

# Entrevista a la profesora Violeta Núñez

Juan Sáez Carreras

---

**Juan Sáez:** Comencemos por los intereses que dirigen la publicación de tu libro *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*.

**Violeta Núñez:** Fueron varios los objetivos. La idea de la publicación la tiene una colega, Graciela Frigerio, que es la directora de la colección *Saberes clave para educadores*, de Editorial Santillana-Buenos Aires, que es donde aparece ese libro. El primer objetivo del libro, dado que la Pedagogía Social no existe aún allí con desarrollo notorio, es dar a conocer la disciplina. Por tanto, aparece el requisito de la accesibilidad y, a la vez, de rigor. Es, entonces, un objetivo difícil, marcado por la línea editorial. Mi idea fue dar una nueva mirada sobre distintos temas del campo de la Pedagogía Social, con distintos posibles niveles de lectura y profundización. Por un lado, las *Cartas* permiten hacer un recorrido no lineal, a la manera de un trayecto de reflexión y trabajo, sobre temas polémicos tales como la prevención o la educación social a 'la medida' de la pobreza... Por otro, creo que posibilita una suerte de presentación, una introducción, para profesionales y estudiantes que desconocen la disciplina en América Latina y, finalmente, una

especie de *manual* para estudiantes y profesionales del estado español que quieran acercarse o profundizar el estudio de la disciplina.

**Juan Sáez:** En cualquier caso no es un libro al uso, es un discurso nuevo con enfoques nuevos, con autores que no son los frecuentes en el ámbito de la Pedagogía Social, lo que es por otro lado de agradecer. Por otra parte, como contraste, es un texto muy didáctico en el que hay introducidas toda clase de estrategias para que los propios lectores vayan, al hilo de su lectura, cuestionándose, repensando, preguntándose, llenando, completando... la lectura.

**Violeta Núñez:** La idea fue trabajar el texto como hipertexto. Obviamente la lectura y también la escritura exigen la sucesión. No se puede leer, ni escribir, si no es en sucesión: una letra tras otra, una línea detrás de otra. Sin embargo, la apuesta a la hora de armar el conjunto del texto, fue que la estructuración final la pudiera dar cada lector. Es decir, se trató de configurar un texto (que por definición es cerrado), en algo abierto;

que posibilitara distintas lecturas, en cuanto a la profundidad, en cuanto a los itinerarios y en cuanto a las sugerencias o exigencias que el texto pudiera plantear a cada lector. Se trata entonces de un libro que posibilita al lector bien obviar partes enteras, o bien ir a parar allí donde este supone un interés especial, sin generar un problema de comprensión. La idea era facilitar con este texto lecturas alternativas y diversas. Si bien siempre las lecturas son diferentes, siempre los lectores hacen suyo el texto, éste plantea de entrada al propio lector esa cuestión. Para mí fue un reto romper la estructura lineal en la que suelo pensar y redactar los libros.

**Juan Sáez:** Y, normalmente, acudiendo a ciertos autores, con todo respeto para algunos de nuestros colegas, no hay miedo por lo visto a esa repetición. Se acude siempre a los mismos referentes. El profesor Quintana, por ejemplo, acude a la Pedagogía alemana, dándonos 4, 5 ó 6 versiones de la pedagogía social alemana. Yo no sé si él seguirá manteniendo estas posiciones. La situación en Europa ha cambiado mucho y es excesivamente reiterativo ese discurso, como si las nuevas generaciones, de profesores, no tuvieran posibilidades de anclaje en otro tipo de territorios con los que construimos nuestras teorías. Da la sensación de que si la Pedagogía Social fuera un campo de conocimiento cerrado y monolítico y siguiese una trayectoria muy lineal. Creo que este texto, las *Cartas*, al menos desde mi punto de vista, introduce una ruptura con ese camino, demasiado trillado. Mi

**opinión es que, desde ese punto de vista del lector, y así se lo conté a unos colegas, habrá que leer tu libro dos o tres veces para reflexionar mucho sobre algunos de los conceptos... que hay en él. Pero no deja de resultarme extraño que acudas a Hegel, que acudas a Gramsci, a Nietzsche, a Kant, por ejemplo. Muchas de tus afirmaciones que están ahí, a lo largo del libro, se están fundamentando, acudiendo o buscando soporte en los autores clásicos de la filosofía.**

**Violeta Núñez:** Pienso que, últimamente, hay un borramiento del recurso a la fundamentación, no me refiero sólo a la Pedagogía Social sino, en un sentido amplio, a las ciencias sociales. Se ha dejado de recurrir a las fuentes. Incluso cuando se cita a un clásico, se utiliza la cita de algún otro autor que ya lo ha citado, sin siquiera recurrir al libro de "origen". Supongo que hay que partir de un voto de confianza hacia autores que se han leído los textos clásicos, pero ¿por qué no acceder a una lectura propia de las fuentes del pensamiento occidental, de la modernidad al menos y, a partir de allí, que cada cual saque sus propias conclusiones? Creo que eso, el acudir a las fuentes, se ha perdido. Se ha perdido el disfrute de la búsqueda y el placer de la sorpresa que ocasiona cada nueva lectura. El otro día en *El País* salió una viñeta de Forges: hay un esbozo que representa a un señor con un niño ante una superficie absolutamente vacía; el hombre dice: *mira hijo mío, esta nada intelectual, algún día, será toda tuya*. Y me pareció ver el panorama de mucho de los males que nos aquejan, una estupenda metáfora de nuestros días universitarios. Creo que

hay que hacer un retorno a los clásicos, para reformular nuestro discurso. Se trata de dar una nueva mirada sobre esos textos; una mirada retrospectiva, desde el siglo XXI, que nos traiga a la actualidad los viejos relatos. Pienso que es la manera de darle al discurso pedagógico la profundidad que se merece, sino es algo plano, superficial pero, sobretodo, aburrido, letal. La trama del discurso pedagógico tiene que ver con los hilos de su urdimbre: la pedagogía no puede renunciar a tomar las viejas producciones pedagógicas como objeto de estudio, sino a riesgo de desvanecerse en una palabrería de vuelo gallináceo. Los discursos al uso, no es ajena a ello la Pedagogía Social, sostienen el llamado “pensamiento único”, lo políticamente correcto... No mirar otra cosa que lo que se estipula como necesario, prioritario, en ese momento. Estas argucias, sin duda, tienen que ver con la lógica del mercado, pero nada con la exigencia del trabajo intelectual. Ello lleva a entender de manera simplificada, y por tanto pernicioso, la formación universitaria de los estudiantes. Como si el nivel fuera el de la “Biblia vulgarata”, donde se comenta (en el mejor de los casos) que, alguna vez, alguien leyó a un tal Kant. ¿Por qué no exigir la lectura de Kant? Suponer en los estudiantes la capacidad y la posibilidad de acceso a los libros es trabajar en la buena dirección. Claro que exigir determinadas lecturas implica que, quienes plantean esas exigencias, por su parte, las han cumplido...

**Juan Sáez: En ese mismo sentido también he podido comprobar con la lectura de tu libro que acudes a pedagogos clásicos, desde Pestalozzi**

**a Spencer, de Spencer a Condorcet, incluso a von Humboldt...**

**Violeta Núñez:** Pienso que la educación social tiene mucho que ver con el agotamiento de un modelo que, en el siglo XIX, funda el sistema educativo escolar. Muchos de estos autores ponen de manifiesto este hecho fundamental que contribuye al desarrollo de la Pedagogía Social.

**Juan Sáez: Hablas de prácticas sociales como un intento de construcción como textualmente dices, de la socialidad en sujetos vulnerables.**

**Violeta Núñez:** Vulnerabilidad es una noción que plantea Robert Castel quien, a mi entender, es uno de los sociólogos más interesantes del momento en estos temas. Él habla de la vulnerabilidad como efecto del proceso de precarización social. Creo que es una idea muy sugerente y muy potente para importarla a nuestro campo, ya que la educación social se enfrenta, en algún u otro momento, con situaciones donde hay una vulneración de los derechos sociales, económicos, culturales,..., y esto hace mella en la posición del sujeto, se haya llegado o no a situaciones de absoluta precarización social. Si nos salimos de la falsa antinomia víctima/culpable, podemos generar ciertas condiciones de trabajo. Hay un conjunto de cuestiones a pensar porque ¿qué puede hacer la educación? ¿cómo puede ayudar a tejer los vínculos, que no es sino el nombre de nuevas posibilidades para el sujeto de posicionarse ante lo social? El capitalismo infernal o informacional (a veces confundo los términos...), está llevando a situaciones de soledad indescriptible al cortar los

lazos sociales de las personas y abocarlas a infiernos de aislamiento. El otro día me encontré con unos educadores sociales (excelentes profesionales que trabajan en *Insercoop*, una cooperativa de inserción sociolaboral), que atienden a transeúntes. Comentaban que, uno de los dramas de un transeúnte es que, literalmente, tal como el vocablo indica, no tiene ningún lugar donde poder ser localizado. No puede enganchar un puesto de trabajo interesante o posible, digamos, para salir de esa situación de extrema precariedad en la que vive, porque ni siquiera se le puede localizar. Entonces, estos educadores sociales se están planteando (y han hecho ya), todo un proceso de trabajo educativo que incluye teléfonos móviles... Es interesante ver aquí cómo la tecnología puede transformarse, desde un planteamiento de educación social, en un instrumento capaz de dar a un sujeto en absoluto desarraigado, un "lugar" de referencia para otros. Y me decían: no sabes la sorpresa que manifestaban cuando se les entregaba un teléfono móvil, "¡pero cómo nosotros con un teléfono móvil, si nosotros somos parias!". Nada de la sociedad les pertenecía hasta entonces. A partir de ese momento, ciertas condiciones subjetivas, de posición ante lo social, se pudieron comenzar a trabajar. No es que el teléfono móvil "per se" les haya cambiado la vida, sino eso inscrito claramente en un proyecto, en este caso, pedagógico. Si partimos de la idea de saber que estamos todos insertos en procesos de precarización social por el avance aparentemente indetenible de estas modalidades del capitalismo informacional, que estamos inmersos en los efectos que produce este proceso,... podemos ver cómo aprovechamos sus

fisuras (porque no es algo monolítico), y cómo reutilizamos sus recursos. Se trata de la reinención de los vínculos, para construir posibilidades, plataformas, enganches, etc., para la inclusión. Y, en situaciones de extrema precariedad, poder tejer algún tipo de dispositivo donde el sujeto finalmente pueda asirse, donde pueda incluso comenzar a pensar, a redefinir su vida, porque cuando uno está en la más absoluta de las precariedades, puede que ni siquiera pueda pensar.

