

cional (Revista del Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso -Chile), 29, 71-94

Trillo, F. (2001): Evaluación del aprendizaje: <<a grandes males grandes remedios>>, en Cuadernos de Pedagogía, 301, 84-88

Trillo, F. (2003): La evaluación de las actitudes: un nuevo criterio de excelencia. En Trillo, F. (Coord.): La educación en actitudes y valores. Dilemas para su enseñanza y evaluación. Rosario. Homo Sapiens.

Trillo, F. (2004 a). Evaluación de los alumnos y aprendizaje de los profesores. En Innovación Educativa, 14, 369-378.

Trillo, F. (2004 b): Modelos de Evaluación. En Rodríguez Dieguez, J.L. (Dir), y Bolívar, A, y Salvador Mata, F. (Coords.): Diccionario de Didáctica. Málaga, Aljibe.

Trillo, F. (2004 c): ¿Qué debe saber de didáctica un profesor novel do que sexa (por exemplo de teatro), que se inicia nisto da ensinanza?. En, Caride, J., Trillo, F., y Vieites, M.: Arte dramática e función docente. Santiago de Compostela. Consello da Cultura Galega.

Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (eds.): Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice. New York. Springer-Verlag, pp. 1-25

Adolescencias y ciudades: una incursión desde la Pedagogía Social.

Violeta Núñez¹

Punto 0

Considero pertinente -antes de entrar propiamente en la materia de mi exposición- dar cuenta del lugar desde el que hablo. Intento siempre parcial, lacunario, pero a cuyo esfuerzo de formulación debemos sentirnos convocados. Si uno no intenta precisar desde dónde habla, parecería ocupar TODO el lugar de la VERDAD: un lugar con pretensiones de absoluto.

Por el contrario, he de decir que hablo desde un cierto y acotado lugar teórico. Se trata de una disciplina *nueva* en el campo de las Ciencias de la Educación: la *Pedagogía Social*.

No obstante, como buena *novedad*, la Pedagogía Social tiene su historia... Comienza hacia mediados del XIX en Alemania, con Paul Natorp en su *Curso de Pedagogía Social*. Avanza tortuosamente en las primeras décadas del siglo que acaba de terminar². Su actualización se realiza después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en Alemania como en Francia, donde hay dos trayectorias con ciertas diferencias teórico-técnicas: las escuelas de Trabajo social æ Pedagogía Social en el primer país; las de Educadores Especializados en el segundo.

La Pedagogía Social, como disciplina teórica con sus modelos educativos en la realidad social amplia es, sin duda, la peculiaridad y la aportación de España. Pero tampoco se trata aquí de un campo homogéneo, sino de un campo estructurado (en el sentido establecido por Pierre Bourdieu³)

¹ Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Prof. del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Prof. Titular de Pedagogía Social. Universidad de Barcelona. España

² En Argentina hay una publicación, cuyo hallazgo debo a mi estimada colega Graciela Frigerio, que data de 1916. Es un libro cuya autora, Raquel Camaña, es heredera de las maestras norteamericanas traídas aquí por el Presidente Sarmiento. Su título: *Pedagogía Social*.

³ BOURDIEU, P. (1973). *Le marché des biens symboliques*. En: **Année Sociologique**. Paris, 49-126. [Allí el autor establece la noción de *campo* en tanto *campo de producción y circulación de bienes simbólicos*. Se constituye como un espacio estructurado según un conjunto de posiciones, independientemente de quienes las ocupen, de carácter hegemónico o subordinado.

según diferentes posiciones paradigmáticas. Muy sumariamente, diremos que éstas son tres: positivista, idealista, estructural. Debo asimismo agregar que yo hablo desde esa última posición que, en España, tiene carácter emergente, no hegemónico.

Desde ese lugar, nos planteamos a la Pedagogía Social como la disciplina pedagógica que trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, se trata de un trabajo de ampliación -en lo teórico y en lo político- de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. En el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan, en pedagogía, a pensar y a actuar más allá de la escuela o, dicho en otros términos, allá donde hoy la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión), requiere de otros *partenaires* sociales.

