómeno en cuestión, Necesariamente se desatiende la complejidad y las contradicciones del fenómeno. El propio enunciado causa-efecto tiende a disimular, a reducir, la complejidad.

Otro tema es la prudencia en el momento de establecer qué fenómenos son susceptibles de *prevención*. Y pensar si es posible prevenir los comportamientos

de las personas considerados moralmente *malos...* ya que la noción de prevención se nutre de una vocación intervencionista: convoca a intervenir en la vida de otras personas (siempre son OTROS) allí donde se considera que su salud o su vida están en peligro. La lucha que las *intervenciones preventivas* llevan a cabo no es sólo de carácter técnico, sino que reenvían a enfrentamientos y resistencias de tipo ideológico.

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 de eso que excede la norma. Se considera que eso no es admisible porque representa un peligro para quienes están en esa situación. Y esta certeza suele habilitar a las instituciones y los profesionales a la gestión diferencial de las poblaciones, más que a su asistencia. Esa orientación, apoyada en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y encaminada a la prevención sistemática de riesgos, representa una de las líneas de transformación más nueva y también más inquietante que actúa en el campo de las políticas y de la acción social.

Esta línea opera estableciendo categorías diferenciales de individuos; luego se ocupa de la gestión de esas categorías, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales.

Se trata del establecimiento de recorridos sociales bien definidos para los *perfiles poblacionales* previamente establecidos. En una población dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un *perfil poblacional*.

Por *perfil poblacional* se entiende un subconjunto susceptible de entrar en un circuito especial: “Se dibuja así la posibilidad de una gestión previsiva de los perfiles humanos” (Castel, 1984: 137).

Con las TIC se hace posible establecer flujos de población según cualquier criterio de diferenciación: anomalías físicas y/o psíquicas; riesgos debido al entorno, carencias familiares, nivel de eficiencia social o laboral, etc. El hecho de asignar a tales individuos, constituidos en flujos estadísticos, un destino social homogéneo queda como una cuestión de voluntad política que hoy ya es técnicamente posible. Sobre esto hemos de estar advertidos, pues corremos el riesgo de estar colaborando con empresas de segregación social de gran alcance, sin siquiera sospecharlo.

Voy a ilustrar lo dicho con dos ejemplos: uno de carácter personal y otro académico.

El primero me fue confiado por una amiga, pintora, soltera, que tiene su estudio y vive en el Casco Antiguo de la ciudad de Barcelona. Dio a luz una bellísima criatura en el Hospital del Mar de esa ciudad, ajena sin duda al plan de detección de riesgos en la pequeña infancia puesto en marcha por el Distrito Municipal del barrio en donde vive. Dicho plan afecta a todos los niños del barrio desde su nacimiento, sin que los padres estén informados previamente de su existencia. Los datos de la familia son, de manera sistemática, tratados informáticamente, permitiendo establecer *fichas prioritarias*, según el *grado de riesgo*, que se define por la presencia de uno o varios criterios asociados, de or-

den médico y/o psicológico unos, otros de orden social, de manera que son factores de riesgo el mal estado de salud de la madre, abortos anteriores, etc. También lo es el que la madre sea soltera, menor, de nacionalidad extranjera, sin profesión suficientemente acreditada, etc. Un representante de los servicios sociales visita a la familia del recién nacido para hacer su *seguimiento*, aportar leche en polvo, asesorar, evaluar el grado de riesgo, etc.

Lo cierto es que ese dispositivo realiza esa forma de *prevención* llamada *detección sistemática*. Así se elaboran porcentajes en donde un tanto por ciento significativo de lo que llamamos *niños con riesgo* lo son simplemente por ser hijos de madres solteras ¿Para qué pueden servir tales valoraciones?

La eventual intervención sobre individuos preseleccionados *economiza* una acción preventiva general que, en este caso, sería la deseable: asesorar a los padres acerca de normas de crianza de los bebés.

Pero la prevención llamada *detección sistemática* organiza un fichero de sujetos definidos en un perfil poblacional determinado, 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.

El otro ejemplo remite a una tesis doctoral en Aix-en Provence (1997), en la que se estudian ciertos recorridos escolares y profesionales de diversos jóvenes y se llega a la conclusión de que los que han fracasado en la escuela tienen más posibilidades de acceder a un em-

pleo que aquéllos que, habiendo también fracasado, han pasado por *programas de segunda oportunidad* (llamados en España de *garantía social*), pues ello les abre más a los circuitos especiales que no al mercado, al duro mercado, de trabajo.