**Juan Sáez:** **¿La palabra socialidad es también de Castel? Lo digo porque nosotros hemos manejado socialización, sociabilidad,... todos esos conceptos que vienen asociados...**

**Violeta Núñez:** El concepto de socialidad aparece en algunos autores franceses, aunque no en Castel. Hay una diferencia respecto a los demás conceptos a los que hacías referencia, porque la socialidad remite al sujeto en tanto construcción social, pero registrando la existencia de particularidades subjetivas; es decir, da cuenta del impacto diferencial que los procesos sociales cursan en las tramas subjetivas. Los procesos sociales, por ejemplo, los de precarización, no son necesariamente equivalentes para sujetos que, desde cierto discurso social, se podrían agrupar en una situación "común". De allí la crítica de Castel al concepto de "prevención", pues homologa a diferentes sujetos en un mismo saco. Por ejemplo, si hay un parado de larga duración que mantiene diversos vínculos, desde los familiares a relaciones con amigos, pertenece a una peña de fútbol o tiene un club al cual asiste o hace cursos de reciclaje, digamos que mantiene lugares sociales en

los cuales teje sus vínculos; la socialidad de este sujeto tiene una potencia, una virtualidad importante. ¿Qué llevaría a homologarlo a otro sujeto que, por ejemplo, va cortando las vinculaciones hasta quedar en una situación de aislamiento social insuperable? Más bien de lo que se trata (si es el caso), es de trabajar la peculiaridad de cada uno, evitar hacer conjuntos homologados. Pues incluso situaciones sociales aparentemente “semejantes” no por ello homologan a los sujetos. Cada cual es único.

**Juan Sáez:** Entonces ¿la socialidad es un concepto positivo?

**Violeta Núñez:** Hace referencia al lugar que un sujeto ocupa en una red de relaciones y a los efectos que ello produce en términos de subjetividad: cómo se posiciona, qué plantea,.. Por ello no se trata -por ejemplo- de hablar de la autoestima... De lo que se trata es de poder comenzar a trabajar (a veces creando las condiciones), en anudamientos sociales que sostengan al sujeto y en los cuales pueda ser verdaderamente reconocido como tal. Podríamos decir que hay una problemática de socialidad en juego cuando se ha producido un borramiento de las posibilidades de un sujeto de establecer vinculación social, de tejer lazos sociales, de tener lugares donde mostrarse, donde aparecer, donde ser considerado y reconocido como persona: se ha pasado a una situación verdadera de exclusión...

**Juan Sáez:** Antes de este comienzo te he planteado algo que me interesaba mucho, el modelo estructural, ¿recuerdas? Hablábamos sobre si

**podrías con un par de pinceladas definirnos el modelo estructural, por ejemplo, en relación con los paradigmas clásicos, ¿Qué aporta el modelo estructural? ¿Frente al crítico, al interpretativo o comunicativo simbólico? O frente al positivista. ¿Se puede relacionar con ellos o no? ¿Qué es lo que realmente lo perfila, lo diferencia? Aunque sea a grandes rasgos, ¿podrías apuntar algunas pinceladas de tal manera que se pueda hacer entender a la gente que no estamos hablando de estructuralismo clásico?**

**Violeta Núñez:** El lugar donde coincidían las diversas disciplinas sociales, la antropología (con Claude Lévy—Strauss como representante paradigmático); la sociología (con Louis Althusser); la filosofía (desde Gilles Deleuze hasta Michel Foucault), en los años sesenta-setenta, consistía en la consideración de la estructura sin sujeto, de allí el nombre de esta corriente: estructuralismo. El paradigma estructural plantea la reintroducción del tema del sujeto en la consideración de la estructura. De ahí que la estructura se des-completa, pues introducir al sujeto equivale a introducir el azar, el acontecimiento. Esta sería la diferencia clave. Se retoma el concepto de estructura, que es un concepto muy potente, pero desde lo que podríamos denominar una lógica del *no todo*. El concepto de estructura posibilita explicar, por ejemplo, la oportunidad de los sujetos de acceder o no a los lugares de la estructura, el valor atribuido a dichos lugares, etc. Puede así explicar, remitiéndome a Castel, los procesos que llevan a la exclusión social. La noción misma de sujeto remite

a estructura, desde la lógica del *no todo*. El paradigma estructural, al introducir el tema del sujeto, pone en juego y actualiza viejas cuestiones, tales como las de la responsabilidad y de la libertad.

**Juan Sáez: Que tenga la gente libertad para sostener su responsabilidad.**

**Violeta Núñez:** Sí. Todos somos hijos de la época que nos toca. Lo que hay en este momento histórico... bien, es lo que hay. Pero el tema es cómo cada uno se posiciona. De lo contrario, entramos en consideraciones de un determinismo absoluto y, por tanto, de negación de la libertad.

**Juan Sáez: Hecho que se utiliza como una excusa para que los individuos no se sientan responsables de sus actos... No sé si era en tu libro, o en la tesis de mañana, donde leía yo la referencia a la tentación de la inocencia.**

**Violeta Núñez:** Es una referencia al libro del filósofo Pascal Bruckner, *La tentación de la inocencia*, donde éste señala a la infantilización y a la victimización como los dos intentos del escapismo contemporáneo de la condición humana. El paradigma estructural permite develar ciertas coartadas... Por ejemplo, el discurso de la queja de ciertos profesionales. Esto permite ubicar el problema siempre en otro lado: el problema está en la institución, en la administración, en el sujeto, etc. No hay nada más conservador que el discurso de la queja, porque mientras alguien se queja todo continúa igual, es más, la queja contribuye a que todo continúe igual... Otro posicionamiento permite preguntar al sujeto por su respon-

sabilidad en eso que denuncia. Es la vieja pregunta freudiana a Dora, una paciente que, por cierto, era una asistente social, que solía quejarse repetidamente de su trabajo. Y Freud le pregunta ¿usted qué parte tiene, qué responsabilidad tiene en esto que denuncia? Obviamente uno no es responsable de todo, esto nos llevaría al discurso neo-liberal del hombre culpable... No se trata de la culpabilidad sino de la responsabilidad ante los efectos de ciertos actos y ciertas decisiones. Y aquí estamos reintroduciendo la noción de sujeto, pero no de un sujeto absolutizado sino de un sujeto que, a su vez, es un efecto de estructura. Podemos entender, desde la perspectiva pedagógica, que la estructura establece los lugares y las posibilidades de acceso y que, por eso, hay posibilidades de educación, de educación social. Así, la educación, la educación social, deviene en prácticas que permiten redistribuir, hacer nuevos repartos, democratizando el acceso a la cultura y a la educación en un sentido “fuerte”. Creo que ahí está el gran papel de la educación social.

**Juan Sáez: Es, al fin y al cabo, introducir en la Pedagogía Social el tema de la ética de la responsabilidad y adentrarnos también en el discurso de la legalidad: el hecho de desconocer una regla, una norma, o una ley, no te exime de cumplirla o de llevarla a cabo.**

**Violeta Núñez:** Exactamente, esa es la idea.

**Juan Sáez: En cualquier caso, ¿crees que hay antagonismo entre los paradigmas y los modelos o más bien complementariedad?, es decir, ¿se**

**puede complementar este tipo de discurso con el crítico o el interaccionista-simbólico; por ejemplo?...**

*Violeta Núñez:* No coinciden, no son coextensivos. Pienso que no se trata de complementariedad. Son diferentes maneras de conceptualizar el mundo y, por tanto, de posicionarse y actuar.

*Juan Sáez:* Es curioso, no niegas la potencialidad utópica de la educación. A veces nos encontramos los dos extremos. El de negatividad absoluta que piensa que no se puede hacer nada a través de la educación: que en realidad es el juego que tu anuncias en el que no deberíamos caer, ya que es someterse a ese virus paralizador del neoliberalismo actual. Esto por un lado, y en otro extremo, como suele denunciarse y nos achacan, estaría la utopía. Pero pienso que no se trata tanto de utopía como de idealismo. Digo (y rescato), una utopía en tanto que convertir el discurso educativo en un discurso potentemente utópico es convertirlo en un discurso ético, con posibilidades de transformar. Si no niegas que en algún momento la educación pueda transformar la sociedad, y señalas que puede modificar la percepción de los sueños (para tratar de insertar a las personas en el espíritu de su época.... para recoger la idea que tu retomas de Gramsci), yo ya creo que hay en ella un componente utópico potente.

*Violeta Núñez:* Entiendo que el problema es pretender hacer de la educación una utopía teleológica, tenemos allí la puesta en marcha de un discurso

absolutamente autoritario: pretender que la realidad sea según la única perspectiva en la que se define que sea, en lo social, en lo cultural, en la vida de los sujetos de la educación... Sea cual sea la finalidad que se persigue, por más noble que se me represente dicha finalidad, el pretender imponerla es ya toda una declaración totalitaria. Se trata entonces de quitar la pretendida direccionalidad a esa virtualidad de cambio que es la educación. Yo creo en la posibilidad del cambio (tal vez podemos indicar aquí el elemento utópico) y más aún, considero que la educación (si verdaderamente es educación para el sujeto), no es sólo potencialidad transformadora: es una actualidad. Una transformación en acto, pues lanza a los sujetos a otra manera de verse a sí mismos y de entender el mundo. Esa es la gran potencia del acto educativo. A veces se renuncia a esto para enfatizar, por ejemplo, diseños de programas, diseños de curriculum. Como si la técnica o la tecnología en la que se ha ido transformando la Didáctica, pudiera venir a dar respuestas al acto que, en tanto educadores, hemos de inventar cada día. Sin embargo, cada vez más parece que por allí se va, ¿no?

*Juan Sáez:* ¿Qué te parece el tema de la metodología? En realidad, es curioso observar cómo en los programas y en los proyectos docentes, se habla de la metodología de la Pedagogía Social porque, como campo de conocimiento, a la hora de enseñarlo, utilizaríamos todas las estrategias, los procedimientos que fueran necesarios para tratar de formar a los estudiantes, futuros educadores. ¿Pero tú crees en metodolo-

**gías específicas de la intervención socioeducativa, que se las supone asociadas a la práctica social de la educación social?**

*Violeta Núñez:* Aquí tengo uno de los principales puntos de disenso con las literaturas al uso, pues considero que las metodologías de las prácticas educativas tienen que ver con una pregunta previa, y es ¿qué es un acto educativo? Si un acto educativo se realiza, el efecto que produce es socializante, pero el problema está en qué entendemos por acto educativo. Eso es lo que trato de desplegar en este libro. Brevemente, podría señalar que, en principio, el acto educativo es la realización de un pacto entre generaciones, un acto de justicia... Se trata de la garantía de que a los nuevos o, como dice Hannah Arent, a los recién llegados, se les va a hacer un lugar en el mundo. Una cierta garantía de que las generaciones adultas no se van a quedar, en calidad de patrimonio particular, lo que a su vez les fue legado sino que, en un acto de generosidad y de justicia, lo van a transmitir a los nuevos. Se trata de una herencia plural que, curiosamente, cuanto más se reparte más se acrecienta... De esos patrimonios todos somos herederos, no hay excluidos. Ahora bien, yo diría que, en estos momentos históricos, hay una claudicación en el ejercicio de ese acto educativo y ya no se piensa, o raramente se piensa, en la justicia del reparto democrático de las herencias culturales. Y entonces se da la fiebre de la tecnologización, como intento de tapar la cuestión previa y fundamental. Por ejemplo, en educación social, me he encontrado con el hecho de que, cuando pregunto a los estudiantes ‘qué transmite el educador social’, dicen

‘normas, pautas’, y los que ya rizan el rizo, suelen contestar ‘habilidades sociales’, según patrones ya estandarizados... Pero ¡que cosa tan aburrida y espantosa! ¡Qué dispositivo de control social hemos montado! Se ha producido, y de verdad estoy muy preocupada, un vaciamiento del discurso pedagógico a niveles tales que no se sabe ya qué es lo que está en juego en un acto educativo. Los procesos de culturalización, en términos plurales, han sido borrados y sustituidos por entrenamientos sociales de disciplinamiento y control ideológico, que asumen las horripilantes nomenclaturas de aprendizajes de habilidades, de competencias, de ¡¡contenidos actitudinales!! O la versión que arrasa (¡literalmente!) de “educación en valores”...

