

Entrevista al Dr. D. Antonio Petrus

(Universidad Central de Barcelona)

Realizada por JUAN SÁEZ CARRERAS

PREGUNTA: *En el prólogo de la obra "Pedagogía social" publicada por Ariel y que tú coordinaste, te referías al concepto de "nueva Pedagogía social". ¿Qué debemos entender hoy por "nueva Pedagogía social" y a qué te referías con este concepto?*

RESPUESTA: Hice uso de la expresión "nueva Pedagogía social" para dar a entender dos cosas: primero el notable cambio operado en el ámbito de la educación social, que en apenas diez años ha sabido renunciar a los planteamientos de corte más tradicional y teórico para asumir el reto de un discurso pedagógico más crítico y más en consonancia con las necesidades de una sociedad que se distingue por el cambio constante; y en segundo lugar me refería a la "nueva Pedagogía social" para dar a entender la necesidad de superar ciertas actitudes propias de una "pedagogía ingenua" y abrirnos, de manera definitiva, a los retos de la educación del siglo XXI.

Con la expresión "nueva Pedagogía social", además, quería llamar la atención acerca de la necesidad de que la educación social fuera más allá de los límites que habitualmente se le atribuyen. Intentaré poner algunos ejemplos de lo que entiendo como "nueva Pedagogía social".

De la misma manera que una de las consecuencias de la implantación del Estado del bienestar fue que las tradicionales formas de "solidaridad comunitaria" se vieron suplantadas por lo que Edgard Morin denomina las "solidaridades administrativas", con la omnipresencia de la Administración a la hora de dar solución a los problemas de los ciudadanos, la educación debe asumir los nuevos retos de una sociedad que nada tiene que ver con épocas pasadas.

"A los pedagogos se nos paró el reloj en la escuela", decía hace unos años Toni Puig. Y tenía razón al así expresarse. En nuestra sociedad la educación no puede ser entendida sólo como "La cuestión escolar" de la que nos hablaba Jesús Palacios. Ello supondría adoptar una actitud de "miopía pedagógica" y... ver sólo una parte de la realidad es tanto o más peligroso que no verla.

Y, ¡ qué duda cabe!, además de la escuela, existen muchos otros espacios educativos. En realidad son estos emergentes espacios de la educación social los que han posibilitado la aparición de la "nueva Pedagogía social", que debido al predominio de lo escolar y de la "maldicha" educación formal nos ha privado, durante muchos años, del auténtico sentido. Como diría Carlos Paris, se ha producido un raptó de la cultura de la educación social por parte de la escuela y el

aula, espacios de privilegio y excluyentes para muchos sectores de población.

Con ello no queremos negar el valor educativo de la escuela. Todo lo contrario.

La escuela es la institución más importante creada por el hombre moderno. El problema radica en que, a pesar de los innegables cambios operados en la institución escolar, ésta no ha sido capaz de asumir algunos de los nuevos retos de una sociedad para la que no fue diseñada.

Y es que, en sentido estricto, los auténticos problemas son problemas de ideas. Si toda reconversión laboral o industrial resulta altamente costosa a la mayoría de los ciudadanos, más dificultosa es la reconversión intelectual de ciertos profesionales de la educación, principalmente universitarios, que con excesiva frecuencia tienden a adoptar actitudes inmovilistas frente a toda novedad que puede suponer un cambio en la distribución de los espacios educativos.

Para ellos la escuela es algo así como la "reserva" natural de la formalidad, de la norma y del rigor científico, otorgando a los otros espacios de la educación la informalidad o la no formalidad. Como dice el profesor Ortega, se trata de retornar a la auténtica educación, a la educación de la que nos hablaba Plutarco, es decir, a la ciudad educativa (personalmente prefiero referirme a la "sociedad educadora", ya que es ella, la sociedad y no la ciudad la que nos educa)

La "nueva Pedagogía social" es la expresión con la que quiero significar una manera innovadora y distinta de hacer y entender la educación social. Se trata de hacer una pedagogía social crítica, comprometida con todos los espacios

de la educación social, con los de siempre, con los de hoy y con los que están asomando a nuestra cambiante sociedad del siglo XXI.

PREGUNTA: *Tus anteriores palabras podrían inducirnos a pensar que el "boom" de la educación social ha sido, en gran medida, una consecuencia más de la crisis de la institución escolar. ¿Es en efecto así?*

RESPUESTA: Cualquier análisis de las causas de la reciente eclosión de la educación social sería incompleto si no hiciera referencia a la crisis de los sistemas escolares. Pensemos que hace ya un cuarto de siglo, Ph. H. Coombs nos hizo ver que la "Crisis mundial de la educación" había sido resultado de no haber integrado la escuela muchos de los cambios introducidos por la sociedad industrial. Y pocos años más tarde, en 1985, nos señalaba una característica de nuestra sociedad hasta entonces inédita: la pérdida de confianza en la educación y en la misma institución escolar. Entre las variadas causas de esa pérdida de credibilidad queremos significar la que para nosotros es posiblemente la de mayor calado, la más importante: el cambio de concepto de educación.