Las nuevas estrategias del control social pretenden ser, ante todo, preventivas. Y la prevención pretende ser DETECTORA DE RIESGOS. Ahora bien, un riesgo no es la presencia de un peligro concreto, sino la relación de datos generales (o factores de riesgo) que hacen más o menos probable la aparición de comportamientos juzgados indeseables.

La correlación estadística entre dos o más series puede desencadenar la intervención de los dispositivos de control social en *perfiles* que quedan definidos como de alto riesgo. Por ejemplo, la correlación desempleo-drogadicción focaliza y legitima la intervención social con ciertos sectores para evitar que caigan en el consumo de sustancias tóxicas. También se puede establecer una correlación estadística entre pobreza y absentismo escolar, entre pobreza y delincuencia infanto-juvenil, entre inmigración y delincuencia, etc.

Por ello, prevenir es vigilar, esto es, ponerse en un lugar social que permita anticipar la emergencia de acontecimientos indeseables: enfermedades, anomalías diversas, conductas desviadas, actos delictivos, etc., en poblaciones estadísticamente definidas como portadoras de esos riesgos.

De esto se desprende una imputación implícita a cada uno de los sujetos pertenecientes a esos perfiles poblacionales sobre sus comportamientos futuros, del tipo *ma-*

*dre 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 (en este ejemplo, la *madre soltera*): no es necesario esperar para intervenir<sup>17</sup>.

Curiosamente, tales *intervenciones preventivas* afectan, en su generalidad, sólo a ciertos sectores sociales<sup>18</sup>. Ello es así desde que, en 1860, Morel planteara, desde el punto de vista *higiénico y profiláctico*, graves anomalías en las capas menos favorecidas, poniéndolas en relación con las condiciones de vida del subproletariado. Se establece una relación de causalidad única entre las condiciones de vida material de las clases populares y su adhesión a comportamientos considerados *peligrosos* para su *salud* o para la *salud social*.

Si bien la historia nos muestra la inutilidad, total o parcial, de las políticas de prevención, ello no es obstáculo para que, con renovada pasión, se intente modificar el futuro operando sobre el presente o, mejor dicho, sobre una cierta idea de presente.

Tal vez ello responda a las promesas que la noción misma de *prevención* nos plantea:

- legitimar el intervencionismo social en nombre del bien, de la mejora del género humano, por un lado;

- por otro, ofrece simplismo 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*.

Pero no debemos olvidar que los fenómenos sociales son complejos, movilizan diferentes dimensiones de análisis y requieren una adecuada reflexión acerca de los planteamientos y de los efectos políticos de las acciones sociales.

Precisamente, la complejidad del mundo actual y las nuevas modalidades de la segregación social nos han de volver cautos a la hora de diseñar y gestionar dispositivos sociales.

La prevención es indisociable de la dimensión política, en el sentido más amplio de la palabra. En el enunciado de la voluntad preventiva de *luchar contra*, podemos atisbar la profunda relación entre un cierto enunciado político y un cierto dispositivo técnico. Por tanto, el recurso a la prevención no puede ser *ingenuo*.

¿Es posible la acción preventiva? Considero que constituye un verdadero problema ético. Por ello me ha resultado de gran interés el planteamiento que hace Richard Roche, quien señala que sólo admite dicha noción a condición de

17 Estas cuestiones, sin duda, nos traen el eco de la “actualidad bélica”: hablamos de la administración Bush y su hipótesis de *guerra preventiva*. Si ésta suele horrorizar (por lo que conlleva de quiebre de la legalidad y, por tanto, de cotas casi inimaginables de injusticia, crueldad, indefensión,...), la “prevención social”, sin embargo, parece contar con amplio apoyo.

18 “Ah, mayestática igualdad que permite por igual, a ricos y pobres, dormir bajo los puentes” (A. France.)

ser capaz (en cada caso), de analizar los diferentes elementos que configuran una situación dada y de determinar los objetivos adecuados. Añade que es preciso renunciar al ideal higienista de una sociedad sin problemas, sana y saneada, para poder articular proyectos puntuales cuyos efectos hay que poder tener en cuenta, sabiendo que algunos de ellos nos reenviarán a viejas y a nuevas contradicciones.