**Juan Sáez: Está muy de moda eso de las habilidades sociales...**

*Violeta Núñez:* Sí, sí, de moda: se trata de la renovación del discurso tecnocrático, que está ganando la partida encabalgado en el discurso neo-liberal. El otro día leía un texto delicioso de María Zambrano, que tiene una frase maravillosa. Dice que la educación depende de que el maestro no dimita. Y yo creo que esa frase señala, más que el riesgo, casi la realidad de la educación en la actualidad. Ya no se sabe qué es lo que está en juego, se ha perdido el oremus con todo este bla, bla, bla, psicologizante del constructivismo y de todas las corrientes posmodernas que han disuelto el discurso pedagógico, ante el silencio, la complacencia o, en algunos casos, la participación plena de los propios pedagogos. Y la gente, incluidos los profesionales, no sabe qué hacer delante de un niño, de un adolescente, o de otros



adultos. Creen que de lo que se trata es que sigan una pauta, que acaten una norma o, casi peor aún, que sean creativos *ex nihilo*. Es como para decir al educador: escúcheme usted, léale cuentos si el niño es pequeño; escúchelo narrar si ya tiene edad para ello; ¿hay tal vez en cartelera alguna película interesante? vaya al cine, no se prive de comentar luego la película,... Apropiarse de las herramientas del bagaje cultural más al alcance de todo vecino, tal vez podemos comenzar por aquí. Pero a los estudiantes (y a muchos de los educadores en ejercicio), ni se les ocurre un libro o una película para propiciar el trabajo educativo. Lo que sostiene un acto educativo, para decirlo muy simplemente, tiene que ver con las herencias de la cultura. Si lo que se pretende es adoctrinar, moralizar, educar en valores,... eso es como un chiste, si no fuera tan dramático, pues la moralina es la peor manera de entender la educación.

**Juan Sáez: Además es una tautología ¿no?**

**Violeta Núñez:** Obviamente. Como si los valores pudieras cogerlos, de uno en uno y realizar un entrenamiento, por ejemplo, en solidaridad a través de juegos “no competitivos”..., al margen de las prácticas sociales, culturales, económicas, en las que los valores heterogéneos vigentes en cada momento histórico se generan, transforman, desaparecen, se combinan...

**Juan Sáez: Entonces, este intento de convertir en específico de la educación social o de los educadores sociales el método que comienza por identificar, en sus contextos, las**

**necesidades del grupo o de las personas, y, posteriormente, da lugar a un largo proceso de planificación de proyectos, que ahora tanto se alumbraba como unas tareas básicas de los educadores sociales como “interventores”, pongámoslo entre comillas; asociar, pues, todo este tipo de tareas al tema de la intervención como gran método que permite todo tipo de juego, a ti ¿qué te parece?**

**Violeta Núñez:** Cuando no hay un verdadero trabajo de elaboración, uno cierra la puerta y las mismas cosas se reintroducen por la ventana... Una de las marcas del discurso asistencialista es, por ejemplo, pensar que uno sabe lo que el otro necesita y, entonces, asiste en lo que al otro le hace falta: sabe lo que al otro le falta, le da lo que al otro le falta. Se trata de un discurso paternalista, deteriorante de la dignidad de todos los que participan: tanto del sujeto de la supuesta acción educativa como del propio agente que lleva adelante ese tipo de trabajo. Yo he tratado de separar a las prácticas de la educación social de ese tipo de discurso y, más aún, de advertir sobre las nefastas consecuencias de ese tipo de manejo. Partimos del supuesto de que se trata, en todo caso, de una ignorancia mutua: el sujeto no necesariamente lo sabe ni el agente lo debe suponer. Se trata de dejar una suerte de “terra incógnita” que nos invita a la aventura del trabajo educativo: un espacio abierto a la sorpresa, al acontecimiento. Así introducimos, además, la noción de que la educación se sitúa más allá de la necesidad. De lo que se trata es de rescatar la complejidad del proceso educativo. Hay algo que sí nos puede servir de pauta y es que, para

movernos en el mundo hoy, ciertos requisitos son necesarios. Por ejemplo, es muy difícil poder moverse hoy sin saber leer y escribir, incluso se está hablando del analfabetismo informacional. Digamos que hay una serie de requisitos que los momentos históricos nos van marcando y que hay que estar muy atentos, desde el discurso educativo, para ver cómo se registran y cómo se incorporan. Entonces, por un lado hay ciertos ordenamientos que existen en el momento histórico a los que hay que tener en cuenta y, por otro, están las condiciones particulares de los sujetos: ¿cómo se posiciona el profesional de la educación? En muchas ocasiones, los educadores sociales, hablan, por ejemplo, en referencia a un niño, de sus problemáticas familiares, de la llamada “desestructuración” de la familia, de la penuria económica, etc., pero no mencionan algo tan elemental como es saber leer y escribir. Cuando preguntas y la respuesta es ‘no’, haces otra pregunta: y a ustedes eso ¿no les preocupa, no los mueve a ver cómo hacerse cargo del tema? La respuesta suele ser: ‘eso ya lo hará la escuela’. Estamos de acuerdo en que, en principio, eso es tarea de la escuela. Pero si la escuela no lo ha hecho en dos años, es porque (aunque suene del todo incongruente), no toma esto como un tema que exige su atención y resolución: no olvidemos que la escuela genera sus propios dispositivos y efectos de exclusión. Ahora bien, la verdadera desprotección aparece porque la escuela no toma esto como una cuestión que le concierne, pero el educador que debería posicionarse en la defensa del derecho a la educación de ese niño, ser su garante efectivo, tampoco lo hace. Es como si los educadores o los profesionales de la

educación en general, hubieran perdido el oremus respecto a qué es lo prioritario del trabajo educativo. Eso produce situaciones delirantes. Por ejemplo, pese a la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, hay adolescentes que no saben leer ni escribir. Entonces, fíjate, como no saben leer ni escribir ¡les vamos a enseñar oficios ligados a la mayor de las precariedades! Convencidos, además, de la generosidad del gesto... ¿No hay a quién se le ocurra enseñarles a leer y escribir? Y ya veremos si “le toca” ese destino subalterno o lo que el propio sujeto finalmente decida, a partir de un bagaje cultural amplio y potente. En todo caso, la cuestión es ¿por qué asignar un destino a una persona? ¡Y en nombre de la educación! Es lo que, *mutatis mutandi*, hacía la anterior Ministra de Educación, cuando a los doce o catorce años proponía itinerarios irreversibles. También nosotros, en las prácticas de la educación social, estamos -a veces- trabajando en esta dirección. Esto es lo que a mí más me preocupa, y creo que hasta que no resolvamos estos temas estaremos sancionando un destino social de precarización incesante para las personas.

**Juan Sáez: Pero, eso tiene que ver, esas reflexiones que haces, con que, en realidad, para potenciar la igualdad de oportunidades es necesario fijar unos contenidos básicos para la transmisión y la adquisición de conocimiento... Esto parece como si en un momento determinado, y un poco habiéndote oído en la argumentación anterior, volviéramos, o se tratara de volver, al viejo esquema de la lógica disciplinar por la que se reclama la existencia de unos cono-**

**cimientos bases y no al tema de las necesidades. Un educador social te diría, quizás equivocadamente, pero te diría ‘no, no a la lógica escolar o académica porque en esta el punto de partida son las materias o las disciplinas como campos de conocimiento compartimentalizados: si recogemos este reclamo, la diferencia con el discurso de la educación social es que el punto de partida de éste no sería el conocimiento disciplinar sino las situaciones de vulnerabilidad, de fragilidad, situaciones de marginalidad, de exclusión social, alrededor de las cuales se plantean ciertas necesidades para superarlas y conseguir la socialidad. Este suele ser el planteamiento actual, el más consensuado.**

*Violeta Núñez:* Pero aquí se olvida que no estamos en un discurso de trabajo social puro y duro, es decir, no se trata de gestionar recursos para que las personas mejoren su situación de precariedad (sobre cuyo significado deberíamos, además, discutir ampliamente). El discurso asistencial (que no asistencialista), tiene aquí lugar. Pero, la especificidad de lo educativo, ¿dónde reside? Entiendo a la educación, particularmente la social, como la oportunidad de que los sujetos creen y recreen sus vínculos sociales a partir de algo que la educación puede pasar: los bagajes culturales. Ello no significa, necesariamente, un tratamiento académico (ni menos aún, academicista). Requiere, bien al contrario, perspectivas a largo plazo, confianza en los propios sujetos e inmersiones en la cultura abierta y plural. Es en relación a esos patrimonios donde los sujetos de la educación social

pueden construir con independencia, pueden cambiar su posición ante el mundo (no son ya los “desheredados de la tierra”, para usar la bella expresión de Franz Fanon). Foucault expuso, en uno de sus artículos compilados en ‘La vida de lo hombres infames’, de editorial ‘La Piqueta’, cómo la asistencia pública francesa genera su propia población y la reproduce. Y este proceso nefando se articula, justamente, a partir de este tema: detectar necesidades y ver cómo resolverlas. Pienso que aquí hay una trampa, una trampa teórica muy peligrosa, que es una bomba de tiempo en la práctica. Los procesos de precarización hay que entenderlos como procesos de pérdida de vínculos sociales. Nosotros no podemos reparar esa pérdida de vínculos sociales (o ser para las personas los vínculos sociales que les faltan). Pero sí podemos dar las herramientas (y éstas son las de la cultura), para que cada quien construya en torno a la falta.

*Juan Sáez:* **La mayoría de los educadores sociales están convencidos que lo que ellos deben hacer, como primera tarea, es identificar necesidades, necesidades de salud, necesidades educativas, necesidades de autoestima, necesidades afectivas, comunicacionales... y están metidos en esta tarea.**

*Violeta Núñez:* Es una posición entender al educador como gestor. Es otra línea que enfatiza, ciertamente, la función del educador en la detección de necesidades y, consecuentemente, como “derivador” a determinadas instituciones o generador de movimientos a favor de... Es una idea funcional a esta coyuntura

del “hágalo Ud. mismo”, a la que nos aboca el neoliberalismo. Es la idea del educador como gestor u operador de necesidades y recursos. Considero que es un discurso peligrosísimo, que borra lo específico del acto educativo. Si tuviera que sintetizar, diría hay que apostar por el acto educativo.