Al ser concebida la educación como un proceso de mejora de la persona que sobrepasa los límites del período escolar, la institución docente ha perdido parte de su prestigio y se cuestiona, incluso su monopolio sobre la educación. Desde una perspectiva temporal-institucional la educación ve ampliada su presencia más allá del período escolar. En nuestra sociedad del bienestar, la educación no es sólo patrimonio escolar sino que va más allá de los espacios del aula,

recuperando así su auténtico sentido y su forma más clásica: la educación concebida como una parte de la misma existencia humana.

A nuestro entender sólo existe una educación, una educación que nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida, con múltiples matices, espacios y sujetos. Así, pues, no tiene sentido diseccionar una realidad que es global. En los umbrales del siglo XXI, en la época del pensamiento único, en la sociedad de economía global, en los tiempos de la complejidad, ante el reto de las teorías generales, que diría Luhmann, no cabe establecer marginales divorcios entre aquello que por definición es unitario: la educación. Lo diré parodiando, con todo respeto, una frase evangélica: "Lo que Dios ha unido que no lo separe la Universidad".

PREGUNTA: *En algunas de tus publicaciones, al referirte a los nuevos espacios de la educación social, has mencionado el problema del "autismo escolar". ¿Qué quieres significar con esta expresión?*

RESPUESTA: Goethe decía que una sola palabra basta para destruir la dicha de los hombres. Con esta intención me refiero yo al "autismo escolar". Se trata de hacer comprender a la pedagogía escolar que la instrucción no puede ser el reducto en que se proteja la institución escolar. La instrucción no es ni puede ser el único objetivo de la escuela, que bajo ningún concepto puede permanecer hermética, cerrada, con actitud autista frente a los problemas personales y sociales de los escolares.

Convencido, como se afirma, que una palabra hace pensar e hiere más profundamente que una espada, con la

expresión "autismo escolar" queremos hacer llegar a la conciencia de los profesores y profesoras la idea que, para muchos de nuestros escolares, la escuela es el principal espacio de socialización. Es decir, se trata de que la escuela se abra a temáticas tan actuales e importantes como la socialización, la exclusión, el conflicto social, la alfabetización emotiva y social, la violencia, los medios de comunicación, etc.

Me refiero al "autismo escolar" para evidenciar que el aula es un "microcosmos de los conflictos que se dan en la sociedad", por más que ciertos centros escolares tiendan a comportarse como si ello no fuera cierto. Dicho en otras palabras: en la institución escolar se dan los mismos conflictos que acompañan a los escolares fuera de la escuela, en la calle, en sus familias. No parece coherente, en consecuencia, que la escuela se comporte como si estos conflictos no existieran. La escuela no debe permanecer ajena a los conflictos familiares, emotivos o sociales de los escolares, ya que ellos afectan no sólo al rendimiento instructivo sino también a la correcta socialización.

Como sabemos, hoy el mensaje imperante es: haced de nuestros escolares personas competitivas y dad máxima importancia a los contenidos instructivos, ya que ellos son el material a partir del cual se establece el nivel de competitividad escolar. Pienso que esto es un grave error. La auténtica función de la escuela y de la educación es hacer ciudadanos competentes, no competitivos.

Es más, pienso que algún día no lejano deberemos levantar la voz en favor del derecho de los escolares a ser felices por encima de esa obsesiva com-

petitividad. Debemos proteger la felicidad de tantos y tantos alumnos que, por sus personales características biológicas y psicológicas, no cifran su felicidad futura en ser más que los otros, en ser los mejores, los más fuertes o los primeros. El derecho a la individuación, a ser feliz de manera personal y autónoma es algo que la educación debe plantearse con todo rigor. Aprender a vivir juntos dentro de la diversidad será, pienso yo, el gran reto de la educación del siglo XXI.

En suma: la escuela no puede, no debe ser autista y protegerse en la cómoda instrucción. Galileo decía que Dios creó el mundo con el alfabeto de los números, pero lo cierto es que éstos no nos explican, por ejemplo, los problemas derivados de la convivencia entre las personas. De ahí que la escuela tenga que asumir su responsabilidad educativa frente al conflicto social, la socialización, la marginación y la exclusión y, además, debe hacerlo a lo largo de toda la vida y en todos los espacios, el escolar y el no escolar.

La escuela debe abrir sus puertas a las cada día más complejas realidades socioeducativas, y debe intentarlo con valentía, solicitando la ayuda de otros profesionales, entre ellos el educador social. La escuela no puede ser el espacio donde sólo los listos tengan su santuario y convertirse en el gran avalador de las nuevas taxonomías sociales: alumnos de alto C.I., buenos, regulares, malos, fracasados escolares, alumnos conflictivos, marginados, excluidos, diferentes, analfabetos, bachilleres, universitarios, peones, ingenieros, carpinteros... Si de hecho, como dice el poeta Jesús Lizano, "lo cierto es que todos somos mamíferos".

