

## **Pedagogía Social, la perspectiva de Violeta Núñez**

**Entrevista realizada por Marcela Sosa\***

Violeta Núñez tuvo la amabilidad de recibirme en su casa, accediendo a la solicitud de mantener una conversación en torno a la relación teórica y práctica que ella sostiene desde hace ya varios años, con las problemáticas de la Pedagogía Social.

Interesaba particularmente conocer sus puntos de vista actuales con respecto a los rasgos que adquieren los saberes y las acciones que se despliegan en el marco de ese campo de conocimiento, instituciones y sujetos que involucra; y primordialmente, acercar a los estudiantes de educación, la palabra de una pedagoga contemporánea.

En el transcurso de la charla se fueron deslizando algunos tópicos no pensados, como la vida universitaria en la actualidad, estilos de transmisión que fue tejiendo con sus estudiantes, modos de gestación de intereses que se plasmaron en instituciones y líneas de investigación, problemas abordados que diluyeron fronteras, críticas contundentes a las políticas académicas que han “desertificado a la universidad”, textos y autores de referencia; en fin, testimonio vivo de una trayectoria de pedagoga que trabaja por una educación “anti destino”.

Con calidez y énfasis expresivo, fue transcurriendo el relato en el largo tiempo regalado, del que queda un recuerdo cargado de la imagen de sus libros y plantas, de la generosa lucidez de Violeta y la materialidad del texto que aquí se ofrece.

La Universidad de Barcelona, cuenta a la argentina Violeta NuñezPerez,<sup>1</sup> como Profesora Titular de Pedagogía Social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. En tanto especialista, ha asesorado diversas iniciativas en España, Argentina, Uruguay y México. En particular en nuestro país, ha sido referencia para la creación de carreras especialización en Pedagogía Social de la Universidad Pedagógica UNIPE de La Plata, así como de otras carreras en la región, y participado en diversos foros de discusión y encuentros sobre el tema. Asimismo integró el grupo de autores de

---

\* Marcela Sosa, Profesora Titular de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

<sup>1</sup> <http://centrodedocumentos.blogspot.com.es/2010/12/aporte-de-violeta-nunez-la-pedagogia.html>

Treinta ejercicios de memoria, publicación del *Proyecto «A 30 años»* del Ministerio de Educación en 2006 y pronunciado conferencias en diversos países de Europa y América Latina.

Del conjunto de libros publicados, *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, editado por Santillana en Buenos Aires en el año 1999, es el más leído entre pedagogos y estudiantes de carreras de educación y profesorado.

A continuación, se presentan los momentos más importantes de esa conversación.

**Marcela Sosa (M.S.): *Acerca del mundo universitario, como lugar de trabajo, nos dice la entrevistada...***

**Violeta Núñez (V.N.):** Hoy la universidad de Barcelona es una empresa adecuada a las exigencias del mercado... Yo he hecho un repliegue táctico (o quizás estratégico...), para preservar otro tipo de producción, de trabajo, de relación con los estudiantes. Aquí en España no existe (desde hace ya más de 35/40 años), la estructura de cátedra. Las cátedras funcionaron durante el franquismo. Con el advenimiento de la democracia y de la social democracia, se dictaminó “fuera cátedras”, lo cual terminó arrasando la perspectiva formativa del profesorado en marcos epistemológicos y se inició la mescolanza que hoy impera... Hasta ahora existió una estructura departamental: lo que hay en los departamentos son plazas, que se van ocupando a título de un perfil determinado y en relación a la asignatura a impartir. Con lo cual, si tú eres titular, tú te lo guisas, te lo comes, y/o lo vendes, no hay la posibilidad de tener un colega con quien compartir los avatares de la asignatura: los desafíos teóricos, los replanteos, las actualizaciones bibliográficas, etc. A lo sumo, puede haber un colega titular de una asignatura semejante a la tuya (o en otro turno, o en otra universidad), entonces puedes intercambiar algunas cuestiones. Pero ahora hasta esa estructura está en proceso de borramiento o licuefacción. Concretamente, el equipo rectoral de nuestra universidad, movido por el proyecto de gestión de empresa neo-liberal, preocupado por las cuentas y los superávits, busca reocupar profesorado y así promueve, por ejemplo, que haya una facultad de geología y biología... pues no se trata de saberes, sino de fuentes de financiación. Los departamentos, en esta nueva propuesta de fusión (suponemos que de eliminación en el corto/mediano plazo), serán estructuras de gestión de fondos y con

objetivos anuales que modularán su posibilidad de financiación. Es decir, si se consiguen créditos o subvenciones externas, carreras, departamentos y facultades sobrevivirán. En caso contrario... verá cada cual si se puede reciclar, esto es, pasar de especialista en sánscrito a profe de... lo que haga falta. En fin, tiempos aciagos para el saber en una empresa que sólo busca conocimientos flexibles y royalties, todo aderezado en términos de la neo-lengua empresarial que también se entroniza y manda en el campo pedagógico: temporalizaciones, competencias transversales (se supone que habrá asimismo verticales y horizontales...), tramos, evidencias evaluativas y un largo y lamentable etcétera.

***M.S.: ¿Y si tenés 300 estudiantes?***

**V.N.:** No, ahora no. Cuando yo entré a dar clases, tenía 400 estudiantes, eran aulas tipo anfiteatro, en esa época estábamos en la Facultad de Filosofía, Geografía e Historia ¡¡Había que leerse los 400 exámenes!! Por eso no había (ni hay) exámenes orales. Con el tiempo han hecho campus temáticos, separando/agrupando carreras. Las de “educación” están en la montaña: muy bonito el paisaje, pero no hay nada, no hay siquiera una librería.

***M.S.: O sea, que la vida universitaria se ha empobrecido en ese sentido.***

**V.N.:** No: ¡ha desaparecido! Hace unos años hicimos con unos colegas de todas las universidades de Barcelona un encuentro que se llamó “*Universidad: acoso y derribo*”, para debatir acerca de los embates que la empresa ha propinado (y en eso sigue) a la universidad. Por ejemplo, hace unos cinco años, comenzaron a recortar la idea y la práctica del vínculo profesor – estudiante, entonces ¿Qué es lo que se hace? Tú quieres impartir historia de la educación, pues muy bien, es tu especialidad, pero se dice “¿hay otros interesados en el departamento?”, ”sí”, dice uno, que no tiene ni idea, la cosa es que tu das cinco clases, después vienen otras cinco que imparte otro profesor y otras cinco, etc. Pueden pasar hasta siete profesores en un trimestre, con lo cual el tiempo mínimo que necesitas para presentarte, para escuchar al otro, para ver cómo vas a abordar los temas, no es viable, ni siquiera pensable. Es como si impartieras cuatro o cinco conferencias: los estudiantes vienen si les interesa. Ahora hemos logrado frenar esto, pero costó, porque es una directiva: todo tiene que ser rápido, cambiante, dinámico. ¡Es brutal la desertificación universitaria! No obstante, los estudiantes son más inteligentes de lo que algunos suponen, porque ante este proceso han planteado sus

diferencias. Finalmente deciden con qué profesor se apuntan, qué profesor eligen y, permanentemente, están en este juego. Por ejemplo, el año pasado por fin pude impartir todos los créditos de cada asignatura. Al finalizar me pidieron hacer un seminario de lecturas, fuera de las clases, y les dije que cuando terminaran todos los periodos evaluativos me dijeran algo, pensando que se olvidarían a lo largo de las vacaciones... Sin embargo, cuando comenzó este curso empezaron a llover los mails, total que estamos trabajando muchísimo... Nos reunimos en casa, con los libros de mi biblioteca de libre disposición. La mayoría me son devueltos...