**Juan Sáez: Lo que pasa es que mucha gente te diría ‘trata de caracterizar el acto educativo’.**

*Violeta Núñez:* Sí es difícil, aunque hay una abundante literatura al respecto. Creo que la dificultad estriba en ese punto en el que muchos autores coinciden: ‘la educación, en parte, es un arte’, en el sentido de que no todo puede ser previsto ni prescrito; yo lo comparto.

**Juan Sáez: No es tampoco una simple aplicación.**

*Violeta Núñez:* Exactamente, hay algo del orden de la creatividad, de la invención, y de la pasión en juego y (como decía Fernando Savater en el texto ‘El valor de educar’), del valor. Valor en su doble acepción: lo que da valor (la educación otorga valor social al sujeto) y la valentía que hay que tener hoy para decir ‘yo quiero educar’. Es un acto valiente, de coraje, porque hoy más bien nadie quiere educar: todos queremos gestionar, planificar, identificar necesidades, cualquier cosa menos educar... Pienso que hoy lo que hay que reivindicar, justamente, es ese paso al frente: el del coraje de decir yo sí quiero educar, yo sí quiero ser alguien que ofrezca la posibilidad de acceso a los legados culturales.

**Juan Sáez: Porque además al tipo de colectivo con el que trabaja el educador, es posible que por lo que menos se interese, quizás, será por la cultura... Otro tipo de cuestiones relacionadas con la vivienda, el alimento, la supervivencia,... serán las que más le provoquen a moverse.**

*Violeta Núñez:* Si hay una política de redistribución, algunos de los problemas, a lo mejor, ni siquiera llegan a plantearse. La educación no lo puede todo y tendrá que articularse con otras instancias políticas y técnicas, pero también en la promoción de la costosa (por algo será así), participación ciudadana. Quiero enfatizar que hay programas de educación social que, inscriptos en planteamientos estratégicos de barrios y/o ciudades, plantean programas culturales promovidos en algunos casos desde la ciudadanía y, en otros, como apuesta u oferta educativa. Se trata desde crear salas de exposiciones (o convertir las calles temporalmente en “museos”), hasta organizar funciones de cine. Digamos abrir lugares desde donde poder acceder a la realidad desde un prisma nuevo. Se trata de hacer otro tipo de apuesta cultural. Ahí no estamos trabajando con un sujeto particularmente estigmatizado, sino que se está trabajando con una realidad urbana. Hay que entender que si cristalizan situaciones de injusticia, se generan problemas. De lo que se trata, desde la perspectiva de los derechos de los ciudadanos, no es tanto de la problemática que tiene tal o cual, sino de cómo garantizar los derechos de los ciudadanos a tener lugares dignos de vida en ese barrio, en el que hasta ahora no tienen ni aceras para caminar, por ejemplo. Pero entonces hay que ver que

la educación social no sólo ha de atender a “colectivos” previamente recortados y etiquetados como problemáticos por las políticas sociales (cuestión que habría que someter a interrogante). Me decanto por estas otras alternativas de entender las políticas sociales en un sentido más universalista, como políticas para la garantía de los derechos del conjunto de la ciudadanía. Ahí cambia la óptica. Pero mientras las políticas sociales estén sectorizadas y sigan produciendo nuevos sectores problemáticos, lamentablemente la educación social va a ir orientada en esa dirección. En síntesis, la educación social ha de trabajar educativamente caso por caso y en términos de políticas locales en sentido amplio, con contenidos culturales “fuertes” y todo ello en sentido de trabajo en redes sociales y culturales amplias. Y ha de abandonar, por lo que significa de producción y reproducción de “universos concentracionarios” (para utilizar la noción de Giorgio Agamben), las nociones de “colectivos” con “necesidades especiales”, para quienes se diseñan políticas “a la medida de tales necesidades”, que no hacen sino perpetuar las injusticias.

**Juan Sáez: Además, tipificando al grupo de modo estandarizado para que todos fueran homogéneos, y date cuenta que dentro de cada grupo, cada cual es de su madre y de su padre...**

*Violeta Núñez:* Y, entonces, el problema es que no hay educación sino que hay contención social: el puro y duro control social, con una cultura “hecha a la medida de la pobreza”... como decía Pestalozzi. Total, de pobres no saldrán...

**Juan Sáez: Jennifer Gore, en ese libro de Morata, *Controversias entre las pedagogías*, en un momento llega a decir que, por su sustantividad y su historia, nacida al filo de los siglos XVIII y XIX, la pedagogía, y también la educación, va asociada al control y que eso le es connotativo, a su naturaleza.**

*Violeta Núñez:* La Pedagogía ha tenido sus servidumbres, particularmente ciertas teorías -y pseudoteorías- pedagógicas; así también la educación. Como en la práctica de la medicina y de cualquier otra profesión que tenga que ver con lo social, siempre hay algo del control social en juego. La familia, por ejemplo, es uno de los dispositivos de mayor control social, en niveles “capilares”, para evocar a Foucault. Ahora bien, el problema es qué más aporta esa práctica, si hay un plus específico que avale el nombre que la acota como práctica sanitaria, educativa, etc. Si la pedagogía se plantea como un dispositivo teórico, es decir, de reflexión crítica sobre el mundo contemporáneo a los efectos de poder conceptualizar el acto educativo, deviene clave. Ahora claro, si también la pedagogía se suma al coro de cacofonías..., se vuelve absolutamente innecesaria.

**Juan Sáez: Vamos a hablar de los agentes, de los educadores sociales, tú ¿crees que la educación social es una profesión? ¿Que tiene un campo de conocimiento especializado, un cuadro de normas y que, ya legitimada por una de las variables del proceso de profesionalización, la institucionalización, con ese tipo de conocimiento pasa a ser objeto de**

**atención una institución de carácter superior, en este caso la universidad, que trata de regular los diferentes aspectos formativos? Hay una cosa que me preocupa, y que he tratado de profundizar un poco, y es el tema famoso del perfil. Hay como un intento de tratar de decir ¿cuál es el perfil del educador social que le permite diferenciarse de otras profesiones más o menos próximas o similares? Entonces parece una obsesión, a priori, de caracterizar el perfil de una profesión. A mí me da, en los últimos tiempos, más pudor hablar de perfil, y sin embargo apuesto más por el tema de los rasgos, contornos que caracterizan las actividades de estos profesionales.**

*Violeta Núñez:* Efectivamente, la referencia del perfil siempre es una pretensión de fijar, de congelar.

*Juan Sáez:* En efecto. El tema del perfil podría ser problemático porque estaríamos otra vez, a priori, tratando de esencializar la profesión.

*Violeta Núñez:* Exactamente, como si se pudiera definir de una vez y para siempre...

*Juan Sáez:* Claro, cuando en realidad se trata de una construcción.

*Violeta Núñez:* Podemos decir hoy los rasgos que predominan. Pero, si los comparamos con los de veinte años atrás, tendremos un atisbo del cambio...

*Juan Sáez:* Y, posiblemente, con los que vengan también podremos saber algo respecto a los cambios...

*Violeta Núñez:* Entonces, pretender establecer perfiles me parece inconducente, sencillamente no hay que perder tiempo en eso. Sí podemos hablar de contornos, porque incluso hay contornos borrosos, ¿no?... Esa es la idea, que a mí me parece sugerente. Perfil me parece congelante, en plan fotográfico como si eso pudiera crear una imagen, digamos, transportable a lo largo del tiempo y sin contaminar. Pero sí creo que la del educador social es una profesión y que seguirá re-componiendo sus contornos, en relación con las recomposiciones del conjunto de las profesiones sociales. No hay por qué pensar ninguna excepcionalidad para el educador social.

*Juan Sáez:* Ahora bien, volviendo al tema, al que le dedicas en tu libro unas buenas páginas, *el retorno de los procesos de transmisión y adquisición*, ahí ha habido en algún momento una crítica feroz, desde el modelo interpretativo, a la idea de observar la educación como un simple proceso de transmisión, tratando de identificar la transmisión con la instrucción.

*Violeta Núñez:* Sí, la transmisión en un sentido mecánico... Pero no ha existido eso, porque aún en los modelos más tradicionalistas, lo que jamás han podido eliminar es el posicionamiento subjetivo del sujeto: cada uno escucha y pone su oreja y sanciona desde su lugar. De lo contrario serían inexplicables los procesos de transformación y cambio. No hay más que pensar en la propia biografía escolar, académica, de cada uno. Ciertamente la educación tiene una función “conservadora”, en el sentido de

pasar lo viejo. Sin embargo, aún cuando, en las perspectivas más reaccionarias se pretenda congelar lo que se da, es inherente al acto educativo hacer incesante el movimiento de apropiación de lo que otras generaciones produjeron. Apropiarse es transformar lo dado al disponer personalmente (generacionalmente), qué hacer con ello. Considero insostenible e injusta, por retrógrada, la idea de que no hay que conservar. ¿Por qué tenemos hoy que privarnos de leer a Molière o saber de Sócrates a través de Platón? Sí que hay que conservar, para que cada nueva generación acceda a sus legados, sabiendo, claro está, que *no todo* se puede conservar. La educación es una práctica conservadora (hay otras, las museísticas, por ejemplo). Y, sin embargo, lo que hay que entender, es que la educación, incluso aunque sólo fuera un puro afán conservador, es siempre una práctica paradójica; porque, en la medida en que pasa las herencias culturales, en el acto mismo del pase, ya produce un movimiento hacia una alteridad radical, pues lo que la transmisión produce es una transferencia a otro lugar: al lugar del sujeto. Y aquí ya produce siempre un cambio. Lo viejo se sostiene sólo en la medida en que lo nuevo lo interpela. Es la tensión entre los legados y el sujeto que se hace cargo de los mismos.

**Juan Sáez: Ahí está el problema, es un sujeto que se está haciendo...**

**Violeta Núñez:** El sujeto de la educación, en efecto, es una construcción. Y es ese sujeto que espera hacerse con algo que valga la pena... De ahí la importancia de la transmisión. Un educador interesado en la cultura es capaz de pasar algo valioso

(aunque no sepa qué) para ese sujeto. Por eso no hay transmisión mecánica, porque cada cual escucha, olvida, recuerda,... ¡bien al margen de lo que quien transmite se propone! Es el sujeto el que adquiere, el que realiza (y hasta donde cada cual decide), el trabajo de apropiación. ¿Qué nos queda a cada uno de la escuela primaria, por ejemplo?

**Juan Sáez: Leía un texto precioso que decía que, en realidad, todavía seguíamos desconociendo lo que se grababa en las cabezas y en los corazones de los niños, y es verdad.**

**Violeta Núñez:** Es que la educación es eso, no lo que se evalúa, sino lo que se graba en la cabeza y en el corazón de los niños. Pero ese grabado lo hace cada uno... Y para ello necesita de los materiales culturales. Incluso del consuelo de la cultura para soportar hasta los años de la infancia (no digamos ya de lo que en la vida aguarda a cada cual).