PREGUNTA: *¿Qué repercusiones cabe esperar de ese "autismo escolar" y qué consecuencias puede tener, según tu opinión, para la Pedagogía social?*

RESPUESTA: En la educación del siglo XXI se solicitará, posiblemente, una mayor atención para los "excluidos" del formalismo escolar. La educación propondrá nuevos comportamientos y estrategias para aquellos escolares que, por muy variadas razones, no se adaptan a las exigencias y a los modelos de la "cultura escolar". No olvidemos, por otro lado, que los llamados "maltratados" por la institución escolar son, y posiblemente seguirán siendo, cada día más numerosos (pensemos, por ejemplo, que en muchas de las grandes ciudades de nuestro país aproximadamente un 40% de los adolescentes que finalizan los estudios de ESO lo hacen sin recibir la correspondiente titulación, titulación que, por otro lado, tiene una caducidad casi de juguete).

Ahora bien, éste no es el auténtico problema. En nuestra sociedad europea existe un amplio sector de población estudiantil inadaptado a la institución escolar, que además la rechaza: son los que podríamos denominar "objetores escolares". Se trata de alumnos que al sentirse muy poco estimulados por los atractivos y las normas escolares, principalmente porque con excesiva frecuencia se encuentran inmersos en personales situaciones de "conflicto", reaccionan en contra de la escuela.

Los contenidos instructivos son importantes, pero no son suficientes para resolver los problemas de integración social de algunos de nuestros ciudadanos. De ahí que la escuela deba preocu-

parse también de la educación social. En la escuela se puede hablar, se debe hablar de los conflictos sociales, de la televisión, de la marginación, de la violencia, de las tribus urbanas, de la droga y de los skins. Y para hacerlo tendrá que abrir sus puertas a otros profesionales a fin de que ayuden al profesorado frente a esas nuevas competencias educativas. Si educar es "preparar para la vida, si es darla a conocer", no tiene sentido ignorarla. Cabrá, pues, replantearse los nuevos espacios de la educación social y dejar de hacer una pedagogía ingenua.

Pienso que frente a las nuevas condiciones y exigencias de la sociedad del bienestar, la escuela puede hacer dos cosas: o abrirse a ellas o proteger de ellas a los escolares, pero lo que nunca puede hacer es ignorarlas. De actuar así, la escuela puede convertirse, como dice Nohl, en un lugar peligroso, en un lugar no sólo autista sino peligroso.

Cuando con tanta insistencia se habla del modelo psicologista, de "las estructuras mentales del ciudadano" y del cambio psicológico, ¿por qué no preocuparse también por el cambio social? La escuela es hoy donde "reformamos" y damos forma al pensamiento de nuestros ciudadanos y ciudadanas, pero en el futuro pienso que no sólo serán éstas sus funciones. Y la pedagogía social habrá de trabajar, junto a la pedagogía escolar, para resolver de manera ordenada estas nuevas funciones.

PREGUNTA: *Dices que el conflicto es un nuevo espacio de la educación social. Pero, ¿a qué tipo de conflicto te refieres y qué papel deberá desempeñar el educador social frente a las situaciones de conflicto?*

RESPUESTA: Me refiero a los conflictos sociales. Como sabemos, toda sociedad se regula por unas normas, generalmente fundamentadas en ciertos valores. Pues bien, según Merton los conflictos sociales no son otra cosa que la consecuencia de un choque entre estos valores, normas e intereses. Cuando alguna de estas normas no se respeta, se puede generar una situación conflictiva. De hecho, no lo olvidemos, todo sistema social comporta conflicto y desorden, ya que la evolución social no es lineal, sino más bien discontinua y está marcada por esos mismos conflictos.

En un certero diagnóstico de la actual sociedad del bienestar, dice Dahrendorf que los síntomas patológicos de nuestro malestar social son la paradójica incultura social, la fragmentación de las grandes ciudades, la aparición del fenómeno del conflicto y, posiblemente, lo que para nosotros es más importante: la ausencia de proyectos y esperanzas de la juventud.

Cuando Ralf Dahrendorf afirma que la actual obsesión competitiva es un evidente elemento de suicidio colectivo, se refiere también a otra de sus más importantes consecuencias: el incremento de los conflictos sociales. No tiene sentido, pues, que la institución escolar se aisle de los problemas que los escolares experimentan y perciben en el su contexto social. No tratar el conflicto social, no introducirlo entre las preocupaciones educativas es ilógico.

Y es ilógico porque los complejos fenómenos educativos cobran su auténtico valor en tanto se sitúan en un tiempo y en un espacio concretos y son valores básicos para la socialización. Así, pues,

sólo cuando nuestros jóvenes conozcan qué es el conflicto y tengan la oportunidad de hablar abiertamente con profesionales debidamente preparados y conocedores de estos problemas (educadores, psicólogos, policías,...) dejará de tener parte del atractivo y preocupación que hoy genera.

La educación deberá desarrollar las "habilidades vitales" a partir de convertir las tensiones y problemas derivados de la vida cotidiana (ser rechazado, la tensión, la frustración, la envidia, etc.) en temas de consideración o preocupación de la educación social y también de la educación escolar. Se trata de enseñar a los jóvenes escolares que además de la pasividad y la agresividad, disponen de muchas otras respuestas alternativas para resolver los conflictos. Se trata de mostrar la inutilidad de la violencia y sustituirla por habilidades sociales concretas.