***M.S.: ¿De Pedagogía social?***

**V.N.:** En la facultad hay dos carreras: Pedagogía y Educación social, así que la nominación de estos últimos profesionales no es la de Pedagogo social sino de educador social. Incluso nuestra facultad de Pedagogía, la última en España que quedaba con ese nombre, acaba de caer abatida por el significante estrella del momento e, incongruentemente, pasó a denominarse Facultad de educación... Ahora engloba el antiguo magisterio –Formación del profesorado–, Trabajo social, Pedagogía y Educación social.

***M.S. ¿Cómo es? ¿Vos creaste la carrera aquí? ¿Con Hebe?<sup>2</sup> ¿Cómo fue ahí la relación con el psicoanálisis, que es algo que me interesa muchísimo?***

**V.N.:** Cuando yo llego aquí, me invitan a trabajar en una institución: la escuela de Educadores de la Diputación de Barcelona, que era un terciario no universitario, que se ocupaba de formar a los profesionales que irían a trabajar con los chicos en los reformatorios, pisos o instituciones diversas de guarda y custodia, etc. No eran maestros, sino profesionales que se formaban a semejanza del modelo francés de “educadores especializados”. Una Diputación es un ente provincial, existe una en cada provincia española y no depende del gobierno autonómico, es un régimen bastante raro. En esa misma época yo me acerco a la universidad para cursar el doctorado y pensaba hacer mi tesis doctoral en Historia, centrada en la figura de Sarmiento... Pero de pronto me entero de que hay un ámbito que se está generando... Pedagogía social. Yo había nominado así a la asignatura que impartía en la escuela de Educadores de la Diputación, me había devanado los sesos y llegado a esa conclusión, tenía que ser una Pedagogía

---

<sup>2</sup>HEBE TIZIO, es licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Nacional de La Plata y se doctoró en la Universidad de Barcelona, donde impartió (hasta su jubilación), la asignatura Análisis de los procesos de exclusión social. Es psicoanalista y miembro de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.

social, a falta de mejor nombre. Por otro lado, empiezo mi orientación histórica para la tesis, y mi director, que fue Claudio Lozano Seijas,<sup>3</sup> me dice “aquí hay un personaje, que está organizando algo, que se va a llamar Pedagogía social”, entonces nos conectó, este “personaje” se llama Antonio Petrus.<sup>4</sup> Se organizó un encuentro en Sevilla de las facultades de Pedagogía de todas las universidades españolas que estuvieran interesadas en cruzar estas dos cuestiones. Ahí empezamos a trabajar. Entonces, en esa escuela de la diputación en la que trabajábamos unos cuantos profesores jóvenes que estudiábamos nuestros doctorados (entre ellos, Hebe Tizio) y que teníamos enormes ganas de estudiar, pensar y hacer, vamos logrando convencer (y la diputada Marta Mata fue un puntal en ese sentido) a la Diputación que lo que tiene que hacer es traspasar esa escuela a la universidad que, por otro lado, necesitaba algo para mostrar que la carrera de Educación social no era una mera divagación...

**M.S.:** *¿Eso coincidió con alguna política de estado en relación a...?*

**V.N.:** Sí, generalmente, estas cuestiones tienen que ver con políticas sociales no asistencialistas. En esa época los socialistas tenían una importante preocupación al respecto. Y claro, si hay un interés político en ello, se facilitan los trámites... En el entonces Ministerio de Asuntos Sociales se intervino de manera directa en el consejo de rectores para facilitar la creación de la carrera. Por otro lado, Hebe<sup>5</sup> impartía seminarios (además de su trabajo propio en el campo del psicoanálisis lacaniano), no sólo en la escuela de la diputación sino para profesionales en activo tanto del psicoanálisis como de la educación. Ya nos conocíamos de tiempo atrás, de Buenos Aires, del barrio de Devoto... (vamos a dejarlo allí...). La cuestión es que empezamos a trabajar en esas plataformas docentes, en los cruces de psicoanálisis y pedagogía, que no es la orientación que prima en España sino la marca particular aquí en Barcelona, en una cierta orientación de la pedagogía social.

**M.S.:** *A nosotros el vínculo con el psicoanálisis nos parece muy interesante, pero muy dificultoso, en relación a unos saberes que tienen una lógica muy diferente, cuesta trabajarlo con los docentes y con los mismos profesores universitarios... si no tenés*

---

<sup>3</sup>LOZANO SEIJAS, C. / CASANOVA CARDIEL, H. [coord.](2004): *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

PUIGGRÓS, A.; LOZANO SEIJAS, C. [coord.] (1995): *Historia de la educación iberoamericana (1945-1992)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

<sup>4</sup>PETRUS ROTGER, A. [coord.](1998): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

<sup>5</sup>TIZIO, H. [coord.] (2008): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

*una práctica analítica y algunas inquietudes particulares, es como un orden de discurso que irrumpe...*

**V.N.:** Lo que pasa, es que nosotros hemos trabajado en grupos de investigación, fuera de la universidad y a lo largo de mucho tiempo. En la universidad, en efecto, esta cuestión no ha podido cristalizar. Aquí el espacio universitario es particularmente resistente al psicoanálisis: no hay que olvidar los 40 años de franquismo... Se pontifica mucho desde la ignorancia... Por ejemplo, hay profesores, tanto en la carrera de Psicología como en Pedagogía, que dicen “en el siglo XX existió el psicoanálisis, pero eso ya está superado. Ahora la línea cognitivo-conductual es la gran línea...”

**M.S.: *Increíble.***

**V.N.:** Así es. Entonces los estudiantes (y los profesionales en activo), y pese a la mala prensa, iban yendo a los seminarios y al grupo de investigación. Habíamos instituido un grupo de investigación: Conexiones Pedagogía-Psicoanálisis dentro del campo freudiano y allí han pasado muchísimos educadores: pedagogos, educadores sociales, profesores, maestros... Actualmente la coordinación de ese grupo ya no la llevamos Hebe y yo, sino una nueva generación de psicoanalistas y pedagogos. Hebe y yo lo coordinamos durante más de 10 años y después lo pasamos a las nuevas manos. En las clases en la universidad, tanto Hebe como yo siempre apuntamos al tema de las conexiones discursivas, tanto en psicoanálisis y pedagogía, como psicoanálisis /pedagogía social/ y sociología. Pero es incierto el futuro de estas cuestiones, ahora que Hebe se ha jubilado en la Universidad y yo lo haré a finales del año próximo...

**M.S.: *¿Hasta dónde llegan con la formación psicoanalítica para los pedagogos sociales?***

**V.N.:** En la facultad, tomamos algunos conceptos para trabajar (también hay alguna que otra profesora interesada...) Fuera de la facultad hay otros espacios formativos, de mayor consistencia. Me parece que lo importante en la carrera es abrir las puertas y enseñar algunas posibilidades.

**M.S.: *Sí, pero lo que ustedes incorporan en la carrera conceptos del psicoanálisis, que todos adquieren, para que todos trabajen con eso.***

**V.N.:** Inconsciente, sujeto, deseo... pocos, en realidad. Pero más que la extensión, lo que nos interesa es despertar cierto interés.