**Juan Sáez: Pero claro, lo que se está poniendo en cuestión sería lo que acabas de decir tú, y Paul Virilio corrobora ahora en un libro espléndido sobre el vacío..., lo que se está poniendo en cuestión es, en suma, el papel de la evaluación.**

**Violeta Núñez:** Totalmente. No diré que soy anti-evaluación porque yo misma tomo exámenes a los estudiantes... pues creo que también hay algo del orden de la exigencia que tiene que estar en juego en el acto educativo. Si uno no exige es que tampoco espera, en la exigencia hay algo de un tiempo de espera, de conexión en espera: una suerte de *stand by*. Pero también considero que tiene que haber un

punto “final” de esto que se dio de esta manera, para que se puedan abrir otras cosas. Se trata sin duda de un artificio, pero necesario, ya que de lo contrario los aprendizajes devienen pastiches que se van arrastrando. Es una manera de decir esto terminó en este formato, ahora vosotros os hacéis cargo, pero antes hay que dar cuenta de qué es lo que ha pasado... Sin embargo, lo que no hay que creer es que ese examen (o esa evaluación o ese trabajo), eso que han escrito o dicho, es lo que queda grabado en sus cabezas y en sus corazones: eso es lo que no hay que confundir. Hay que saber que los efectos de las palabras, tanto en esa suerte de transmisión oral del conocimiento que se realiza en las clases; como en la aproximación que cada estudiante hace al texto escrito (cómo vence la dificultad de la escritura y de la lectura), esos son in-evaluables, pero que ahí se juega el acto de la transmisión. La transmisión es paradójica también porque, en lo que verdaderamente importa, no se puede evaluar, y lo que se evalúa no es verdaderamente lo importante. Si uno sabe eso y no se confunde, y no pretende volverse juez omnipotente y omnipresente, en los procesos educativos uno puede registrar, ciertamente, cosas muy interesantes.

**Juan Sáez: Es apasionante, fíjate, en realidad la sociedad está abocada a la evaluación. La pretensión es que se evalúe todo. Los educadores están muy sensibilizados con ese tema.**

*Violeta Núñez:* Es la expansión del estado evaluador, un modelo neoliberal. Es lo que hay que entender: eso impregna hoy el campo educativo, “sin darnos cuenta”...

**Juan Sáez: Los educadores sociales hablan de programas de intervención y de evaluación al final de los efectos resultantes de cada programa.**

*Violeta Núñez:* Se trata de una concepción mecanicista: el atender a resultados básicamente de carácter cuantitativo. ¡A eso queda reducida la educación! Hay que romper con esa concepción causal simple.

**Juan Sáez: Sí pero los políticos nos van a decir ‘yo quiero resultados’, ‘dígame usted qué es lo que ha ocurrido, y lo que ha hecho porque yo le he subvencionado este proyecto’.**

*Violeta Núñez:* Exacto, son los problemas que encontramos. Y hay que ver cómo se resuelven, porque no se trata de escudarse en ellos para evadirnos del reto educativo. Recuerdo, por ejemplo, que me comentaban los educadores sociales de Insercoop que lo que pide la administración son números: si pasaron cincuenta en este mes, cuarenta y nueve como mínimo que estén trabajando al cabo del programa. No importa que el contrato dure un día o tres meses, les da igual. Lo importante es la eficiencia: que al porcentaje más alto lo hayan contratado. Ellos lo han resuelto de una manera interesante. Por ejemplo, para ciertos programas, trabajan con mucha más gente que aquella por la cual el programa les paga. De alguna manera restringen sus ingresos, o aumentan sus horas de trabajo, para poder dar atención educativa. Entonces, si hay 100 personas atendidas, pero les pagan por 50, logran de sobra el porcentaje de “eficiencia”. Todo ello lleva a que la administración esté “alucinada” por el porcentaje de “éxitos”; a que los educadores puedan dar a cada cual los



tiempos que requiera; a que los sujetos que atienden estén motivados y sostengan un buen vínculo con la institución,... Pero fijate que es una decisión dura, porque el profesional (por sus criterios o por su claridad teórica), trampea la cuestión impositiva de la “eficiencia” de los números a favor de una eficacia de la labor pedagógica. Me parece muy interesante, aunque a veces también tiene un coste para el equipo que sostiene esa posición porque, efectivamente, el discurso hegemónico va a por esta idea de la evaluación de la eficiencia representada en números porcentuales. El beneficio secundario, cuando los profesionales se enganchan a esas propuestas de estandarización, es que se borra su responsabilidad en la producción de los efectos educativos. El dispositivo neoliberal de evaluación, en realidad, borra el lugar del profesional en aras de una supuesta eficiencia de gestión.

**Juan Sáez: Foucault ya lo anunciaba, habrá que hacer un día la historia del papel de la evaluación en la sociedad... Un concepto asociado a ello, y que es para mí el más terrible, y no es un concepto técnico en realidad, ni siquiera un concepto operativo, yo creo que es un concepto ideológico: el de fracaso escolar.**

*Violeta Núñez:* Exactamente, el fracaso escolar no existe. Esta afirmación rotunda la enunciaba Hebe Tizio en un artículo muy interesante respecto a ese tema... En realidad, lo que opera, es una suerte de pre-dicción auto-cumplida: primero se hace el recorte de una población a la que se la etiqueta (bajos recursos culturales, bajo nivel, familias

“desestructuradas”,...), se establece que los sujetos así agrupados no aprenden y, en efecto, no lo hacen... No lo hacen allí, en esas condiciones. Si hay suerte y tropiezan con un buen dispositivo, por ejemplo, de educación social, podrán tener otras oportunidades de acceso; de lo contrario, ya están listos para engrosar las poblaciones “prescindibles”. El llamado “fracaso escolar” no hace sino oscurecer estas cuestiones.

**Juan Sáez: Y es que, además, como motivo de ese oscurecimiento va derivando a determinadas personas a determinadas posiciones sociales, a situaciones en las que, porque están estigmatizadas, o por “pertener” a ese grupo de “fracasados” van a encontrar en su camino no pocas humillaciones...**

*Violeta Núñez:* En efecto, son vías sin salida, vías muertas.

**Juan Sáez: Como los programas de garantía social.**

*Violeta Núñez:* Esos programas ¿cómo tienen cara para decir que preparan para salir al mercado de trabajo? Si no hay prácticamente trabajo, ¿qué va a hacer un adolescente casi analfabeto? ¿Qué monstruosidad de destino preparamos? ¡Y en nombre de la educación!

**Juan Sáez: La sociedad del paro ¿no? Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, sociedad tecnológica, sociedad del consumo.**

*Violeta Núñez:* Sí, sociedad del paro, del paro estructural. Abocar la gente

a esa vía muerta, sin salida al mercado laboral, sin salida alguna, en realidad.

**Juan Sáez: Cínico, grotesco.**

**Violeta Núñez:** Absolutamente.

**Juan Sáez: Sigamos con estos temas, tienes una cantidad de información riquísima que merece la pena que aparezca en la entrevista. Dices que hay una diferencia principal entre educación y aprendizaje, y estoy de acuerdo contigo. Tú pones esa diferencia en lo que llamas los tiempos de educación y los tiempos de aprendizaje. Exactamente ¿a qué te refieres?**

**Violeta Núñez:** Pienso que uno de los dramas de las prácticas educacionales es confundir las dos cuestiones. Si nosotros nos situamos en el campo educativo, los efectos (un poco lo que hablábamos antes), jamás son de corto alcance. Son a largo plazo, de manera tal que no los podemos verificar de manera inmediata. En ese sentido, son del territorio de lo in-evaluable, pero no de lo inexistente, sino que justamente suponer que la educación producirá efectos en otro momento: en otro tiempo, en otro espacio; es abrir la educación a lo porvenir. No sabemos qué es lo que vendrá, por tanto, es abrir las puertas, generosamente, a los acontecimientos del sujeto. El aprendizaje por el contrario, suele ser acotado en el tiempo. Podemos pensar en nuestra propia experiencia de, por ejemplo, aprender a andar en bicicleta. Una vez se hizo, ya está, ya se aprendió. Luego la usaremos o no, pensaremos que la bicicleta es el mejor medio de transporte o no, en fin, diversas posibilidades se abren con el

tema. Pero el aprendizaje de saber subir y pedalear y mantener el equilibrio en la bicicleta uno lo hace en un cierto momento, tal vez acicateado vaya a saber por qué cuestiones, pero hay un tiempo acotado. También para la lecto-escritura: uno aprende a leer y a escribir, tardará un año, dos, seis meses, lo que a cada uno le lleve el desciframiento de esos signos. Eso lo podemos constatar. Sin embargo, escapa a nuestra previsión (por suerte), las significaciones que cada cual otorgará a ese acceso a leer y a escribir. El tiempo del aprendizaje es un tiempo acotado, el tiempo de la educación, sin embargo, se disloca. Se abre a los trayectos de esos aprendizajes en cada sujeto. Podemos pensar en Neruda y en Pinochet, imaginar a los dos personajes coincidiendo en una misma aula de alguna escuela de Chile, con una maestra que les enseña a leer y a escribir (algo que no ocurrió, pero que podemos imaginar). Lo que la maestra ignora, y también probablemente el Pablo Neruda de los seis años y aquel Augusto Pinochet, es que éste iba a escribir terribles e injustas condenas a muerte y, el otro, increíbles, bellísimas poesías. Ahora bien, no por la sospecha de que alguien pueda dedicarse a cosas horribles puede inhibirse un maestro de enseñar a leer y escribir... como tampoco se podría conocer de antemano un destino de poeta. Ahí estaría la diferencia; la educación lanza a un futuro que desconocemos absolutamente, pero ante el cual tenemos una responsabilidad: operar la transmisión que nos toca, que el niño aprenda lo que tiene que aprender. Herbart decía que no hay educación sin instrucción: el niño debe aprender (Lacan dixit). Y apostillaba: no conozco ninguna instrucción que pueda no tener efectos educativos...

**Juan Sáez: Que él también como sujeto...**

**Violeta Núñez:** Que como sujeto pueda dar cuenta de lo que ha hecho con ese legado, para qué lo ha usado, en qué se ha comprometido, en qué lo ha transformado, en qué lo ha enriquecido...

**Juan Sáez: ¿Y quién le puede pedir cuentas? Según él mismo dice, a Pinochet lo convocó Dios para salvar a la humanidad del rojerío comunista...**

**Violeta Núñez:** Sí, es lo que dicen Videla (por no hablar de Franco) y, en general, todos esos “iluminados” de las sangrientas dictaduras. En estos casos, creo que todos podemos y debemos pedir cuentas, pues lo que está en juego son delitos de lesa humanidad... esto tendría que tramitarse vía el tribunal internacional. ¡Claro que estas cuestiones no son directamente achacables a la educación! Remiten a la responsabilidad del sujeto: ¿qué has hecho con los legados de la cultura? En el caso del poeta que citábamos, el reconocimiento de su obra es la aceptación y la valoración de su trabajo en el acrecentamiento de las herencias culturales; en el otro, la conciencia colectiva de que esas acciones (hechas en nombre de un supuesto mandato divino), constituyen un peligro real para la sobrevivencia de la cultura, es decir, de lo humano mismo. Volviendo al inicio, quiero decir que los aprendizajes son siempre acotados en el tiempo, ya se trate de aprendizajes muy complejos o sencillos, y que hay una responsabilidad del agente de la educación en que eso sea aprendido. Yo fui maestra durante cierto tiempo. Y mi ocupación era enseñar a leer y escribir y,

más aún, que hubiera un cierto “placer” en la lectura. Esa ocupación se realizaba en el desconocimiento radical (como le sucede a todo maestro), de lo que haría cada uno de esos niños en el transcurso de su vida al respecto; pero también en la certidumbre de que, si la transmisión ha sido buena, si he podido pasar hay algo de la maravilla de la lengua, seguramente habrá, en algún punto, de alguna manera, un recoger esas señales, ese testigo.