De esta manera, postulamos a la Pedagogía Social como un espacio para pensar cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.

Para dar cuenta, pues, de los alcances de esta *nueva* disciplina, traigo hoy para compartir aquí (y para enriquecerlas en el debate y la discusión), algunas consideraciones referidas al tema que da título a esta intervención: adolescencias y ciudades.

Enfatizamos el empleo del plural para dar cuenta de lo múltiple sin degradarlo. Si hablásemos, respecto al primer término, de "el adolescente", estaríamos suponiendo una especie de "normalidad", que en realidad consiste en nuestro propio ideal. Frente a tal ideal (todo lo que a él no se ajuste), pasa a ser adjetivado: adolescente de la calle, en la calle, absentista, violento... Por tanto, hablaremos de los adolescentes, de las adolescencias, para utilizar las categorías de manera no segregativa. También en relación a la ciudad, pues ésta lo es en plural. En efecto, cada ciudad deviene diversa según las representaciones, particulares y colectivas, que visitantes, habitantes, transeúntes, no menos que los artistas (pintores, escritores, dibujantes, músicos), van construyendo y de-construyendo, tejiendo así distintos imaginarios que dan texturas; relieves; visibilidad a las distintas ciudades que allí emergen. Podemos recordar aquí a ese personaje del escritor fantástico H. P. Lovecraft, el cual *"emprende la búsqueda de una ciudad con cuyas cúpulas doradas en el sol de la tarde había soñado tantas veces. Perdido entre las marañas de callejuelas puede, por fin — gracias al auxilio de una mágica llave de plata—, acceder a ella. Cuando lo logra, descubre que no es otra que su propia ciudad natal: manifestada o revelada bajo una nueva luz."*⁴

⁴ Cita del artículo de José Antonio Millán: "La lectura y la sociedad del conocimiento". <http://jamillan.com> <http://jamillan.com>

Una ciudad, pues, es el complejo territorio que convida a producir y a alojar lo múltiple: he allí su potencial y su riqueza. La ciudad es lo contrario a un espacio que se pretenda definido de una vez y para siempre.

Por eso la Pedagogía Social no deja de interpelar a las ciudades, proponiéndoles reconocer lo múltiple, entretejiéndolo en lugares múltiples, intereses múltiples, patrimonios múltiples. Puede que este momento histórico, en el que dominan las lógicas de redes, sea propicio para dar cabida a lo diverso sin degradarlo.

Comenzaremos planteando ciertas cuestiones acerca de las ciudades, para ver seguidamente sus relaciones con las adolescencias, desde el discurso de la Pedagogía Social.

Adolescencias y ciudades:

En primer lugar, hay que subrayar que son las ciudades las que habilitan al ejercicio del estatuto de ciudadanos. Habitar, entonces, las ciudades; hacernos cargo de sus complejidades; construirlas en tanto espacio público transitándolas, dando paso a los encuentros, a las sorpresas y al azar. Las ciudades como lugares de libertad y de anonimato; de ejercicio de derechos y deberes individuales y, también, de construcción de identidades colectivas. Ciudades en tanto espacios públicos, los que ordenan las relaciones entre los elementos construidos y las múltiples formas de movilidad y de permanencia de las personas. Espacio público, cualificado culturalmente, que proporciona continuidades y referencias, hitos urbanos e, incluso, entornos protectores. Lugares donde lo histórico da soporte a las invenciones, a las apropiaciones que cada quien hace de la ciudad.

Ciudades para contribuir también, al igual que la educación, a la redistribución social y cultural y a la cohesión ciudadana. Ciudades monumentales y tramas subjetivas; trayectos cotidianos e irrupciones de nuevas configuraciones de ciudad. El espacio público *"tiende fundamentalmente a la mezcla social, hace de su uso un derecho ciudadano de primer orden, así el espacio público debe garantizar, en términos de igualdad, la apropiación por parte de diferentes colectivos sociales y culturales, de género y de edad"* (Borja, 2003a:19).