*M.S.: Acerca de la relación psicoanálisis y educación, me fueron muy útiles los textos de Hebe, y en ocasión de reuniones con grupos de psicoanalistas yo mencionaba lo paradójico de un maestro de escuela, que fuera un sujeto tan vapuleado, puesto en altares en algunos casos, y arrojado al trabajo con grupos sociales muy desfavorecidos, entonces esa paradoja, de cómo encontrarle dignidad a la pedagogía que era un poco el lema de Hebe, cuando son estos sujetos tan despreciados socialmente, los que van a hacerse cargo de esa tarea, algunos psicoanalistas se enojaban con ese planteo, porque decían que yo no tomaba en cuenta lo nefasto que podía ser ese sujeto, o sea, una lectura más subjetiva, y yo hacía una lectura más sociológica de ese personaje. Sigue siendo una tensión interesante esa, hay dificultades que se tienen por las trayectorias que se construyen...*

V.N.: Pero eso pasa con los maestros, con los cirujanos, con los arquitectos... y con los psicoanalistas!! Uno puede hacer una aproximación desde lo general, no puede dar cuenta del caso particular, hay maestros nefastos, pero también dentistas, abogados, amas de casa, en fin... pero no tipificamos el tema de ser abogado, ser maestro, etc. por lo nefasto que pueda resultar un sujeto en particular en cualquiera de esos campos. Lo que proponemos es que un albañil debe saber manejarse en albañilería, y el maestro en lo que le toca, que ¡¡también es un tema a discutir!! Yo creo que es erróneo hacer un abordaje desde las dificultades que pueda tener un sujeto a la hora de..., sería imposible pensarlo, porque cada uno tendría las suyas, en todo caso cada uno tendrá que hacerse cargo del pie que cojea y ver cómo se sostiene... Y atención, porque cada vez más las luchas de poder en cada campo impiden ver qué hay en juego, se homologa en lugar de discernir.

*M.S.: En esa ocasión me llamó la atención, una lectura tan desvalorizada del maestro, algo de superioridad intelectual flotaba allí, y después con el tiempo, lo enlacé con cierta valoración de que lo escolar siempre es nefasto, todo lo que viene de la escuela es nefasto, y que lo valioso pasa por otro lado...eso nos pasa bastante con los jóvenes estudiantes también, hay una cierta idea de que la escuela sólo reproduce, que es una maquinaria infernal y que lo bueno, lo legítimo, lo valorable, lo políticamente emancipador, es lo que pasa por fuera. Es muy difícil trabajar eso con los jóvenes, cuando mucha literatura del campo refuerza eso, además, cuando la propia experiencia ha sido desalentadora...*

**V.N.:** Aquí también se sigue planteando en estos términos, una escuela que nos pretende a todos iguales, que nos quita no sé qué, nos impide la realización, una sarta de cuestiones que se reiteran y terminan haciendo efecto de verdad, junto con esa literatura a la que te refieres. Pero también los profesores se quejan: “porque la escuela...” Pero ¡¡si tú estás aquí también gracias a la escuela!! Además hay que entender que, igual que cualquier institución humana (como por ejemplo la familia), la escuela tiene sus pros y sus contras, más allá del discurso fundador. ¿Qué pasa hoy? ¿Qué efectos produce? Si uno no es capaz de introducir los matices de lo que está cuestionando, hace una sinécdoque y toma la parte por el todo. Primero que la escuela, más allá de su discurso fundador, produce sus propios efectos instituyentes. En la medida en que alguien aprende a leer y escribir, ya es incontrolable lo que esta persona puede llegar a leer y escribir: ha hecho suyo el alfabeto. Ya esto marca una caída del mito de la escuela mala, solamente mala, claro que la escuela es aburrida, totalmente de acuerdo, pero hay que separar la cuestión de la educación del modelo escolar. Porque la educación produce efectos incluso en instituciones denostadas como la escuela. Ahora es difícil no ensañarse con la escuela... pero ¿no forma también ese desprestigio parte de la campaña sistemática de acoso y derribo de todo lugar público y de todo espacio común? Yo trabajo la cuestión social. Y que a los estudiantes uno les plantee que la educación social, si funciona bien, lo que tiene que posibilitar al sujeto es retornar a la escuela (en un sentido amplio), les parece extrañísimo ¿Cómo vamos a trabajar para que los niños o los adolescentes vuelvan a la escuela, que segrega, que no responde a “los intereses” (como si se pudieran enumerar), de los niños y adolescentes? Pero de lo que se trata en educación social es de un giro, de un cambio en la posición del sujeto mediante nuevos accesos a la cultura plural, no de un retorno (por otro lado siempre imposible: no hay retorno sino hacia un lugar y de un sujeto que ya son otros...).

**M.S.:** *Si la escuela fuera “buena”, si produjera buenos resultados, en términos de adquisiciones básicas y demás, ¿la Pedagogía social haría falta?*

**V.N.:** La Pedagogía social, en realidad, no se centra en espacios, sino que apunta a la defensa del principio de igualdad, en este caso a las herencias culturales. En la infancia no se puede pensar un niño fuera de la escuela. Que además de eso haga otras cosas, bien. Ya Kant decía que la escuela pública y obligatoria permitía a los niños salir de la tutela de los “caprichos de sus padres”. Hannah Arendt señalaba la función ineludible de enseñar “mundo” (sabemos que en el mundo caben diferentes “caprichos”...). Ahora

bien, cuando trabajamos con jóvenes, adultos, etc., cae la obligatoriedad de lo escolar, pero la orientación de continuar enseñando la lectura del mundo y de nuestra posición en él, así como de posibilitar la continuidad formativa para quien escoja ese camino, continúan vigentes. La Pedagogía social apunta a cuestiones que tienen que ver con situaciones de injusticia social, de desigualdad, dentro y fuera de la escuela. Aquí las políticas sociales son de domesticación por un lado, y de control social por el otro, o sea que, más bien, lo que producen es la cronificación de los sujetos en los circuitos, entonces hay que remar en contra de... Si hace una verdadera labor educativa, se producen efectos interesantísimos. Entonces, la educación social la planteamos (desde una cierta orientación pedagógica), por un lado, como un derecho del ciudadano y, por otro, como una oportunidad de acceso, transformación, invención en/de la cultura plural. Lo que se requiere (porque no es casual que la educación social nazca en Francia y en Alemania después de la segunda guerra mundial, con los países devastados y la *necesidad* política de implementar un “estado del bienestar”), es tocar algo de la desigualdad. Y la educación social es un recurso posible para no caer en el asistencialismo, y esa propuesta es aún vigente. El riesgo de todos estos dispositivos que ya existen, es que se conviertan, puramente, en dispositivos de control poblacional, borrándose la función educativa de ellos. Durante algunos mandatos socialistas, había un esfuerzo por desprenderse del discurso asistencialista. Hoy ya ni si quiera hay asistencialismo sino la consigna spenceriana del “arréglate como puedas”.