**Juan Sáez: Y eso es enseñar...**

**Violeta Núñez:** Exactamente, por eso es in-evaluable en sus efectos subjetivos. Esa locura evaluadora que hay en este momento tal vez persiga acabar con la educación misma... Lo más importante no se puede evaluar. El aprendizaje sí... de aquella manera, porque tampoco nos da cuenta de lo que se inscribió ni en el corazón ni en la cabeza de los niños...

**Juan Sáez: Ya sabes que la psicología niega...**

**Violeta Núñez:** Bueno, ese es el problema: esto que se llama la autoestima, el trauma, el ‘cómo le voy a pedir esto si la familia está desestructurada...’ Pero, mire usted, déjese de tonterías, si fuera por eso a muchos jamás les hubiesen enseñado nada. Por suerte hubo maestros con dos dedos de frente que enseñaron lo que tocaba que se aprendiera, es decir, que pasaron los legados culturales, en un sentido fuerte.

**Juan Sáez: Dices en un momento de tu texto que “la educación social no está llamada a resolver el paro estructural”, cosa que comparto... y que la educación no prepara para**

**un puesto de trabajo, y es verdad. Sin embargo, en los últimos tiempos, en realidad en la misma ley de educación y en las escuelas, existe esa corriente favorable a aceptar que el binomio educación-trabajo es un binomio natural y que, es ahí, donde se explican las finalidades de la educación ¿No es esta idea una continua estafa?**

**Violeta Núñez:** Esto es pretender predeterminar el futuro y, con este enunciado, predeterminarlo según la lógica actual del mercado. Pero, quién iba a decir, hace cuarenta años, que esa incipiente tecnología iba a cobrar la dimensión que actualmente tiene, su difusión, etc. De aquí a treinta o a veinte años o a diez años, ¿quién puede aventurar hoy un escenario cierto? En educación formamos a quince años vista, como mínimo. Es absurdo pretender hacerlo para un mercado: primero ¿qué mercado? y segundo ¿qué tipo de trabajo? Es imposible de predecir y menos aún de adecuar la educación. En primer lugar, porque jamás se adecuan ya que son dos registros o dos órdenes diferentes y, en segundo lugar, porque en todo caso, cuanto mejor y más educación hagamos, más posibilidades tendrán los sujetos de ubicarse en un mercado de trabajo. Claro que esto no va en la dirección de las lógicas hegemónicas actuales... ¡Intentos de articulación no faltan!

**Juan Sáez:** Es curioso, remito a Chomsky, leía cómo en realidad todos los sistemas educativos se supeditan a las lógicas de mercado y a las lógicas ocupacionales. Y la escuela va muy por detrás siempre de la empresa, o de los talleres. En el tema de los

**tiempos, por cierto, fíjate, había buscado las correspondencias entre la disciplina escolar y la disciplina fabril, la compartimentalización de los conocimientos y la taylorización de los empleos, la competitividad de la escuela con el individualismo competitivo, el tema de la búsqueda de la eficacia y del éxito en la empresa... Por citar sólo algunas. No se cómo los formadores no nos hemos dado cuenta de esta cuestión.**

**Violeta Núñez:** Claro, el problema es el desfase... que por algo se da. El propio sistema educativo moderno, su articulación en ciclos y niveles, es producto de esa quimera de atar la educación a las necesidades del capitalismo. Sin embargo (y esto es lo interesante, ya que muestra que lo de “dejar todo atado y bien atado” no es más que un *desideratum*), los intentos de atar la educación siempre han sido fracasados, en el sentido de intentos nunca logrados de la manera prevista. Lo que sí podemos decir es que la educación, en sentido estricto, da posibilidades al sujeto para pensar sobre el mundo y ubicarse en él, esto es un tema; otro tema es pretender que la escuela se ate a las condiciones de trabajo, porque siempre llega tarde y mal y porque los criterios de rentabilidad económica no son los criterios de rentabilidad (si es que es dable emplear ese término), que produce la educación. Es un intento peligroso de homologación porque vacía a la educación de su contenido, de su cometido, y esta termina siendo un eco desleído de la lógica que organiza el campo económico.

**Juan Sáez:** Los franceses están estudiando el tema de la formación

ocupacional, había un texto que hacía referencia a “la in-encontrable relación entre formación, educación, profesión y empleo”, lo que confirma que no existen esas lógicas causales ni secuenciales. Es absurdo, y sin embargo esta sociedad ha asumido ese triángulo como un triángulo que funciona, que está ahí, y que la gente se prepara para ser un buen profesional. Pero lo cierto es que los jóvenes acaban sus carreras sin saber los rasgos y características de sus profesiones, sin llegar a entender que tales profesiones no preparan para un empleo... que esperan lograr.

*Violeta Núñez:* En las facultades de pedagogía hay un auge de la “pedagogía empresarial”... A mí me parecía antes un chiste de mal gusto, pero no: se dice en serio y convoca multitudes.

*Juan Sáez:* Pues a nosotros se nos encargó, a través del Ayuntamiento de Molina, por la Comisión Europea hacer un estudio sobre ese tema, dentro del Programa Adapt, y el resultado fue un libro que se publicó en Dykinson sobre formación y empleo, “Estudio sobre las necesidades de los trabajadores de industria conservera”. No tardamos en darnos cuenta que la formación ocupacional es un paliativo ideológico, que en realidad es el cuento de la lechera... Se les promete a los trabajadores que cuanta más formación reciban, más capacitados estarán para trabajar en esos empleos. Pero esto no es así: ni estaban más capacitados ni, después, la segunda promesa (mayor facilidad de acceso y promoción dentro de

la empresa a los puestos más altos de la misma), acaba cumpliéndose. Personalmente creo que la formación ocupacional es una estrategia ideológica que sirve para ocultar la verdadera realidad del paro. Se nos dice, ‘hay paro, no os preocupéis que los gobiernos nos preocupamos de dos grandes recursos, los nuevos yacimientos de empleo y el tema de la formación ocupacional: fórmese usted en estas ocupaciones y tendrá empleo...’ Hay un texto de Donahue poniendo en solfa todo esto... Miles de millones de pesetas empleadas en formación podrían dedicarse a dárselo, directamente, a los que están en paro... Con criterio y control, pero...

*Violeta Núñez:* En Cataluña, han habido desfalcos memorables... Miles de millones para hacer cursos fantasmas, en academias fantasmas, con parados-estudiantes fantasmas... Manejos en los que están implicados ciertos altos cargos, que financian a cuñados, tíos, hermanos,... el tema sale cada dos por tres en el diario... Pero, además de la corrupción que genera, también es preocupante la insistencia en esta línea, justificada porque proporciona ese velo ideológico al que aludías.

*Juan Sáez:* Así es. Volviendo a tu libro, señalas allí que la educación nos crea...

*Violeta Núñez:* Retomo la expresión gramsciana: nos crea actuales al mundo.

*Juan Sáez:* Es que la palabra crear..., quizá ¿nos “actualiza”?, podría ser, nos pone al día, nos “incorpora”...

**Violeta Núñez:** Sí, pero también en el sentido de que nos da una segunda naturaleza que termina siendo la naturaleza o el estatuto del ser humano. Digamos que humanos nacemos en el sentido de los derechos..., pero es una condición que, si bien ha de estar por un lado dada, atribuida, desde el comienzo, por otro hay que conquistar. Es decir, es la dura y difícil construcción de lo humano en el ser biológico que nace. Es un proceso de socialización, de construcción de la socialidad, de culturalización: de emergencia de un sujeto. Se involucra en ello toda sociedad: se pone en juego, cada vez, su propia supervivencia. No es una cuestión baladí. Entonces “creación” va en ese sentido, en que la relación con los otros, desde el momento mismo del nacimiento (e incluso antes), marcan a ese sujeto en una nueva inscripción, una inscripción simbólica o cultural que lo aleja de su naturaleza primigenia y lo inscribe, simbólicamente, en el mundo humano, le da un lugar (que el sujeto aceptará, transformará, etc.), que requiere para iniciar su andadura. Creación que podemos dimensionar incluso como exilio, en el sentido de que lo propiamente humano, la cultura, nos separa irremediamente del ser biológico, del ser-en-sí, para devenir, en palabras de Gramsci, ser actual a su época. Creo que recoge la idea de Hegel: el duro trabajo de la civilidad.

**Juan Sáez:** Utilizas mucho, en tus escritos, la perspectiva psicoanalítica, y eso ha sido infrecuente en los discursos pedagógicos y mucho menos en lo social.

**Violeta Núñez:** Es que, por mi formación, soy una persona muy inte-

resada en la filosofía, la antropología, la sociología y el psicoanálisis. Me parecen disciplinas imprescindibles a la hora de pensar y hacer en Pedagogía, particularmente en Pedagogía Social.

**Juan Sáez:** Siegfried Bernfeld tiene dos textos que sobre el psicoanálisis y la educación antiautoritaria. Tú estarías en la línea del psicoanálisis estructural, el psicoanálisis lacaniano...

**Violeta Núñez:** Sí. De hecho trabajo con Hebe Tizio, quien es psicoanalista y trabaja en la Facultad, en el área de Pedagogía Social, e imparte Análisis de los Procesos de Exclusión Social, en la diplomatura de Educación social. Llevamos conjuntamente un grupo de investigación sobre Pedagogía y Psicoanálisis, que tiene lugar en la Sección Clínica de Barcelona. Ahora estamos impartiendo un curso que se titula ‘El vínculo educativo’, que son créditos de libre elección que ofrece la facultad y que se imparten en el Instituto de Campo Freudiano, y que ha tenido un exitazo impresionante. Trabajamos con esta idea de las conexiones entre disciplinas, no por la importación directa de conceptos que no lleva a ningún lado, excepto a destruir el propio discurso, a minarlo. Se trata de hacer un esfuerzo de traducción, para incorporar, en la lógica y en los términos del propio discurso, en este caso pedagógico, elementos que puedan ser aportación de otras disciplinas. En este caso del psicoanálisis, pero también lo podría plantear respecto a la antropología, a la filosofía, a la literatura, etc. En ese grupo convidamos a colegas de diferentes disciplinas para conversar sobre diversos temas. Debo decir que

mi encuentro con el psicoanálisis (la antropología, la filosofía,...), viene de lejos, durante mis estudios de grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Tal vez convenga señalar que son encuentros renovados, fructíferos. El campo pedagógico se construye, así, para mí, como un territorio de frontera, no en litigio, pero sí en cierta medida móvil y cambiante. Sin embargo, se trata de sostener la lógica y la ética de lo pedagógico.