Ahora bien, en *"la medida en que la ciudad posee, es, espacio público, hay más ciudadanía, pero también más conflicto sobre el uso de este espacio"* (Borja, 2003b:23). Por ello hay que plantear el debate acerca de los lugares que estamos dispuestos a abrir a los jóvenes, a esos *"recién llega-*

dos”⁵ que, quizá para muchos, vienen “...a reeditar la imagen legendaria del bárbaro: el extraño que se ve llegar a las playas de la ciudad y en el que se han reconocido los perfiles intercambiables del náufrago y del invasor”, para decirlo apropiándonos del texto de Manuel Delgado (2002:15).

¿Qué lugares, entonces, estaríamos dispuestos a abrir y a sostener? Por ejemplo ¿sería posible la articulación de espacios para usos adolescentes de la ciudad, sin provocar el escándalo o la queja de otros ciudadanos? Graffitis, conciertos, deportes urbanos, espacios abiertos a los encuentros,... Ciertos usos y costumbres o adquieren carta de ciudadanía (nunca mejor dicho), o pasan a ser criminalizados sin demasiados más trámites.

El mundo ha cambiado. También el mundo de los adolescentes. La noción misma de *adolescencia* que suele emplearse, se transforma en el principal obstáculo epistemológico para pensar nuevas maneras de sostener la responsabilidad pública ante las nuevas generaciones, de hacerles, efectivamente, lugar. Podríamos atarnos a la nostalgia de pasados fabulosos. Pero entiendo que se trata de realizar un esfuerzo de invención para un siglo nuevo.

El tema se inscribe en la encrucijada de los nuevos modelos de control en esta *modernidad líquida*, para emplear la metáfora de Zygmunt Bauman⁶. Y allí, en esa encrucijada, el interrogante que quiero enfatizar cae del lado de las políticas públicas, pues se trata de pensar qué apuesta se realiza. Actualmente, la población suburbana es el doble o el triple que la urbana. Y “el mundo suburbano puede convertirse en un mundo salvaje, de guetos y de tribus, injusto y violento, excepto en los centros protegidos que tenderán al autoritarismo. [...] Pero una tendencia, por fuerte que sea, no es un destino obligatorio. [...] Construir la ciudad del siglo XXI es tener un proyecto de ciudadanía, ampliar los derechos de tercera generación, el derecho al lugar y a la movilidad, a la ciudad refugio y a la identidad local [...]” (Borja, 2003a:130-131).

Si, por el contrario, la mirada se fija en los adolescentes, éstos pasan a primer plano, oscureciéndose la trama ciudadana que los produce y, lejos así de albergarlos, los expone como des-lindados, casi como peligro público o como adolescentes en riesgo. Se habla, por ejemplo, en Barcelona de las bandas urbanas: de los *Latin King* o de los *Guinardo's Power*...

Para ciertas adolescencias suburbanas se abren las viejas fórmulas del control que suponíamos periclitadas, pero que hoy vuelven con inusitada

crudeza, como por ejemplo, los re-denominados *educadores de calle* que, en ciertas ciudades, incluso funcionan en *guardias nocturnas*. Sea bajo estas modalidades en “medio abierto”, sea en ciertos centros, se trata de sustraer a los adolescentes de las calles o de controlarlos *in situ*. No hablaremos aquí de educación social, ya que estos dispositivos de control no suponen para los adolescentes nuevas articulaciones sociales, esto es, una nueva intelección del mundo. En efecto, para ciertas adolescencias, sólo se abre el vacío del tiempo y del espacio, repetidos *ad infinitum*: la nada. La nada, ya se trate de un otro de cuya excesiva presencia sólo cabe esperar el intento de un control sin fisuras, o ya se trate de un otro literal y absolutamente borrado, como magistralmente muestra Gus van Sant en su película *Elephant*. Los adolescentes, librados a sí mismos, entre el vacío del control mortificante y la nada de la prescindencia, quedan —como nos lo recordaba María Zambrano— *atrapados en sus propios laberintos, donde la violencia se agazapa*⁷.

No obstante, las ciudades pueden brindar puntos de fuga, maneras de escapar a esta suerte de destino irremediable. La oferta urbana (incluida la educación social), puede comportar una incitación a la aventura, en lugar —por ejemplo— de criminalizar toda transgresión.