***M.S.: ¿Hay una disminución de los fondos asignados a estas políticas? O ¿hay un giro hacia otro tipo de trabajo?***

**V.N.:** A mi entender, dos cosas operan: por un lado una reducción clara de los fondos destinados a las políticas públicas y, por otro lado, una orientación peligrosa que pivotea en el supuesto de la “prevención”. Se establecen poblaciones dianas (es decir, que están en el punto de mira, como en el juego de los dardos), y se establecen circuitos de control (la mayoría de las veces en nombre de la educación, o por el “bien” de las personas, o porque son “excluidos” y *hay que ver cómo los afecta esa situación*, etc.). Por ejemplo, un barrio un poco rebelde o renuente: allí hay una población diana, entonces se hacen planes para niños, para adolescentes, para ancianos, como forma de operar un control discriminado y discriminante. Se priorizan siempre los sectores que resulten más peligrosos para el discurso hegemónico, por ejemplo, jóvenes desempleados. Entonces ¿qué se hace? Se los junta en algún tipo de programa que los empobrece aún más, que

busca no posibilidades abiertas a lo porvenir... sino muestras de aceptación y sometimiento a la propuesta del programa en cuestión: por ejemplo, ¡¡un empleo de 6 meses bajo mínimos...!! Es complejo el tema. Por otra parte, siempre que hay sujetos, aparecen los efectos paradójales, capaces de revertir las intenciones (en este caso perversas) de las políticas sociales (de la desigualdad).

***M.S.: ¿Cuáles serían las alternativas que propone la pedagogía social con respecto a con qué grupos trabajar? Porque fijate, en ese caso, es como que el estado reconoce un grupo, lo circunda, lo aísla, ya tenés la población con la que trabajar. Desde otro paradigma ¿cómo sería?***

**V.N.:** Nosotros pensamos la educación social como una praxis pública (no privatizada, subvencionada, terciarizada, “oenegeada”...) que se compromete con el principio de igualdad, de trabajar con “cualquiera”, no una educación “especial” para los pobres (como preconizaba Pestalozzi), o para los niños disruptivos, los adolescentes “pre-delincuentes”, los jóvenes desempleados, y el largo etcétera que podríamos enumerar desde las políticas que producen segregación social (¡en nombre de la mejor “atención” (¿) de las personas!). Por ejemplo, los institutos de escuela secundaria obligatoria (de 12 a 16/17 años), ahora se dirigen a contratar educadores sociales. ¿Para qué? Los directivos y equipos docentes quieren que el educador se lleve a los chicos conflictivos del centro, ¿Qué hacen los educadores sociales? ¿sacar a los chicos conflictivos y llevarlos a que aprendan a poner enchufes y alinear ladrillos? No, de ninguna manera. Entran al instituto y hacen cosas realmente interesantísimas, para todos los chicos que quieran, desde fotografía, internet, pintura, teatro, dentro/fuera de la escuela, con todos los que quieran, también con chicos conflictivos, que de pronto hacen cosas que “nunca hubiéramos esperado de ellos”, dicen los profesores... Entonces, cambiando el lugar de los chicos dentro de la propia institución, se consiguen efectos “impensables”, en lugar de llevarlos a no sé dónde, para machacarlos aparte y certificar su carácter de irrecuperables, de desiguales, de carne para el vertedero.

***M.S.: Desde un enfoque similar se trabajan algunas propuestas oficiales en Argentina y otras en Córdoba, desde hace ya mucho tiempo...con un modelo diría de “dentro fuera” de la escuela, de trabajar con todos, con el chico que repite los grados y con el conjunto..., por más que con el chico que repite hay trabajo que hacer.***

**V.N.:** Sin duda, pero no hay que focalizar. Justamente es lo contrario al juego de dardos y de la identificación de las poblaciones “diana”, de la que sólo nos queda certificar que no sirven. Hay que trabajar con cada sujeto desde el principio de la igualdad y no del de la defenestración, del sujeto punible, culpable. In humano, en definitiva. Sabemos desde ya hace mucho tiempo que despojar al otro de su humanidad sólo nos conduce a autorizarnos a lo peor de cada uno (¡y los docentes, pedagogos, psicoanalistas o educadores no estamos al margen!). También sabemos que mucho profesional vive, literalmente, de ahondar la consideración de desigual de su semejante...

**M.S.:** *A mí me hace un poco de ruido, eso de no focalizar, porque las poblaciones de chicos, están realmente con problemas, y existen, o sea, hay una concentración de gente, en ciertos lugares geográficos, que la están pasando muy mal.*

**V.N.:** Sí, pero hay que ver si eso es un problema educativo. Aquí lo primero que hicimos fue discriminar qué son cuestiones educativas de lo que son cuestiones sociales, cuestiones urbanísticas y/o arquitectónicas, económicas... O sea, que la gente no tenga agua corriente no es un problema educativo.

**M.S.:** *No tenemos cómo resolverlo nosotros.*

**V.N.:** Desde la educación no, como ciudadanos participaremos en el movimiento de no sé qué, pero como educador no soy omnipotente. Y si me dedico al problema del agua, probablemente no enseñe a leer, escribir o contar. Otra cosa es a nivel de organización del barrio, que la gente se junte, reclame. Porque una de las cuestiones terribles es que aquí todo era problema educativo, entonces si el problema es educativo ¿cómo se resuelve? ¡con un educador social! Pues va a ser que no... No es que cada cuestión social ES un problema educativo. Este reduccionismo deja, al educador y a los sujetos de la educación a la intemperie y a los políticos con la satisfacción del “deber cumplido”. Uno participa activamente de la falacia de “por el bien del otro”, del que la pasa mal... Pero no vemos nuestra propia jugada en la perpetuación de la injusticia, proporcionamos una coartada para la sociedad (ya se contrató a x educadores que solventarán el problema de esos niños que no aprenden) y para el propio educador (no puedo enseñar cosas que no les van a servir –dice el sr. amo de la situación–; no entienden, así que para qué la música o la literatura; como tienen hambre no escuchan, no aprenden; no tienen modelos de esfuerzo o trabajo en su propia familia; en fin, todo

vale para dar coartada al no compromiso con la praxis educativa, con el oficio de enseñar).

**M.S.:** *Eso es muy interesante, a veces en este tipo de proyectos muchos de los problemas que se abordaban, eran problemas sociales, y la gente decía que eso era lo que estaba operando para que el chico no vaya a la escuela, entonces hacía falta una red, que no era sólo el psicopedagogo, un trabajador social, sino una red estatal que no hay o que hay que construir aún.*

**V.N.:** Esto aquí lo peleamos durante mucho tiempo, en el sentido de que los servicios sociales, incorporasen abogados, urbanistas... A veces decíamos: “En este barrio, ¿cuál es la demanda educativa? Si los chicos se escapan de la escuela y se juntan en el parque a fumar sus canutos de marihuana, de eso sí podemos hacer un abordaje pedagógico, pero no de otras cuestiones como el hacinamiento, o la inexistencia de servicios públicos... En la constitución española figura el derecho a una vivienda digna, entonces que un abogado ayude y dé argumentos, que oriente para conseguir ejercer ese derecho. Hubo épocas donde se avanzó en lo social muchísimo, ahora estamos en franco retroceso, pero aquellos logros sirven aún hoy de acicate para la reclamación y la organización de amplias plataformas de lucha. Una de las cosas que tiene Barcelona, a diferencia de Madrid o Andalucía, es que aquí no existen las villas miserias. Para mí casi ha sido definitorio a la hora de optar por vivir en esta ciudad.