**Juan Sáez:** Te refieres en tu libro a términos como pulsión, deseo, vínculo,... conceptos que la gente no está acostumbrada a ver en el discurso educativo.

**Violeta Núñez:** Claro, porque el sujeto ha quedado reducido a mero destinatario, a cliente, usuario, o bien a un “objeto” de “intervención”. Sin embargo, dar lugar al sujeto es incluir esas cuestiones subjetivas. Desde esa perspectiva, puede explicarse la posible resistencia que el sujeto haga al trabajo educativo. Lo otro es pensar un sujeto absolutamente transparente que, o bien se moldea conforme a los designios del educador o bien es alguien cuyas demandas hay que satisfacer. Por el contrario, en el libro sostengo la noción, es una noción importante que me ha aportado el psicoanálisis, de que el sujeto es opaco para sí y para los otros. Esto también lo plantea Kant, el sujeto es opaco a sus propias tendencias, así uno no puede explicar muchas cosas de sí mismo. Y es opaco a la mirada del otro. Por ello, y por suerte, a los educadores nos está vedado saber qué anida, verdaderamente, en el corazón o en la cabeza de un niño. De

manera tal que la opacidad nos vuelve “otro” (para uno mismo, para los demás), otorga estatuto de sujeto a la persona. La hace capaz también de sustraerse a la influencia educativa...

**Juan Sáez:** Eso tiene que ver con la tarea educativa que desarrolla Bernfeld.

**Violeta Núñez:** Sin duda, lo que plantea Bernfeld es que nunca se “completa” la educación. Por eso Freud señala que hay tres profesiones imposibles: educar, gobernar y psicoanalizar. Ya Kant indicaba que las dos primeras eran profesiones difíciles. El sujeto no es un ente pasivo, no es esa copa o esa tabula rasa donde todo lo que el educador dice, en un sentido amplio, se inscribe. Bien al contrario, el sujeto es quien decide qué y cómo registrar; y el para qué y el cuándo. Por eso nunca se “completa” la acción educativa y por eso siempre es un tiempo diferido, que remite a otro cuyo acontecer desconocemos. Como dice Zambrano, reenvía a un lugar otro, a un tiempo otro. Pero tampoco se trata de una mera traslación. Tampoco es que se “completa” el acto en otro momento, sino que hay otro momento debido, precisamente, a esa profunda incompletud. No hay un cierre. Nunca uno es como ese ideal que el maestro tenía acerca de uno, o los padres o quien fuera: de alguna manera lo es, pero de alguna manera no lo es. En algún sentido alguien es mucho más, pero a la vez mucho menos: hay que vivir en esa profunda incompletud. Uno no es un simple calco, ya que es imposible realizar absolutamente cualquier ideal... Debido a esa idea de límite de la educación, y justamente porque ahí está

el límite, es que, como decía Bernfeld, hemos de continuar...

**Juan Sáez:** **Trabajé un poquito el tema y utilicé la expresión hace algún tiempo, a partir de Nietzsche y, sobre todo, a partir de un texto de Camus, tratando de ver que la tarea de los educadores era una tarea inagotable, y por eso precisamente, porque nunca se cumplía del todo. El intento de profesionalizarnos y cualificarnos, nosotros como formadores y los educadores que formamos como educadores sociales, no acabará del todo de dejar satisfecho. En cuanto a los educadores sociales, porque no tienen una visión global, comprensiva y al mismo tiempo específica de los logros obtenidos, y no sólo eso, sino que las relaciones existentes entre lo que hacen, los instrumentos que utilizan como mediadores y el resultado de tales tareas, les son muchas veces desconocidas por mucho que utilicen instrumentos... para evaluar.**

**Violeta Núñez:** Sí porque, por definición, los efectos de la educación rara vez se pueden registrar en el escenario donde se realiza la educación. Los efectos, cuando se producen, vayan Ud. a saber cuáles, remiten a otro tiempo, y es otro sujeto. En el sentido de que los efectos del acto educativo no son sin consecuencias: el sujeto ya no es el mismo. A veces el efecto de la educación hace que se recuperen elementos que el sujeto creía perdidos, o que ni siquiera recordaba y de pronto, casi sorpresivamente, se hacen presentes... Es cierto, uno, como sujeto de la educación, siempre defrauda

al otro, porque nunca es exactamente lo que el otro quiere ¡por suerte! Gracias a eso cada uno puede ser quien es, único y diferente. Tal vez habría que incluir esta cuestión en la formación de todo educador, en el sentido de que uno tiene que esperar pero en la doble dimensión que esa palabra tiene: por un lado esperanza y, por otro, una espera abierta pues uno ha de saber que nunca va a tener retorno, por decirlo así.

**Juan Sáez:** **El problema es que nos remite, por una parte, al cuestionamiento de las enseñanzas programadas o estandarizadas, pone en cuestión cualquier visión estándar del destinatario, pero al mismo tiempo, remite a algo casi imposible hoy de lograr, que es una educación diferenciada.**

**Violeta Núñez:** Exactamente. Y no obstante esa hegemonía, creo que se pueden hacer cosas, porque la educación siempre es diferenciada... aunque no se pretenda, ya que aún transmitiendo en plan conservador una lección magistral...

**Juan Sáez:** **Lo dices por los efectos en el receptor y la capacidad receptora...**

**Violeta Núñez:** En efecto. Vete a saber lo que registra cada uno... Hay compilaciones hechas por maestros y profesores que ilustran la frase: ‘¿de dónde habrá sacado eso?’ Recuerdo ahora un título de un maestro uruguayo: “La mosca es un incesto”. Siempre está esa distancia entre lo que se quiere dar y lo que el otro recepta de eso que se pasa. Por ello la educación siempre es diferenciada:



de alguna manera, se dirige a cada uno. Yo no me he olvidado nunca de una frase de la lección inaugural de un profesor de filosofía, Adolfo Carpio, cuando yo ingresé en la Facultad, en Buenos Aires. No podía suponer entonces que me iba a acordar, textualmente, de esas palabras casi cuarenta años después de escucharlas, es decir, que me iban a acompañar toda la vida. El dijo, o yo escuché: “ustedes están aquí para intentar descubrir el enigma que mueve al mundo desde que es mundo; el enigma por el que ustedes vinieron aquí sin saberlo; el enigma que se cifra en la pregunta ¿por qué hay ente y no más bien la nada?” Entonces, me impactó sobre todo la cadencia de la entonación: parecía apuntar a cada uno de los más de quinientos que nos apilábamos en el Aula Magna, volverlo protagonista y responsable de esa búsqueda incesante. Lo que en ese momento no pude imaginar es que me iba a acordar de esas palabras, cuando no me acuerdo nada de la lección inaugural de las clases de pedagogía, ni de historia... Sin embargo, siempre he llevado conmigo el enigma irresuelto que planteó el profesor Carpio.

**Juan Sáez:** Y hablas de la individualidad objetiva y la socialidad consiente, exactamente ¿qué es eso?

**Violeta Núñez:** Ahora no recuerdo exactamente el contexto, pero la idea de la que parto tiene que ver con el concepto de socialidad como construcción particular a partir de los vínculos, de los lazos sociales. En relación con esto, hay un tema que plantea Hegel, que me parece muy sugerente. Cuando Hegel habla de los términos de la contradicción que funda la modernidad, dice que no hay posibilidad

de remediar, en medio de la generación de la riqueza, la pobreza que aquella genera. Por eso dice que el estado tiene que tener un papel ético, de regular esto que podría leerse como injusticia progresiva: cuanto más riqueza se genera, menos medios hay para impedir la producción, en una progresión geométrica, de la pobreza. Es un maravilloso texto. Lo que él rescata es el papel regulador del estado: un papel ético, interventor, para morigerar esto que tiende a producir la lógica loca del capitalismo librado a sí mismo, ciego a sus efectos. Es en estos procesos donde se realiza la construcción de la socialidad objetiva y de la individualidad, en el sentido de que en el sujeto queda separado de aquello que produce, es un poco los términos de la alienación en Marx. Hegel propugna la educación como una práctica, llamémosla redistributiva, que devuelve al sujeto un papel protagónico en la configuración de su subjetividad, en una miríada de relaciones.

**Juan Sáez:** Por lo que hemos podido saber la educación social es una profesión que está muy asociada al estado de bienestar. Es justamente a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial cuando más se produce lo que se llama la profesionalización de los servicios sociales y la colectivización de las profesiones ¿tu crees que, en realidad, todavía debe ir unida la educación social al estado de bienestar?

**Violeta Núñez:** No sé (o no sé aún), cómo llamar a lo que es necesario que se establezca... Si no es estado de bienestar, volvamos al nombre de “lucha contra las injusticias”... Pero creo que hay, en

efecto, un espacio para la política, si bien, cada vez más, la lógica económica va carcomiendo, va arrinconando al discurso político, que ha dejado de reivindicar la lucha contra las desigualdades para pasar a la gestión de las mismas. Esta retracción del discurso político no es ajena a la retracción del discurso pedagógico. Hay un avasallamiento por parte de la lógica económica que amenaza con cubrir todos los campos de la producción humana: la cultura, la política, la educación, la sexualidad... No se si hay que seguir hablando, creo que sí, del estado de bienestar. En todo caso se trata de no renunciar a una propuesta, en el sentido más hegeliano si quieres, de una instancia que intervenga ante la producción progresiva y sin límite de la injusticia; una instancia reguladora, aunque sin vocación totalizante; una instancia redistributiva; que sin duda es de difícil articulación con el ejercicio de la libertad individual. Habrá que inventar. La educación va en relación a ese difícil equilibrio entre regulaciones y libertades... No es casual que el moderno sistema educativo, pese a todas las críticas que podamos hacer al sistema escolar, surja con la caída del antiguo régimen y la instauración de del Estado- Nación. Si no hay una instancia que se cree con ese afán regulador, donde la educación es entendida como un bien público (y la educación social se inscribe en esta idea de bien público de la educación), si lo que avanza es el discurso neoliberal, economicista, tanto la política como la educación, y por supuesto la educación social, corren serios riesgos...