El conflicto y las nuevas formas de "analfabetismo emotivo", así como los actuales y variados perfiles de los "analfabetismos sociales" son realidades que afectan a muchos de nuestros ciudadanos, jóvenes y adultos. Además, no lo olvidemos, esas situaciones de "conflicto social" generan comportamientos que habitualmente conducen a la inadaptación y marginación social y escolar, al tiempo que imposibilitan obtener de la educación "formal" aquellos beneficios que otros sectores de población más privilegiados sí son capaces de recibir.

El conflicto, por otro lado, puede revelar aquello que permanece escondido, que existe pero permanece invisible. El conflicto es, en suma, un accidente observado y forma parte de la realidad social, ya que en toda sociedad existe el

desorden. De hecho, las estructuras sociales crean conflictos por estar diferenciadas y no tener un conjunto unificado de normas. El conflicto es un problema derivado de las cada día más abundantes situaciones de doble vínculo. No olvidemos que cualquiera de nosotros, a lo largo de su trayecto vital obrará mal, haga lo que haga. Esa es la fuerza e importancia del conflicto social.

En resumen: el conflicto tiene una función positiva y, como decía Heidegger refiriéndose a Dios, de no existir tendríamos que inventarlo. No lo dudemos, el conflicto será un nuevo espacio profesional para el educador social, ya que si bien el conocimiento de nuestra cultura es imprescindible, también lo es el conocimiento y la crítica de los problemas que la convivencia genera.

PREGUNTA: *Con anterioridad te has referido a Luhmann y a la complejidad del fenómeno educativo. ¿Qué papel crees que le corresponde jugar a la Pedagogía social ante la complejidad del fenómeno educativo?*

RESPUESTA: Además de afirmar que la educación, como problema social, es complejo, lo importante es preguntarnos qué es la complejidad. ¿Se trata de un pretexto para no ahondar en los problemas? ¿Es una moda intelectual? ¿Es un problema susceptible de conceptualización?

En tiempos pasados la complejidad fue una justificación para dejar de pensar. Hoy es un reto. La complejidad social es como Jano, la divinidad de las dos caras, que sin ser ninguna de ellas, es las dos a la vez. La complejidad educativa es consecuencia de la ambivalencia y fruto de la "infinitud" de relaciones existentes

en el hecho social, así como de la imposibilidad de establecer conexiones biunívocas o lineales entre ellas.

Para muchos de nosotros, el tema de la complejidad va unido al pensador alemán Niklas Luhmann, en parte porque el gran objetivo y aportación de Luhmann ha sido establecer, como había hecho Parsons con anterioridad, una Teoría General de la Sociedad. "La complejidad sólo podrá reducirse en tanto se dé mayor complejidad", dice Luhmann, y aunque esta afirmación pueda parecer un consejo, lo cierto es que "lo sencillo encierra siempre una enorme complejidad". Cuando a un hecho educativo complejo intentamos darle explicaciones excesivamente sencillas, en sentido estricto lo que estamos haciendo es introducir más complejidad, si cabe, a esta realidad educativa. De ahí que sea una puerilidad dar soluciones exclusivamente "educativas" a problemas que son de realidad social compleja.

Admitámoslo: para acceder al complejo conocimiento de la educación es preciso recurrir a las aportaciones de la sociología, de la cibernética, de la neurociencia, de la teoría de sistemas. De ahí que la Pedagogía social deba abrirse a las "ciencias punta" y necesita romper, en cierta medida, con algunos "cánones de la ciencia y el viejo pensamiento europeo". Precisamos realizar una "ilustración de la Ilustración pedagógica".

La multidisciplinariedad, pienso yo, permitirá a la nueva Pedagogía social realizar una crítica de las "categorías del pensamiento clásico" europeo, y posibilitará pensar de manera diferente y de acuerdo a los nuevos tiempos. La multidisciplinariedad puede ser una eficaz

estrategia para evitar cierta ingenuidad y trivialización del pensamiento socio educativo, que tiende a dividir en lugar de intentar dar explicaciones generales. Y como dice Luhmann, la "tensión de la generalidad" es necesaria para superar la limitación de las particularidades.

PREGUNTA: *A través de tu trabajo como Coordinador del Grupo de Prevención del Consell de Benestar del Ayuntamiento de Barcelona tuviste la oportunidad de investigar un tema hasta entonces no tratado por la educación social: la violencia. ¿Qué papel puede desempeñar la Pedagogía social ante el tema de la violencia en nuestra sociedad?*

RESPUESTA: Si tenemos en cuenta que en las grandes ciudades el 50% de los actos violentos están protagonizados por chicos y chicas en edad escolar obligatoria y que en nuestros centros escolares aumenta la violencia entre iguales, se entenderá que sea éste un problema que afecta muy directamente a la Pedagogía social.

Aunque el primer estudio riguroso acerca de la agresividad lo realizó Freud, lo cierto es que la violencia humana ha sido objeto de multitud de razonamientos y ha sido justificada de manera harto diferente. Unos autores recurren al siempre fácil argumento biológico. Otros optan por la explicación psicológica. Algunos prefieren la más vigente interpretación sociológica. Sin olvidar, por supuesto, las explicaciones que recurren a argumentos económicos, políticos, culturales y filosóficos.