**M.S.:** *Recorriendo la ciudad estos días, me preguntaba eso...*

**V.N.:** Bueno, ahí está el tema, durante muchos años, las edificaciones fueron muy importantes, cuando yo llegué aquí, ya no existían las villas miserias, se habían erradicado totalmente, ¿Por qué? Porque atentan contra la dignidad de la persona. Me enamoré de un país que dice eso. Entonces, claramente, no es un problema educativo, es un problema de cómo un gobierno se hace cargo de servir y beneficiar a la población desde un cierto principio ético y político de igualdad. Barcelona tiene un amplio cordón industrial que ahora, con la deslocalización, va más o menos como puede. También siguen existiendo las llamadas ciudades dormitorio, con sus gigantescos bloques de vivienda. Pero ha habido inversión social: dotación de servicios públicos (entonces de calidad), de espacios verdes y lúdicos, de escuelas, etc. Esos pisos tienen unos 40 metros cuadrados, luz, agua, antenas colectivas de televisión, los pobres están allí. Sigue habiendo desigualdades, obviamente, algunas de gran calibre: hay pobreza y pobreza

infantil. ¡Y también segregación social! Pero hay un cierto resguardo, aún, de la dignidad humana.

**M.S.:** *Hay una diferencia enorme con nuestras realidades...*

**V.N.:** ¡Qué te parece! Aquí el suelo desde el que se parte en la crisis permite soportar la cruda devastación sin un incremento significativo de la violencia social criminalizada. Por ejemplo, esta ciudad es muy tranquila porque hay un colchón (que no sé cuánto durará), pero por ahora las familias están reabsorbiendo (con ciertos conflictos, evidentemente), el paro, los desahucios de las viviendas o el paro juvenil. Me refiero a que el colchón inicial sigue siendo un amortiguador muy importante. Por ejemplo, aquí la universidad jamás ha sido gratuita. Por supuesto, que el estudiante paga el 10% o el 15% del coste, pero paga.

**M.S.:** *Ni libre, está limitado el acceso.*

**V.N.:** Por supuesto, en Europa siempre ha funcionado así. El número de plazas se decide centralmente. Una facultad no puede decidir “mañana amplío” el número de estudiantes: en cada universidad está fijado el cupo de estudiantes que puede admitir cada carrera.

**M.S.:** *Eso es parte de la crisis de la universidad argentina, que no limita, pero requiere acompañar por ejemplo, con el crecimiento de docentes esa política, entonces hay lugares donde el sufrimiento de los docentes es muy alto, además de acompañar a los estudiantes en su cursado...*

**V.N.:** Sí, y la remuneración es pésima. Aquí también. Por ejemplo, hay una política cada vez más restrictiva para abocar a la universidad a funcionar como una empresa, despido libre incluido. Por eso cada vez hay más profesores en precario y menos titulares, que somos funcionarios de estado, con los “beneficios” (pues ya no se trata de derechos...) que eso comporta. Ya no hay carrera docente, sino el azaroso vaivén de las acreditaciones permanentes. Por eso no están renovando las plazas, cuando yo me jubile mi plaza se perderá (como las lágrimas en la lluvia en BladeRunner). Tanto en términos económicos como de estabilidad docente. El *precariado* (neologismo acuñado para dar cuenta de la nueva realidad), avanza en la sociedad neocapitalista, y la universidad no es una excepción.

**M.S.:** *¿Qué vas a hacer cuando te jubiles?*

V.N.: Uy, tengo tantas cosas, tengo tanto que escribir y leer... También la música, el deporte, el teatro... tengo muchas aficiones que voy sosteniendo medio a los ponchazos debido a que el tiempo es un bien escaso... También las charlas con los jóvenes, largas, distendidas: son botellas de oxígeno...

*M.S.: En nuestra materia, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, el programa está pensando en el futuro pedagogo y en cómo munirlo de algún tipo de bagaje en torno de la historia de la pedagogía, de ese legado pedagógico, que de alguna manera tiene que conocer para poder inscribir su práctica en algún linaje. Un problema que teníamos es la aversión de los estudiantes por cualquier contenido histórico, hay como una cosa de rechazo a lo anterior, y como una necesidad de que nosotros miremos su presente, no sé muy bien por dónde viene la cosa, pero hay problemas para transmitir aquello, porque no le encuentran demasiado sentido a cualquier experiencia, por más que haya sido la experiencia más libertaria... Uno de los núcleos de ideas y experiencias pedagógicas lo agrupamos en torno a las pedagogías preocupadas por la emancipación, incluimos las pedagogías críticas, y también a la pedagogía social contemporánea, porque la pedagogía social se inicia en la Argentina con aquellas maestras normalistas médicas, más del discurso higienista. Inscrubimos ahí, en el grupo de las pedagogías críticas o emancipadoras como te decía, a la pedagogía social, porque en la Argentina siempre ha sido un discurso de aquellas mujeres primeras, incluso ahora, la Pedagogía social remite más a las prácticas que desarrollan las ongs, un discurso emparentado un poco con la educación popular, con influencias de pedagogía crítica, con una cierta pedagogía cristiana. Sin embargo, Vanesa Partepilo,<sup>6</sup> me decía que es medio violento ubicar a Pedagogía social dentro de este grupo de pedagogías preocupadas por la emancipación social, porque en realidad, en tus trabajos Violeta, no se advierten señales de la denominada pedagogía crítica o de un discurso marcadamente asociado a la emancipación social dentro de esa línea, sino que hay más un interés por la inscripción de los sujetos en un orden simbólico, ¿estamos violentando la Pedagogía social en este agrupamiento?*

V.N.: Pedagogía social como corpus no existe. La Pedagogía social es un campo (en el sentido planteado por Bourdieu) y, por tanto, existen diferentes posiciones. En Pedagogía social, hay quienes sostienen una posición que denominan emancipatoria, cuestión con la que yo disiento: pues la emancipación no puede ser un objetivo del

---

<sup>6</sup>PARTEPILO, Vanesa: Profesora de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, ECEFFYHUNC.

educador y que el sujeto DEBA alcanzar. Personalmente, la opción que he tomado, es pensar la educación en general y la social en particular, como la posibilidad de abrir el mundo a un sujeto para que pueda inscribirse simbólicamente en ese mundo, pero la posición remite a sus propias opciones. De lo que se trata es que ese sujeto se apropie de bienes, de elementos de la cultura plural para hacer sus proyectos (particulares, colectivos) y pueda producir un quiebre en lo que se le supone como “destino ineluctable”. Ahí, en todo caso, podríamos ver un efecto emancipatorio, pero que no nos autoriza a prejulga acerca de la orientación, el alcance o el contenido de esa emancipación, de esa disrupción. El concepto de la educación como anti destino (el enunciado compromete la posición del educador, no un *deber* del sujeto), remite a un acto educativo que produzca en el sujeto ese efecto, de percibir que otro mundo para él también es posible, otras maneras de acceder al mundo, otras maneras de tramitar las herencias culturales, etc. Para mí está ahí el punto nuclear de la educación. Por supuesto, este planteo conceptual se despliega en una praxis que toma en cuenta al sujeto, a las herencias culturales (a las que el todo sujeto tiene derecho), a la invención, al principio de igualdad (no se trata de “educaciones” sectoriales: para pobres y desechados en general), etc. Prefiero hablar de praxis educativa y no atribuirle sentidos que puedan operar como pantalla de cosas muy diversas y que terminan dejando al sujeto a la intemperie. Prefiero que cada cual tome a su cargo su propia vida en la necesaria convivencia con los otros y que pueda sostener (transformar, reactualizar,...) sus decisiones.