En todo caso, se trata de elaborar proyectos de aplicación social capaces de conjugar las lógicas de las ideas y de las instituciones con el interés de los sujetos virtualmente implicados, consultándolos, considerándolos dignos de todo respeto. Tal vez se trate, más que de la llamada *prevención*, de atenernos a la noción de justicia social redistributiva.

La educación, de hecho, es una práctica que pone en acto una justicia social redistributiva. ¿Por qué? Porque redistribuye las herencias culturales. Así, realiza acciones *preventivas*, en el sentido de ayudar a un sujeto a encontrar sus maneras de vincularse en lo social. Ello a condición de que en el trabajo educativo abandonemos la noción de *perfiles poblacionales* y nos aboquemos a la atención de los sujetos particulares, atendiendo sus demandas y sus intereses, legitimándolos en cauces socialmente adecuados para su promoción cultural. Si nos alejamos tanto de la vocación uniformizante del positivismo como del idealismo de la ilustración (ingenuo por utópico), tal vez podamos inventar nuevas maneras de trabajo en las instituciones, nuevas modalidades que contemplen la particularidad *sin renunciar* al tesoro común de las herencias. Si esto es así, el término *preventivo* no tendrá ya razón de ser.

Ésta es la apuesta de una Pedagogía Social definida desde la concepción estructural de las teorías.

## Bibliografía

- ADORNO, T.W. (1962): *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- BACHELARD, G. (1973): *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- BARTHES, R. (1980): "Texte. Théorie du...", en *Enciclopedia Universalis*. París.
- BAUDRILLARD, J. (1984): *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- BUNGE, M. (1985a): *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- (1985b): *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- DÍEZ, J. y ULISES, C. (1997): *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Barcelona: Ariel.
- DILTHEY, W. (1944): *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. México: FCE.
- FREUD, S. (1973- 1992): *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva. Tomos I, II, III.
- FOUCAULT, M. (1997): *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- GRAMSCI, A. (1976): *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HORKHEIMER, M. (1974): *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KUHN, T. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- (1978): *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- LACAN, J (1981): "RSI". *Ornicar? Publicación periódica del campo freudiano*. (Barcelona) Petrel, 3.
- (1983): *Escritos*. México: S. XXI.

- LARROSA, J. y FENOY, J. (coord.) (2002): *María Zambrano: L'art de les mediacions*. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- MARCUSE, H. (1965): *Eros y civilización. Una investigación filosófica sobre Freud*. México: Moriz.
- (1969a): *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- (1969b): *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.
- (1969c): *La sociedad carnívora*. Buenos Aires: Galerna.
- MILLER, J. A. (1988): “S’truc dure”, en: *Matemas II*. Buenos Aires: Manantial.
- POPKEWITZ, T. (1980): “Paradigms in educational science: different meaning and purpose to theory”, en: *Boston University Journal of education*. Boston, vol. 102.
- RADNITZK, G. (1968): *Contemporary School of Metascience*. Göttemborg, vol. II
- ROCHE, R. (1997): “La prévention: entre Science, idéologies, dispositifs politiques”, en *La prevention en question*. Bulletin 11. Nouveau Réseau CEREDA Diagonale Francophone. Groupe Petite Enfance.
- SÁEZ, J. (1986): “La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión”. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 1, 7-20.
- (1987): *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- THOM, R. (1986): “La méthode expérimentale: un mythe des épistémologues (et des savant?)”, en HAMBURGER, J.: *La philosophie des Sciences aujourd’hui*. Paris: Gauthier-Villars.
- (1996): *Estabilidad estructural y morfogénesis. Ensayo de una teoría general de modelos*. Barcelona: Gedisa.
- TIZIO, H. (1985): “Sigmund Freud o el límite de la educación”, en *Perspectivas pedagógicas*. Barcelona: CSIC, 55-56; vol. XV; año XXVIII.
- VAN DIJK, T. (1980a): *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- (1980b): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- WYNEKEN, G. (1968): “Las antinomias centrales de la Pedagogía”, en LUZURIAGA, L.: *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.

#### Dirección de la autora:

Violeta Nuñez Pérez  
 Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía  
 Campus Vall d’Hebrón  
 Paseo Vall d’Hebrón, 171  
 08035- BARCELONA  
 E-mail: vnunez@d5.ub.es  
 Fecha de entrada: 13- 06-04  
 Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 5- 10-04