Desde un punto de vista educativo, me gustaría citar las explicaciones de la violencia ofertadas por Dollar y R. Denker, quienes nos dan una visión de la

violencia a partir de la frustración. La frustración, afirma Denker, genera angustia, y frente a la frustración y la angustia, el sujeto adopta generalmente dos reacciones psicológicamente opuestas: la violencia o la huida.

N.E. Miller admite asimismo que la frustración está en la base de la violencia, y L. Berkowitz dirá que la violencia es una respuesta a la tensión generada por la sociedad, mientras que para Burton las actitudes y los comportamientos violentos son resultado del temor, la frustración y las privaciones que experimentamos las personas. Otros autores, desde una perspectiva bastante diferente a las comentadas hasta ahora, dicen que la violencia está condicionada por la estructura competitiva del sistema social. Es decir, la reacción más o menos violenta del individuo dependerá de su posición en el grupo social.

Según Bandura y las teorías del aprendizaje social, la violencia se aprende y está sometida a los mismos principios de todo aprendizaje en sociedad. En otras palabras, la observación de los beneficios que puede aportar una acción agresiva, refuerza el aprendizaje de las formas violentas.

La violencia se aprende como se aprenden tantos y tantos otros comportamientos humanos: por imitación. Aprendemos a ser violentos imitando comportamientos agresivos. De la misma manera que se imitan ciertas maneras de vestir, actuar y hablar, se imitan también ciertas actitudes y comportamientos violentos.

En consecuencia, debemos defender que nuestros jóvenes conozcan qué es la violencia y tengan oportunidad de hablar libremente de ella en las aulas. Así

la violencia perderá parte de su atractivo personal y tribal que actualmente posee para algunos de nuestros alumnos. Además, conocer un problema es el inicio de su solución.

No debemos olvidar, por otro lado, que para algunos autores la agresividad de los adolescentes en el ámbito escolar es una respuesta a la violencia institucional que se produce a través de los reglamentos, evaluaciones, contenidos instructivos, orientaciones escolares, etc. Esta "violencia institucional", por ejemplo, es percibida por los objetores escolares como arbitraria. Y en no pocas ocasiones la violencia de los escolares es una respuesta frente a esta situación... que por ello, afirma Delefrance, puede considerarse como un síntoma de salud mental.

En estos momentos, además, no podemos referirnos ya a la "escuela eficaz" a partir del factor rendimiento instructivo. Como demostraron los estudios de Baillion (1993), el funcionamiento de un instituto de secundaria debe medirse también en relación a los efectos de la enseñanza en la violencia de sus usuarios escolares. En suma: frente a las nuevas formas de violencia, la escuela debe ser repensada y adaptarse a las nuevas exigencias sociales. En nuestros días la escuela tiene, más que nunca, una doble función: hacer prevención y hacer tratamiento del conflicto de la violencia.

Si la violencia, como cualquier otro aprendizaje social se adquiere por imitación, parece lógico que ocupe un espacio escolar y sea considerada como un contenido transversal.

PREGUNTA: *Hace pocos días, en*

el I Congreso Andaluz de Educación Social, celebrado en Córdoba, te referías al "lema de la interculturalidad" y hacías una velada crítica a lo que denominas interculturalidad del "National Geographic". ¿Qué quieres expresar con estos conceptos?

RESPUESTA: En sociología es frecuente afirmar que no es el hombre quien posee la cultura, sino la cultura quien posee al hombre. C. Lorenz lo dice de manera más cruda al afirmar que el hombre es un artefacto de cultura. De hecho, la cultura es un modo colectivo de obrar, pensar, actuar y sentir que tiene su realidad fuera de los individuos, los cuales, en todo momento, se adaptan o actúan en función de ella.

Nuestra cultura europea no se da, por lo tanto, al margen de la sociedad que la configura, sino que está conformada por la cultura de ésta. La cultura actúa, a manera de "pattern", como un conjunto integrado de comportamientos, ideas y actitudes cuya función es prever el comportamiento de los ciudadanos que comparten esa cultura. La cultura tiene y tendrá, en suma, la función de socializar a las personas, es decir, tiene como objetivo controlar sus comportamientos.

Pero la cultura es algo más, es aquello que uno prefiere y lo prefiere porque es suyo desde su contemporaneidad. La cultura es, en suma, "aquello que yo valoro", es estilo de vida y factor de identidad del grupo. Y ella será, quién lo duda, un problema para la futura Europa única.

La cultura y la educación recorren en paralelo el difícil camino de configurar una ciudadanía, es decir, una manera de ver la sociedad y el mundo. El proble-

ma radica en que, en ocasiones, la defensa de lo mío viene acompañada de una minusvaloración de lo otro, de lo ajeno, de lo diferente. Sin embargo, en un mundo global, en una sociedad de la información y de pensamiento único, la cultura y la intercultural se convierten en lo que Gouldner denomina "lemas", es decir, en palabras o conceptos que de hecho apenas tienen precisión semántica, no significan nada, pero crean estados de ánimo positivos, son aceptados como conceptos valiosos para todos.