**M.S.:** *¿Esa sería la dimensión política de la Pedagogía social?*

**V.N.:** Ética y política. Habría que puntualizar que la Pedagogía social, en tanto teorización, puede desarrollarse en diversas condiciones políticas, lo ideal es la democracia (por llamar de alguna manera a ciertas formas políticas del neocapitalismo), porque como en la Pedagogía social puede haber una voluntad transgresora, en regímenes dictatoriales esto se hace –como mínimo– más complicado... Ahora bien, la praxis de la educación social es inviable si no hay un contexto mínimamente democrático, esto es, donde al menos se tolere la diferencia, la alteridad. Se podrá apelar a la educación social pero, si el contexto no permite ciertos juegos democráticos, lo que se instaura es un dispositivo de control social puro y duro, donde no se trata de derechos sino de cuestiones graciabiles, de clientelismos, etc. Un dispositivo de control social busca hacer permanecer a los sujetos en un circuito social establecido, sin posibilidad de

salida que no sea criminalizadora para el sujeto. La educación, entonces, lo que hace es brillar por su ausencia, aunque nominemos a esa práctica y a esos dispositivos como educativos, porque lo que están haciendo es reduplicar el supuesto destino social de ese sujeto. Pero la educación es otra cosa. Alain, ese pedagogo francés de comienzos del s. XX, nos habla de ellas. Cuando hablamos en Pedagogía social del acto educativo, estamos hablando de un punto disyuntivo, de descolocación del sujeto y del propio agente de la educación; el único recurso que tenemos es la cultura, en un sentido amplio y plural. Las dimensiones donde todo esto se juega están abordadas en la actualidad, entre otros autores, por Bauman,<sup>7</sup> R. Sennett, R. Castel, G. Agamben, Byung-Chul Han, o Paul Virilio. Las nuevas dimensiones de tiempo y espacio también marcan otros entramados de la subjetividad. Por ejemplo, la escuela de la modernidad se funda en el supuesto de un sujeto de educación al que hay que disciplinar para que encarne el ideal de ciudadano de época: sumiso al destino de clase, respetuoso de la ley y de las normas morales. Se lo consideraba sujeto de la conciencia desde el paradigma cartesiano. Hoy aparecen ya en la universidad sujetos que responden a otras coordenadas. Para algunos la autoridad y el valor de la palabra dada no tienen credibilidad ni siquiera existencia, como tampoco los proyectos a largo plazo o compromisos más allá de las circunstancias presentes. Responden a fuentes de estímulos diversos y simultáneos, parpadeantes, discontinuos. Por tanto, hemos de reinventar una praxis que no entronice la queja (cuando no directamente el odio) como “el color del cristal” con que se mira a los sujetos de la educación, a los que hay que convencer, más que imponer.

***M.S.: El mundo está así...***

**V.N.:** Y es lo que toca, en tanto coordenadas de época. ¿Cómo encamino esto hoy? Es un desafío, no tanto para nosotros, como generación de “viejos” profesores, porque de alguna manera todo esto nos llega amortiguado, pero para los pedagogos del siglo XXI, este es el punto nuclear.

***M.S.: Si, para la educación social, y para cualquier educación.***

**V.N.:** Para cualquiera, porque educación social es educación que se juega en contextos diversos. Se le puso social para diferenciarla de la escuela. Pero es, obviamente, un estatuto, si más no, problemático. A falta de otro término mejor, por ahora, pusimos educación social, que da una idea de su provisionalidad. Gilles Deleuze plantea la

---

<sup>7</sup>BAUMAN, Z. (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

desaparición de las instituciones. La escuela es una institución ligada al marco familiar construido en la modernidad. Señala cómo se pasa al discurso de los flujos, la gestión, la empresa que diluye las instituciones, esto es, las dinamita. Estamos asistiendo, agrega, a una larga agonía, y de lo que se trata es cómo gestionar esta agonía de las instituciones que permanentemente están requiriendo una reforma, que no dan más, porque son modelos anclados a otro contexto histórico. ¿Qué van a hacer los nuevos pedagogos? Es un tema muy interesante.

***M.S.: Pensando en los nuevos ¿quiénes son los estudiantes que se acercan a la carrera?***

**V.N.:** Aquí hay dos carreras en la facultad, la de Pedagogía y la de Educación social, en las que imparto Pedagogía social. Durante un par de cursos también la impartí en la carrera de Trabajo social. Los estudiantes de educación social suelen ser gente con menor nivel socio cultural, mientras que a pedagogía va gente con mayor nivel socioeconómico y cultural. En la primera clase, en ambas carreras, acostumbro a preguntar ¿Por qué están aquí? La inmensa mayoría están muy interesados en la educación, pero no quieren ser maestros.

***M.S.: ¿El maestro como algo inferior?***

**V.N.:** No, como algo demasiado cotidiano, rutinario. A ellos les va... no saben qué, no tienen idea, pero la rutina les parece agobiante. Me llama la atención esa posición, como si en otras profesiones la rutina fuera inexistente... En Educación social, en general, encontramos gente comprometida con las ongs, con el voluntariado, que viene a sistematizar una formación, a habilitarse para trabajar. Es todo un tema el voluntariado en educación social, cuesta muchísimo identificar qué tipo de tarea es, porque no es una militancia, tampoco es un trabajo. Me parece que esa indefinición, o la poca claridad, en un punto des-responsabilización.

***M.S.: Absolutamente. Cuando he trabajado con esos grupos de educadores, les preguntaba que tenía de educativo lo que le hacían hacer, –porque nuestro trabajo consistía en analizar lo qué hacen, cómo lo hacen, para qué sirve, por qué esa película y no otra– y hay algo ahí de una mirada que obtura la realidad del otro, ¿de dónde sacaste que eso que le diste le puede gustar o interesar? ¿En que incrementa su mundo eso? Porque se produce como una cosa tautológica.***

**V.N.:** En efecto, es más de lo mismo, por eso son mecanismos de control, porque al sujeto no se le pregunta nada ni se le abre a nada nuevo. Nosotros (el profesor Jorge Larrosa y yo misma), empezamos a impartir una asignatura de que se llama “Arte y cultura en la educación social”, y tomamos como un eje el de la basura. En ese este curso trabajé una suerte de topografía de una parte de la ciudad en relación con ese tema en conexión con otros ejes (la construcción de la mirada, el arte callejero, etc.). ¿Por qué los artistas toman hoy el tema de la basura tan fuertemente (aunque Berni lo trabajó hace ya décadas)? ¿Qué posición tienen los estudiantes frente a la producción de basura? Salieron cuestiones muy interesantes, por ejemplo, la educación basura tiene dos caras: el vaciamiento y el relleno (con basura). ¿Qué pasa con los vacíos urbanos? ¿Qué pasa con el vaciamiento cultural de las instituciones? ¿Cómo se rellena? ¿Cuáles son las basuras en la educación social? ¿Por qué?