Ser considerado ciudadano comporta el derecho a sentirse protegido, pero también la libertad de vivir la aventura. Las ciudades pueden aquí hacer sus apuestas por los *recién llegados* y constituirse en “*mezcla de conocimiento cotidiano y de misterio, de seguridades y de encuentros, de libertades probables y de transgresiones posibles, de privacidad y de inmersión en la vida colectiva*” (Borja, 2003a:131).

Por ejemplo, es posible pensar en otros soportes educacionales en la empresa de promoción cultural de los más jóvenes (particularmente, de los sectores más vulnerables social, cultural y económicamente). Propuestas que se aparten de las estrategias del control capilarizado del territorio, ofreciendo lugares de trabajo pedagógico articulados en redes, que construyan circuitos, en relación a los cuales los sujetos puedan mapear, cartografiar, otras posibilidades sociales: nuevas tramitaciones, nuevas bifurcaciones devienen entonces posibles. Y, asimismo, deviene posible que cada adolescente, de manera individual y grupal, construya sus particulares estrategias de recorridos ciudadanos multiformes, para no quedar pegado, fijado, en los planos inhóspitos de las ciudades.

⁵ ARENDT, H. (1995). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona. Península.

⁶ BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. FCE.

⁷ ZAMBRANO, M. (2000). *La vocación del maestro*. Madrid. Ágora.

Habrá que establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa y cómo se podrían abordar para brindar a los adolescentes las oportunidades de culturalización y de construcción de la socialidad que cada uno requiera. Se trata de promover y facilitar su articulación en el espacio social y en el escolar con la elaboración de nuevas narrativas, que les posibiliten posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. A este desplazamiento entre redes, que generan escenarios, dramas y actores, Marc Augé lo denomina *trayectorias vitales*. Pearce habla de *formas de serpenteo*, que, podríamos interpretar, posibilitan escapar de la exclusión (entendida como confinamiento en un gueto), para desplazarse en un mundo segmentarizado, fragmentado, sin quedar irremediablemente atrapado en sus fisuras.

Tal vez el reto de la actualidad consiste en cómo cada sociedad, en sus ciudades, pueda atender a las infancias y las adolescencias para que las penalidades actuales no confisquen, también, lo por-venir.

Quizás pase por otorgarles estatuto de sujeto. Sujetos de derecho, con quienes es posible convenir propuestas, propulsar proyectos, discutir alternativas. La educación social puede aquí iniciar su andadura, alejada de las tentaciones y de los fantasmas del control, productor y sellador de los guetos barriales, suburbiales.

Podríamos pensar, asimismo, en cómo dar soporte a la escuela para que re-centre su función en la transmisión de los valiosos legados culturales y trabaje en red con otras instituciones, para que los adolescentes puedan realizar sus experiencias de movilidad y confrontación.

Entendemos que es responsabilidad pública, en la tarea culturalizadora, particularmente en lo que atañe a la educación social:

- proporcionar a los sujetos recursos de acceso a las redes sociales atravesadas por la lógica de las tecnologías de la información, en relación a las cuales las ciudades devienen escenarios de amplias posibilidades;
- elaborar diseños referenciales para las redes de prestaciones educativas, que operen como límite a la discrecionalidad del control y a la fragmentación incesantes y propicien y vertebren el ejercicio de una transmisión cultural responsable;
- ejercer de garante del derecho a la educación, promoviendo los soportes requeridos para hacerla efectiva.

Así planteada, la responsabilidad estriba en garantizar que los niños y adolescentes accedan a la escuela desde ciertos umbrales de justicia. Hemos de tomar en cuenta que hoy asistimos al declive de la función familiar tal como fue instituida en los inicios de la modernidad, a saber: familia

nuclear patriarcal. En efecto, asistimos a la emergencia de diversas configuraciones familiares que requieren de otras políticas públicas. Considerando también el lastre que han supuesto y suponen las políticas neoliberales de arrasamiento de lo social y de lo escolar, habrá que atender de otras maneras a las adolescencias.