Con la expresión "intercultural del National Geographic" quiero referirme al problema de aquellas personas que afirman ser interculturales porque se esfuerzan por entender y respetar la cultura del magrebí, del marroquí o del latinoamericano, pero sin embargo son incapaces de comprender la cultura de la gente mayor, de los adolescentes, de los okupas, del delincuente, de la mujer, del violento o del gay. La pregunta es: ¿Qué sentido tiene dar un salto sobre el océano para entender las culturas lejanas si previamente no has sido capaz de comprender y aceptar la cultura de los tuyos o de tus vecinos?

Aunque al referirnos a los problemas derivados de la convivencia entre las diferentes culturales tendemos a pensar en lo que yo he llamado la "interculturalidad del National Geographic", lo cierto es que en la futura Europa el problema no será sólo cómo educar para integrar a los magrebíes, marroquíes o latinoamericanos, sino cómo "socializar" para la integración a partir de la incapacidad intercultural de muchos de nuestros ciudadanos europeos. Diseñar y aplicar una educación auténticamente intercultural, no estigmatizada por el

eurocentrismo, será uno de los desafíos de la Europa del siglo XXI.

PREGUNTA: *¿Quieres decir entonces que el auténtico problema de la interculturalidad va mucho más allá del esfuerzo de los educadores por entender y aceptar culturas diferentes a la nuestra?*

RESPUESTA: Así es. La educación y la escuela son, cada día más, espacios de interculturalidad y tendrán que asumir, entre sus funciones, enseñar a convivir con otras maneras de pensar, actuar y sentir. No tiene sentido, pues, hablar de interculturalidad y no saber aceptar el cambio cultural como principio. Es preciso que los profesores aprendamos a "renunciar" o relativizar nuestra cultura de origen y seamos capaces de aceptar los nuevos valores de la sociedad intercultural y de la información.

Pensemos, por ejemplo, que toda la cultura de la humanidad adquirida a lo largo de 3000 años, se duplicará en menos de una década. Y no olvidemos, asimismo, que los contenidos instructivos en los que ahora basamos nuestra enseñanza, apenas tendrán vigencia cuando nuestros alumnos se integren en el mundo del trabajo.

No aceptar, no respetar y no valorar la cultura de los jóvenes o de la gente mayor, no aceptar la nueva cultura de los medios de comunicación, negarse a la existencia del lenguaje televisivo, obviar la existencia de una cultura de la violencia, del internet, etc, es también una forma de no ser intercultural.

El problema es sencillo: se trata de facilitar a los alumnos las habilidades sociales necesarias para integrarse y participar equilibradamente de la convivencia. Por tanto, la multiculturalidad no

debe convertirse nunca en un problema para un profesor, ya que en todo caso la interculturalidad es una posibilidad, una necesidad.

Es conveniente superar la interculturalidad del "documental", la interculturalidad del "National Geographic" que nos muestra como son los otros pero que, sin embargo, no nos orienta a comprenderlos, sino que en ocasiones sirve de argumento para justificar las desigualdades a partir de las diferencias. En sentido estricto, si somos incapaces de hacer el esfuerzo por entender la cultura del otro, *no somos interculturales*.

PREGUNTA: *¿Podrías poner algunos ejemplos de esa «incorrecta interculturalidad» de los educadores y profesores al que antes te referías?*

RESPUESTA: No soy intercultural, por ejemplo, cuando critico a Tarantino sin intentar, entender o comprender por qué entre algunos de mis alumnos este director máximo exponente del cine violento, tiene tantos adeptos.

No soy intercultural si, como educador, no hago un esfuerzo por comprender las nuevas tendencias culturales y me protejo en mi cultura. No soy intercultural si en mi quedan residuos de machismo o no me esfuerzo por comprender cómo piensa y siente la gente mayor.

¿No es también una nueva forma de incorrecta interculturalidad el comportamiento de un profesor de gramática y literatura, pongo por caso, cuando no se plantea siquiera la obscuridad, la ambigüedad y la dificultad gramatical, que, como afirman Lázaro Carreter y Emilio Alarcos, antes de los catorce años los alumnos están incapacitados para entender?

Seamos culturalmente sinceros: pretender crear afición por la lectura a nuestros alumnos de ESO a partir de textos de Berceo, Góngora o Garcilaso es también un problema de interculturalidad, ya que actuar de tal manera es equivalente a inocular en vena un virus para que nuestros alumnos no lean nunca más. Profesores y educadores hemos de ser capaces de revisar y renunciar a parte de nuestra cultura académico universitaria del pasado si con ello somos capaces de crear el entusiasmo de nuestros jóvenes educandos por una nueva cultura, también válida y más cercana a sus preferencias.

En el fondo lo que quiero decir es que la Pedagogía social ha de ser capaz de romper con «la cultura de lo políticamente correcto» para ser capaz de elaborar un análisis más crítico de la realidad. En otras palabras, lo políticamente correcto en ocasiones no es sino la muerte de las neuronas. Y ni los educadores ni nadie está sobrado de ellas.