**M.S.:** *Está bueno, incluso en psicoanálisis, el tema de la basura, el residuo, hay mucho para trabajar ahí, bueno...volviendo... ¿Les pasa a ustedes lo mismo que a nosotros? Esto que yo te relataba de la dificultad para transmitir el legado.*

**V.N.:** A diferencia de América donde se tuvo que crear cada nación, España es un conglomerado de “nacionalidades”, y se constituye sólo como estado. El tema es complejo, pues la idea de España como “nación” se sostuvo sólo en los regímenes autoritarios, como por ejemplo el franquismo. Alguien me dijo hace poco que en las escuelas de Argentina todavía se seguía izando y arriando la bandera. Eso lo explicas aquí y te dicen: eso es puro fascismo... No es que no haya nacionalismos, pero la escuela está preservada respecto a ciertos rituales (cantos, banderas,...) que evocan directamente al franquismo. Estas cuestiones produjeron un efecto de escotomización histórica y, tal vez por eso, mucha gente pregunta y se interesa. Ciertas cuestiones históricas, que fueron ocultadas, borradas en los discursos de la historia y en las prácticas académicas, vuelven a plantearse hoy. Suelo decir a mis estudiantes que soy el “retorno de lo reprimido”... pues durante el franquismo los pedagogos y maestros “no afectos” al régimen, fueron purgados: desde el cese en funciones hasta el fusilamiento, pasando por los exilios y/o la cárcel... Se pretendió erradicar todo vestigio de la pedagogía republicana. Lorenzo Luzuriaga cobra, para mí, aquí y gracias a el Dr. Claudio Lozano, un lugar preeminente. La editorial Losada fue clave en mi formación en la UBA. Gracias al empeño del Prof. Luzuriaga tuve acceso, por ejemplo, a Kant y a otros autores que él mismo tradujo y/o publicó. Aquí se borró todo. Y yo me he

ocupado de reintroducir ese patrimonio arrebatado, vaciado y rellenado con basura: Bloom y sus excéntricas taxonomías, por citar algo... Este año trabajé, en antecedentes de la educación social, a Froebel, Montessori, Bernfeld (del texto “Psicoanálisis y educación antiautoritaria”, hice una revisión para focalizar ciertas aportaciones pedagógicas y se publicó en Gedisa bajo el título “La ética del chocolate”).<sup>8</sup> Retomar estos hilos fue muy interesante y para los estudiantes fue una verdadera sorpresa enterarse de estas aportaciones y de los impactos que tuvieron en Cataluña.

***M.S.: Hay un trabajo muy bonito del maestro Korczak.***

**V.N.:** Sí, pero eso no lo tomo en estos cursos, porque... a ver, la pregunta es ¿Qué se pone sobre la mesa en la educación (social)? Está orientado a evidenciar el vaciamiento cultural actual (y sus antecedentes). Se dice que los chicos no saben leer, no saben escribir. ¿No será que pocos maestros se toman en serio la tarea de enseñar? Por supuesto que ésta, como toda generalización es parcial y, en cierto modo, injusta. Pero quiero hacer hincapié en la desresponsabilización, el corte del vínculo intergeneracional. Entonces, una forma de trabajar eso es ver cómo, en momentos de giro discursivo, algunos educadores señalaron como trabajo educativo lo que estaba descartado. Y cómo cada uno pensó, imaginó, puso en práctica algo al respecto: poner en juego modalidades nuevas de vínculo y transmisión (en el sentido psicoanalítico de una transferencia). ¿Qué de la cultura plural se puso entonces sobre la mesa? ¿Dónde estuvo la invención pedagógica?

***M.S.: Por eso toman Montessori, Bernfeld, con distintos dispositivos.***

**V.N.:** Exactamente, de lo se trata es de ver cómo se puede crear, dar lugar a una invención pedagógica. La idea es que, en cada invento pedagógico, si lo damos vuelta, podemos ver qué apuesta de cultura hubo y qué suposición de sujeto. Es muy interesante ese tema.

***M.S.: Vos te peleas con la idea de intervención, sin embargo nosotros entendemos la intervención como la práctica típica del pedagogo profesional, en el sentido, de que es el que tiene que inventar algo, un dispositivo en base a lo que aparece allí como una demanda, a ese invento, a esa actividad, le decimos intervención, porque siempre es***

---

<sup>8</sup>Bernfeld, Siegfried, La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social, Gedisa, 2005 Prólogo de Violeta Núñez

*institucional, siempre es con otros, y demás, ¿por qué te peleas con la idea de intervención?*

**V.N.:** Los conceptos son distintos. La palabra intervención tiene una connotación muy particular. Etimológicamente hablando, el origen de esta palabra responde a dos registros: por un lado a las operaciones médico-quirúrgicas y, por otro, a la intervención militar... En este sentido, la intervención siempre requiere la pasivización del otro *sobre* el que se realiza la intervención correspondiente.

**M.S.:** *Está bien, creo que jerarquizamos la idea de intervención, en oposición al pedagogo que explica lo que pasa allí, pero no propone nada, para nosotros el pedagogo es quien propone alguna alternativa para el problema que tiene entre manos, no solo lo explica, a eso nos referimos, como un énfasis más en hacer algo ahí.*

**V.N.:** ¿Pero por qué no acción? O acto educativo, en el sentido que realiza una incisión, un corte. Porque el tema de la intervención remite a aplicar algo establecido, o algo que no tiene en cuenta aquello *sobre* lo cual se interviene.

**M.S.:** *En nuestro caso, es como venir entre, de poner algo allí, entre lo que se juega, mi propuesta, mi idea. Idea que no es ni súper original, ni traída de los pelos, sino que se construye en lo que se actúa allí, es más situacional, reconociendo ese sentido que vos le otorgás, pero no es ese el que nosotros intentamos... bueno, habrá que pensar en otro término, pero es otra la idea.*

**V.N.:** Claro, yo enfatizo el tema de la acción, inscribiéndolo en el discurso arendtiano, la acción como aquello abierto, incalculable, de efecto imprevisible, sustrayendo el discurso y sus efectos de esta cosa cada vez más tecnologizada (protocolarizada) de la programación, las temporalidades, las evidencias evaluativas, etc. También la universidad lo pide, se llama aplicativo. En él ya vienen establecidas las categorías y las competencias que hay que desarrollar... yo presento un estándar (“corto y pego”), para todas las asignaturas en todos los cursos... Pero lo que en verdad hago es dedicarme a trabajar con los estudiantes (a ver si puedo hacer con ellos algún tipo de acción educativa); a enseñar textos pedagógicos; a dejar tiempo sin “objetivo” alguno... Aquí el concepto de intervención está muy ligado al discurso empresarial neo liberal, e implica una previsión de *todo*. Es decir, se anula la posibilidad que construye

verdaderamente la dimensión educativa: la apertura. El dejar lugar para que algo acontezca. Que pueda advenir lo inédito.

El lunes tengo una jornada intercolegial, que reúne a todos los colegios profesionales de Cataluña, desde arquitectos hasta pedagogos, sobre el tema de la caída del estado de bienestar, visiones alternativas. Pero, ¿quién va a sostener el estado de bienestar? Que por otro lado llamarlo estado de bienestar es burlesco: se trata del estado social de derecho. Cuando el estado social de derecho es una creación histórica, como intento de preservar cierta paz social, después de una guerra, donde Europa queda muy comprometida económica y socialmente, teniendo la Unión Soviética a dos pasos... Pero, en este momento ¿qué capital va a estar interesado en mantener una mano de obra que ni siquiera puede ser un ejército industrial de reserva dado que ahora el paro es ahora estructural? Mantener el ejército industrial de reserva supuso las prestaciones de desempleo, de servicios sociales, de sanidad y educación públicas, etc. Ahora, estas poblaciones están “condenadas”, como no productoras y no consumidoras y ya no se ve necesaria la inversión en ellas. Hablar de “estado de bienestar”, considero que hace el juego al discurso neoliberal: el “bienestar” se lo ha de procurar cada uno... Por eso persisto en el nombre de “estado social de derecho” que, por otro lado, figura en el texto de la Constitución española: es eso lo que se está conculcando.