Entendemos también que esto es un *otro* nombre de la justicia, de la lucha contra las desigualdades, que tiene en las jóvenes generaciones una población cautiva, salvo que hoy tomemos otras cartas en el asunto, renovando los contratos intergeneracionales antes de que caduquen...

La responsabilidad pública, cuando abre las posibilidades de trabajo social educativo con las nuevas generaciones, suele realizar una opción política que la sitúa más allá de las posiciones higienistas y familiaristas en la atención a las infancias y a las adolescencias. El higienismo entiende a las familias que se apartan del ideal del discurso hegemónico como contaminadoras, como "mal ejemplo" y es requisito apartar de ellas a los niños y a los adolescentes. El modelo familiarista, complementario del anterior, entiende que nunca se estará mejor que en familia, pues el ideal indica que allí reside el amor verdadero y, por tanto, nunca considera excesivo el precio a pagar...

La apuesta por la educación social supone otra posición: otorgar a niños y adolescentes (tal como señalamos más arriba), el estatuto de sujetos de derecho. Postulamos que la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de *la ciudadanía*, es decir, contribuir a una definición política que pueda reunir a diversos actores, propiciando la construcción de redes de texturas y densidades variables: plataformas en las que sostener algo *sólido* en esta *modernidad líquida*.

En definitiva, se trata de convocar a la educación para que vuelva a inventar un cruce entre las políticas públicas y el trabajo de culturalización de las nuevas generaciones. Sus escenarios habrán de abrirse a y en múltiples tejidos urbanos; sus protagonistas serán los *recién llegados* y sus derechos al ejercicio de la ciudadanía; sus guiones restarán, cada vez, por escribir... Educación social, entonces, como apuesta a futuros que no son destinos ineluctables sino aconteceres: aperturas al por-venir.

Bibliografía

BORJA, J. (2003a). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa / Diputación de Barcelona.

BORJA, J. (2003b). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza editorial.

DELGADO, M. et alr. (2002): *Exclusión social y diversidad cultural*. San Sebastián. Gakoa.

KARSZ, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona. Gedisa.

NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.

TIZIO, H. [coord.](2003). *Reinventar el vínculo educativo: las aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Gedisa.

EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO NA APROVINCIA DE SÃO PAULO¹

Ademir Gebara²

A natureza de uma proposta educacional nem sempre é tão óbvia: algumas vezes um conservador apresenta projetos mais identificadas com o campo liberal, outras vezes propostas elaboradas no passado são visualizadas sob a ótica de posições políticas do presente. Esta assertiva será discutida a partir de um texto sobre instrução pública produzido por um político do Partido Conservador, em 1875/1876. A provocação, explícita no texto que se segue, procurará demonstrar que consensos podem nascer de diferentes vertentes políticas, freqüentemente surgindo de posições mal identificadas nos debates que se sucedem a suas origens remotas. Afinal os "carimbos" identificadores de posições políticas também são datados, gastos e renovados!

Na segunda metade do século XIX as preocupações com questões educacionais não eram o fulcro do debate político. O que se discutia era a questão servil, melhor dizendo, a montagem e implementação do processo de desescravização e a conseqüente organização do mercado de trabalho livre no Brasil. O debate político se concentrava em temas como imigração e abolição da escravidão. Desta maneira, enquanto tema de debate público, a educação se apresentava como um problema relativamente marginal, provavelmente podendo, por isso mesmo, ser formulado a partir de premissas mais pessoais. Até este momento precedendo os Pareceres de Rui Barbosa (1947), poucas iniciativas parlamentares referi-

¹ Este texto é uma revisão dos trabalhos apresentados no II e III Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação, respectivamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002 e na Universidade Católica do Paraná em 2004, são parte de uma pesquisa maior em andamento junto ao Núcleo de História e Educação do PPGE Unimep. Agradeço aos colegas do Núcleo pelas sugestões e em especial ao José Maria de Paiva.

² Doutor em Economic History (London School Of Economics And Political Science, LSE, Inglaterra), Professor titular e Coordenador do Núcleo de História da Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação Em Educação. Professor Colaborador Convidado, Pós-graduação Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).