PREGUNTA: *¿Piensas entonces que nuestra cognición social de la gente mayor, así como el diseño y contenido de lo que llamamos «pedagogía de la tercera edad» es también un problema de contenido intercultural?*

RESPUESTA: Indudablemente. A pesar del artículo 50 de nuestra Constitución (*los poderes públicos promoverán el bienestar de la tercera edad en cuanto a salud vivienda, cultura y ocio*) es necesario admitir que en nuestra sociedad del bienestar la igualdad de derechos no se aplica todavía a todas las personas de edad. Y esto es así, en parte, como consecuencia de un problema de interculturalidad.

Los numerosos estereotipos culturales «negativos» respecto a la gente mayor son resultado de la negativa visión que tenemos acerca de su capacidad por el trabajo, de su dificultad para desplazarse, para vivir, en suma, en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos. Y no lo dudemos: esos estereotipos son culturalmente creados.

La tercera edad, digámoslo claramente es un **capital cultural** e incluso económico. En términos economicistas hay quien dice que son un **capital humano** al que no podemos renunciar, bien sea por egoísmo o por solidaridad. La gente mayor puede ser, por encima de apreciaciones culturales, la llave para lograr ciertas transformaciones sociales.

Culturalmente hemos de ser capaces de entender que la tercera edad es una fase más del ciclo vital. Ni mejor ni peor. Con esto no cabe hacer comparaciones. La mejor fase vital es *la que estamos viviendo... si le damos contenido*. ¿No será precisamente por la falta de comprensión que la tercera edad es una fase vital peor de lo que podría ser?

En ocasiones pienso que en nuestra cultura del bienestar no hay un sitio real para la infancia ni para la vejez. Nuestra cultura define estos dos sectores de edad a partir del concepto de «tránsito». Unos, los niños y niñas, son definidos como período de tránsito a la edad adulta. La vejez como período de tránsito a algo mucho más definitivo y finalista.

Por otro lado, está demostrado que cuando una persona se encuentra en un medio cultural hostil, menos desarrolla sus propias actividades y más dependencia se genera respecto de los demás. Qué significativa es, en este sentido,

aquella frase escuchada mil veces por muchas personas mayores:

-¿*Qué queréis que haga?* -pregunta un abuelo.

-*Nada, no hace falta que Ud. haga nada,* -contesta el más joven.

Si nuestra cultura no es auténticamente solidaria con los mayores, si lo que hace es *llenar de nihilismo* su vida, de poco sirven palabras como interculturalidad, justicia, libertad, educación, solidaridad. Éstos términos se convierten también en «lemas».

Si envejecemos como hemos vivido, hemos de vivir y organizar la sociedad para que todos, la gente mayor incluida, tengamos un lugar y un protagonismo en ella. Ahora bien, no tenemos derecho a planificar las vidas de nadie sin escuchar y respetar su opinión. En sentido estricto deberíamos respetar el derecho que todo ciudadano tiene a ser feliz de manera personal e individual, no obligando a las personas de edad a que asistan a clubs ni a centros si no lo desean. En estos momentos de pleno apogeo cultural de los derechos colectivos, somos muchos los que reclamamos el derecho a la individuación para nuestros mayores.

Las personas de edad conviven entre dos modelos culturales enfrentados. Por un lado están los principios de una *sociedad de la inclusión*, que intenta integrar diferentes culturas, pero al mismo tiempo observamos actuaciones propias de una sociedad de la *exclusión*: enfermos, parados, viejos, los que no son como nosotros, corren el riesgo de ser excluidos de muchas de las ventajas que ofrece nuestra sociedad. Y algo es evidente: *o la ética gerontológica trabaja a*

favor de una sociedad de la inclusión o dejará de ser una ética intercultural.

PREGUNTA: *¿Qué futuro le espera a la pedagogía de la tercera edad como nuevo espacio de la educación social?*

RESPUESTA: El profeta Isaías, en una «utópica» visión prospectiva decía que en el futuro morir a los 100 años sería morir joven. Quizás un próximo futuro le dé la razón, ya que según último informe del Banco Mundial, en nuestro país las mujeres tendrán pronto una esperanza de vida cercana a los 85 años, una de las más altas del mundo (sólo el Japón nos supera), pero permitimos que el grupo social de la gente mayor viva como un sector de población relativamente aislado. Y lo que es más grave: nuestra cultura sigue considerando a la tercera edad como un tiempo de desvinculación, de pasividad y de marginación social.

Pero nos equivocamos. Leer la obra *«El mundo visto a los 80 años* «de Ramón y Cajal es la mejor prueba de que un gran sector de gente mayor tiene interés, tiene fuerza y expectativas. Bertrand Russell, premio Nobel de Literatura, era un joven octogenario que murió a los 95 años, se casó cuatro veces (la última a los 80 años) y a los 85 fue a parar a la cárcel por incitar la desobediencia civil. Tiziano pintaba - y muy bien- a los 90 años. Y Churchill; el «gran viejo de Inglaterra» era líder político a los 80 años. La pasividad y la desvinculación no son, pues, categorías ni características definitorias de la gente mayor.