***M.S.: Este discurso para jóvenes futuros pedagogos sociales ¿Cómo cae?***

**V.N.:** Es lo que tienen que saber, ese es el tema, porque uno puede construir algo nuevo, reconociendo la situación social, cultural, económica en la que se encuentra. Entonces el problema es ¿esto se puede transformar? Deleuze<sup>9</sup> tiene esa conocida frase lapidaria “*no hay lugar para el temor, ni para la esperanza, sólo cabe buscar nuevas armas*”. Debo decir que no sé cuáles son esas armas. Sí sé que, en este momento, obstaculizar el despliegue del uso neo gerencial en la “empresa” universitaria es imprescindible, es la tarea, hasta tanto podamos tener un curso más claro. Inmersos como estamos en este mundo, aún es difícil conceptualizarlo. Pero considero que los profesionales, profesores universitarios, maestros, nos hacemos cómplices si declinamos nuestra responsabilidad en la tarea de enseñar: estamos involucrados en esto, de una manera u otra.

***M.S.: A mí me vuelve siempre la pregunta por el vínculo entre generaciones, hablando de esto de declinar, uno de los trabajos que me interesan en este momento es ¿Cómo se produce en la universidad, el vínculo entre generaciones? En base a mi***

---

<sup>9</sup>Op.cit.

*preocupación, de esto que te digo, de las dificultades con la materia, porque yo me enamoro de tal pedagogo y tal otro, es como la pasión propia, y es difícil de transmitir eso, porque es como que no hay un interés en eso, yo me pregunto siempre ¿Cuáles son los soportes de una formación, si la cuestión de la historia y el legado no están presentes? Hay como un “presentismo”, que no sé cómo se ancla el problema de la transmisión del pasado reciente en Argentina...*

V.N.: Sí, en relación a eso no tengo muchas respuestas, y sí muchas inquietudes y preguntas. Pienso que hay cosas que se fuerzan de manera muy inmediateista. A veces es necesario que el tiempo transcurra y sedimente. Tal vez yo lo vea desde aquí. Los chicos tiene pocas o nulas referencias del franquismo, pero por ahí preguntan algo aparentemente secundario: ¿Por qué las mujeres usaban las faldas tan largas? Les llama la atención eso... y uno puede partir de la falda para ver de abrir otros temas... Pero no se puede imponer “el” recuerdo: una *memoria única*...

*M.S.: Vos decís que hay como una obligación de recordar, que es lo que se rechaza...*

V.N.: Sí, es un imperativo al recuerdo, y a un recuerdo inducido, vamos a decirlo así. Lo imperativo no se lleva muy bien con la tarea educativa.

*M.S.: Yo creo que hay un obstáculo ahí, que tiene que ver con una opción militante, de insistir...*

V.N.: A mí me parece muy bien lo de la memoria, pero el tema de los imperativos... Entiendo que, cuando algo se vuelve un imperativo, produce un rechazo en la mayoría: el imperativo resulta de un agobio intolerable, sobre todo en este momento histórico. Entonces puede suscitar falsas salidas, por ejemplo, “me opongo” o “no me rayes” o, con gran frecuencia, “no me interesa”. Respuestas ya no al “contenido” del imperativo, sino al propio mecanismo. A veces la insistencia en una dirección produce paradójales resistencias. Ignorar al sujeto y a sus propias elecciones, también. No se puede educar por decreto.

*M.S.: Hay algo de eso, porque la respuesta es la indiferencia.*

V.N.: Aquí, cuando la llamada escuela progresista tanto enfatizó contra el franquismo, logró el llamado “pasotismo” (pasar de todo)... Ahora hay en los jóvenes como un interés inespecífico en relación a qué fue lo que pasó... Coincido en una consideración que hacía Pio Baroja: un estudiante es aquél que va resbalando fatigosamente por las páginas de un texto hasta encontrar un salvador punto final... o sea: ¡hay que dar

tiempo! Por ejemplo, en mis cursos, siempre hay más de un grupo interesado en aspectos concretos de la época franquista: los mecanismos de represión, el cine, el modelo de escuela, el modelo de “la” familia, etc. Y se piensan y elaboran cuestiones muy interesantes. Alain decía que un maestro tiene que ser como un profesor de piano, que nunca se sorprende de que sus alumnos avancen lenta y repetitivamente y que aprendan tan poco en una clase... ¡Nuestra propia impaciencia produce los efectos de los que luego nos quejamos!

***M.S.: ¿Qué hay de Kant, lo mencionas, es una referencia?***

**V.N.:** Yo había leído algo de Kant en Bs As, pero cuando vine aquí me pareció que, dado que todo era muy diferente, podía ser un pequeño hilo conductor... Y había otra cuestión que tenía que ver con quien tradujo por primera vez los textos pedagógicos de Kant al castellano, que fue Lorenzo Luzuriaga. Mi director de tesis (tanto de la licenciatura de grado como de la tesis doctoral, el Doctor Claudio Lozano Seijas), era un franco admirador de Luzuriaga (y, en general de los pedagogos del exilio republicano español). Entonces fue como que se abrió un espacio raro, medio laberintico, un “entre-mundo, como decía Ernst Bloch, que me permitió hacer el pasaje de Buenos Aires a Barcelona... Había ido dos años seguidos a los archivos de Paraná, porque mi tesis iba a ser sobre Sarmiento, pero el tema me iba quedando a trasmano... y cuando pude enganchar aquel otro hilo, pude hacer el “trasbordo” a la pedagogía social.

***M.S.: Algunos dicen que Sarmiento fue el primer educador social de la Argentina...***

**V.N.:** Fue Alicia Caamaño (discípula de una de las maestras estadounidenses que trajo Sarmiento), quien publicó a comienzos del siglo XX un libro titulado *Pedagogía Social...* Volviendo a Kant, éste tiene para mí una centralidad importante, por esta cosa de los vericuetos del pasaje, cómo uno puede trasladarse de un lugar simbólico a otro: no hay previsión posible.

***M.S.: Mira vos, para mi Kant es una lectura a través de Foucault, cuando Foucault analiza ese trabajo qué es dable pensar hoy, cómo pensar la ilustración...***

**V.N.:** Es que parte de los interrogantes que plantea Kant: qué puedo saber, qué debo saber, qué me es dable esperar... también la lectura de Meirieu, obliga a Kant, a Arendt...

Hasta aquí llegó nuestro encuentro. Quedan resonando frases y referencias para seguir estudiando y pensando las múltiples aristas que presenta la Pedagogía Social como la disciplina desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión. Entonces, en relación a las prácticas y espacios educativos dentro y fuera de la escuela en Argentina, en tiempos en que la inclusión ya es derecho, la tarea entre manos consiste en encontrar, en relación a las políticas sociales y educativas, en cada realidad particular, las posibilidades y/o imposibilidades para el despliegue de los “efectos de inclusión” al “dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico”.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> (Núñez, 1999: 26). 1999 *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.