Mira, una cosa es evidente: para socializarnos necesitamos relacionarnos y comunicarnos. Es necesario, pues, que

las personas de edad se encuentren en un ambiente intercultural, de relación intergeneracional y solidario, en un medio que les permita adaptarse a las nuevas formas y exigencias culturales de la convivencia social. Porque, no lo olvidemos: cuando alguien pierde sus roles sociales, cuando le sustraemos toda obligación, más grande es su dependencia respecto de los otros. Cuando esto sucede hacemos de la vejez una *sombra de los demás*.

No obstante, ser solidario no quiere decir dirigir la vida a nadie. Las personas mayores necesitan, más que nunca, decidir respecto a su plan de enriquecimiento personal, ser ciudadanos como cualquier otro, y decidir cómo ser felices. Las personas mayores tienen derecho a ser generación, a dar sentido a sus vidas de manera personal y autónoma. Y para lograrlo deberemos educar los mecanismos de defensa de la integridad personal de los mayores, en especial la de aquellos que de alguna manera viven en la marginación. La vejez, digámoslo, puede ser un arma cargada de futuro.

Desde los anteriores reflexiones, la educación social del futuro deberá abordar lo que podríamos denominar la **socialización «cuártica»**, la socialización de las personas mayores. Se ha de facilitar que este sector de población tenga plenos derechos y sea considerado como cualquier otro. Y se ha de evitar que se convierta en un sector receptor pasivo.

Si deseamos una sociedad para todas las edades, la educación social tendrá que abrirse a las personas mayores. La educación social deberá facilitar que las personas mayores asuman sus responsabilidades con la sociedad y ésta con aqué-

llas. Las contribuciones culturales y socioeconómicas de la gente mayor a la sociedad del bienestar pueden y deben ser importantes, reconocidas y promovidas.

En este sentido pienso que es importante que en el sistema educativo-principalmente en Primaria y Secundaria- se hable y se informe, apartándose de tópicos, de la realidad y de las características biológicas, psicológicas y sociales del envejecimiento. No tiene sentido que en los inicios del siglo XXI, al referirse a la «persona» se tome siempre como referente el adulto. Es éste un problema de interculturalidad. Si deseamos una auténtica sociedad intercultural, es preciso que en los programas escolares se incorporen, de forma ordinaria y no como una excepción, la realidad social y cultural de la gente mayor.

No es suficiente que los cuerpos de seguridad hayan creado una «Policía para la gente mayor» para proteger sus derechos. Otros campos de las ciencias sociales deberán colaborar con la pedagogía gerontológica a fin de que esa población no quede marginada de sus derechos y recluida en clubs, centros o residencias que los desvinculan del resto de los ciudadanos. En el futuro, la educación social, lejos de dudosos paternalismos y cómodos proteccionismos, deberá generar nuevas estrategias a fin de que las personas de más edad puedan expresar su opinión y participen activamente en la gestión de aquello que más le afecta: dónde vivir y cómo hacerlo.

Pensando en el importante futuro de la educación social y la pedagogía gerontológica, quisiera recordar aquellas palabras de Phil Bosmans, que yo

dirigiría a muchos de los diseñadores de las políticas sociales:

«¡Se habla mucho de las personas mayores, de su jubilación, de su vivienda, de sus pequeños o grandes problemas, pero se habla poco con ellos. Hagámoslo en alguna ocasión.

PREGUNTA: *Antes de finalizar esta entrevista, ¿quieres añadir alguna idea o apreciación más respecto a la nueva Pedagogía social?*

RESPUESTA: Para finalizar diré que la educación social ha sido bautizada en credos contradictorios. Posiblemente por ello la pedagogía pasa sin esfuerzo de una fe a otra, de un modelo a otro. A una creencia le sigue otra, quizás como prueba de que los pedagogos sociales formamos parte de una generación de apóstatas en busca de nuevos espacios educativos.

Hasta hoy, por motivos que no viene al caso citar aquí, definíamos la educación social en contraposición a la escuela. En el siglo XXI la realidad será entendida globalmente, y la educación también. Recordemos, además, que en sentido estricto los niños no son del Estado, ni de los padres. En todo caso son de su futuro, futuro que la educación social deberá proteger.

Recordando a Chesterton, que como sabes, se convirtió al catolicismo después de haber escuchado un sermón muy malo en boca de un sacerdote católico y justificar tal paradoja con un razonamiento tan convincente como: *«si el catolicismo ha perdurado siglos y siglos con sacerdotes tan malos es porque es la religión verdadera,»* de la misma manera, pienso yo, que si la educación y la escuela han perdurado a pesar de todos

sus errores es... por su gran importancia, en el presente y, posiblemente, en el futuro.

Quisiera, para finalizar, hacer una última reflexión. Frente a la máxima racionalidad, frente a la cartesiana frase del **«pienso, luego existo»**, la sociedad del futuro más inmediato opondrá el **«produzco, luego existo»**. Yo opto por Kundera y abogo por una educación social que también responda a **«siento, luego existo»**.