**Juan Sáez:** Por eso decía que había contrariedades. En un intento de dar una visión más democrática de las

**profesiones sociales como articuladoras de las necesidades educativas demandadas por diversos cauces por la ciudadanía, y por tanto articuladoras o mediadoras esas profesiones entre esas necesidades y las respuestas que como tales profesionales deberían dar para satisfacerlas, aparecía una visión digamos más crítica, diciendo ‘los profesionales son unos jetas’, se corporativizan, se unen, son servidores de las élites, tienen unas metodologías cuestionables, sacan dividendos y buscan beneficio en el status quo, poder,... Se trata de una visión más escorada al mundo anglosajón, más bien al norte de Europa, a Suecia, donde se ha desarrollado una visión más democrática de las profesiones, en las que las actuaciones sociales son el último instrumento, el último reducto para tratar de redistribuir con más nivel de equidad los beneficios, los bienes de la sociedad. Pero claro, en los últimos tiempos la lógica de mercado ha impregnado todo el tejido social, toda la administración. Y los proyectos de movimientos de ciudadanos; de asociacionismo; de mujeres; todos esos movimientos, todos esos proyectos (que fueron hitos en los primeros años ochenta, y que permitió a los educadores sociales, en general, tener una visión comprometida de la profesión, involucrarse en proyectos, con infraestructuras malas, material escaso, etc.), eso ha desaparecido... Y la mayoría se ha convertido en gestores, y los proyectos han caído en manos de asociaciones o corporaciones o fundaciones o, simplemente, empresas**

**que se gestan sólo para llevar a cabo esos proyectos. Y ves a educadores sociales de la administración contratando a otros educadores sociales para proyectos privados, en los que las posibilidades de convertirse en esos mediadores que articularan necesidades estructurales con los derechos de una ciudadanía son nulas... Donde las posibilidades de una socialidad, de un tejido social más vinculado, más vinculante, que replantee la vuelta a la vieja ciudadanía, prácticamente ya han desaparecido. Las asociaciones vecinales, la vía asociativa francesa, todo esto desaparece del escenario social español, y convierte a los educadores sociales también en gestores, en burócratas.**

*Violeta Núñez:* Ahí creo que está el núcleo del problema. En educación social (tal vez como en muchas otras cuestiones), el problema es ante qué uno está dispuesto a ceder, y ante qué uno está dispuesto a mantener su posición. Es el viejo y siempre renovado tema de la valentía y la cobardía. Hay un discurso hegemónico que empuja a abandonar la posición de educador, por la vía economista, por la del eficientismo, por todo lo que comentábamos antes, y también hay la valentía de no ceder y de no dimitir. Por ejemplo, en otro orden de cosas, en la propia universidad, ¿cuántos profesores han dimitido de la función que les toca? Yo, y lo digo sin falsa modestia, considero que no he dimitido. Las condiciones están dadas como para que uno dimita cada día. El momento histórico es un momento duro, es un momento de pasaje, es un momento difícil de conceptualizar

para todos, etc. Pero hay también algo del orden de la posición ética, teórica, ideológica de cada uno en juego. Y hay que admitir que hay un empuje muy fuerte (una hegemonía que se pretende sin fisuras), como para hacer abandono de todas las responsabilidades. El problema también está en la ética que cada uno sostiene ante el dilema: abandono porque me es más fácil sumarme al carro que está pasando o resisto, manteniendo aquí un lugar difícil. Asimismo tiene que ver con lo que hablábamos antes de la políticas sociales: también ahí se verifica el empuje del discurso neoliberal hacia lo peor. Por eso no va mal recordar lo que decía ya Aristóteles: ‘donde dije sí pude haber dicho no, y donde dije no pude haber dicho sí’. Y ahí está la dimensión de la responsabilidad de cada uno. Porque hay una “convocatoria globalizada” como para que todo el mundo haga dejación de sus responsabilidades. En este momento lo raro es no dimitir... y creo que hay algo de esto a introducir en la formación de los educadores. Se trata de que los futuros profesionales sepan, por un lado, de la fuerza de los discursos hegemónicos; y por otro, que ellos optarán, tomarán posición, y no tendrán digamos, coartadas. Si deciden sumarse a los discursos hegemónicos, que lo sepan, se tendrán que hacer cargo de los efectos de esa elección. Y, si deciden resistir, que también sepan que se están resistiendo ante algo que realmente es muy fuerte y que también tiene consecuencias.

*Juan Sáez:* ¿No crees que en función de lo que hemos dicho antes, que habría que hacer una redefinición de lo público?

**Violeta Núñez:** Sí, exacto, de lo público y de lo privado. Constatamos que el espacio público se retrae y que hay una tendencia a lo más crudo del individualismo, a la reclusión como efecto de la fragmentación. Sin embargo, a la vez, el espacio individual no es necesariamente privado, debido a la invasión y la pérdida de privacidad. Es paradójico, porque lo público se fragmenta y deja de ser aquello convocante, pero, a la vez, no hay un plus de ganancia en la privacidad, que está absolutamente deteriorada. El otro día estaba leyendo un libro que tiene unas hipótesis bastante insólitas. Es de editorial Pretextos y se titula ‘El desprecio de las masas’. El autor, Peter Sloterdijk, habla de las diferencias y similitudes entre las masas que siguen a Hitler y las masas que siguen los programas de televisión. Las primeras tienden a concentrarse para proyectar en el líder (el führer), su propia vulgaridad, que aparece entonces como meritoria. En este caso se necesita del escenario, de la concentración, del fundirse en esa masa humana compacta. Ahora, esa proyección de la vulgaridad a estado meritorio se realiza frente al aparato de televisión: cada uno con su aparato. Es una nueva concepción de la masa, propia de este momento histórico, la masa fragmentada, que proyecta en la vulgaridad de turno su propia frustración.

**Juan Sáez:** Sí, no deja de ser curioso: **la masificación como proceso de segmentación social...**

**Violeta Núñez:** Muy curioso. Algo así también producen las llamadas políticas de prevención. Esta es una discusión que siempre tengo con nuestro entrañable amigo Toni Petrus, ya que entiendo

que la prevención no es otra cosa que los dispositivos para gestionar lo que de antemano ya se ha establecido como resto social...

**Juan Sáez:** **Por ese efecto de causalidad...**

**Violeta Núñez:** Sin duda. Se recorta una población y se le adjudica una etiqueta, una categorización, como por ejemplo niños en riesgo social... Y tú me dirás qué quiere decir esto: absolutamente nada. Pero esa “nada” da la ilusión de que todos los que trabajan entienden qué quiere decir. En realidad, si se comienza a escarbar en ese llamado “riesgo social”, vemos que se refiere, en realidad, a niños o adolescentes de barrios suburbanos, con dificultades de escolarización (dados los tipos de propuestas que hay), etc. Niños de barrios con carencias de servicios, de recursos, de equipamientos, etc. Podríamos señalarlos como lugares de exclusión social. Pero esos lugares ya están asignados: ¡no hay ningún riesgo ahí! Eso ya está definido así, ya está dado. Entonces, de lo que se trata, no es de la gestión en circuitos especiales de poblaciones sometidas a la injusticia y al etiquetamiento, es de políticas de igualdad, redistributivas, urbanísticas, etc. Sin embargo, la llamada “prevención” oculta todo esto y hace recaer el peso en la propia población, objeto de sospecha: son sujetos proclives al crimen, a las drogas, a las turbias pasiones... y se trata entonces de evitar que caigan en ello, a través de distintas “artes manipulativas”: desde el deporte al aprendizaje de la albañilería... Es decir, no hay nada que prevenir, porque eso es suponer en el otro un déficit o una inclinación nocivos; de lo que se

trata es voluntad política de cambiar esas situaciones, objetivamente insostenibles en relación al ejercicio de una ciudadanía democrática. Desde esta perspectiva, podemos decir que las prácticas educativas, en sentido lato, son todas “preventivas”, porque nos posibilitan ser sujetos de nuestro tiempo: nos “previenen” de quedar fuera de la actualidad de nuestro tiempo. Pero no hay otra prevención social que esa, una prevención generalista. La otra cuestión es articular las restantes actuaciones que garanticen el ejercicio digno de la ciudadanía y no una gestión “preventiva” del control social.

**Juan Sáez: Promocionadoras, en lugar de tratar de fijar a los sujetos, de encasillarlos en categorías sociales... Tú has apostado por la evolución de un modelo asistencial a un modelo educativo; dices que la prevención es indisociable de la Política y, efectivamente, de la justicia social.**

*Violeta Núñez:* Exactamente, ¡de eso se trata!

**Juan Sáez: En realidad, siempre estamos inadaptados a nuestro tiempo, porque la velocidad con la que ocurre y el grado de cambio de las cosas, no solo el cambio sino el grado de cambio, nos hace estar siempre tratando de crear una teoría de la adaptación para ponernos a cubierto, pero nunca lo conseguimos, la promesa que nos hacen de que aprendiendo llegaremos a...**

*Violeta Núñez:* Claro, porque es una sociedad absolutamente compartimentada, especializada. Incluso en el nivel de divulgación de un periódico,

hay cosas que no se entienden cuando se aborda, por ejemplo, la biogenética, o experimentos de la física con el tiempo. Siendo el diario un elemento de difusión masiva, hay cosas que cuestan mucho de entender. Por eso estoy convencida de que se requiere una formación generalista y sólida de base, que permita acceder a especializaciones posteriores, por supuesto, pero, sobre todo, entender el mundo. En el libro que ahora comentamos, aparece algo tan políticamente incorrecto que no debería haberlo puesto -pero ya está escrito-, digo que en educación, hoy, deberíamos “volver” a una suerte de trivium y cuadrivium, cruzados con la tecnología, y cada vez estoy más convencida de ello. Leía a Zambrano y este texto me ha ratificado...

**Juan Sáez: ¿Dónde está publicado? Me está picando la curiosidad.**

*Violeta Núñez:* Es un texto publicado por editorial Ágora y que lleva por título “La vocación del maestro”. Hay otro, en esa misma línea, de Jean Chateaux, publicado en México hace ya bastantes años, que se titula ‘Los grandes pedagogos’, en él dedica un capítulo a Emile Chartier, Alain, ¿lo conoces?

**Juan Sáez: Sí, pero es muy afrancesado, tiene una serie de aforismos sobre educación y otros temas. Uno de sus textos se llama así ‘Conversaciones sobre educación’.**

*Violeta Núñez:* Losada acaba de reeditarlos. Ciertamente es un francés afrancesado... tal vez por eso también me interesa... Plantea algo que me parece clave para pensar la educación hoy. Dice, hablando de los niños y los

adolescentes, que es difícil hacer llegar la última palabra de la ciencia, porque los conocimientos son abrumadores. Y señala que la educación debería ocuparse de transmitir las primeras palabras, las palabras de los antiguos, porque volver a los antiguos es darle al niño el tiempo de la esperanza y de lo porvenir. Es preciosa la frase, ¿no? Con esto hubiera querido ilustrar, en su momento, cuando escribí el libro, el tema del retorno del trivium y del cuadrivium. En el sentido de que la educación vuelva a transmitir las viejas cosas porque si no lo hace la educación (y no están colgadas en Internet, no hay un CD Rom,...), perderemos, tal vez, las viejas palabras que daban paso a la esperanza y a lo porvenir...

**Juan Sáez:** El problema es que te pueden reprochar el para qué sirven las viejas cosas.

**Violeta Núñez:** Esto de que las palabras tengan que “servir” para algo concreto, de que lo que trata la educación deba tener una utilidad inmediata, es el problema que, si no nos lo sacamos de encima, nos impide acercarnos verdaderamente a la educación... ¿para qué sirve? No sabemos, quizá para nada o quizá para mucho, pero como no lo sabemos de antemano, lo vamos a hacer; a mí me ha “servido” tal vez más, por ejemplo, ‘La isla del tesoro’ que el libro de geografía de tercer curso de secundaria, al menos del primero me acuerdo... Los grandes de la literatura; del teatro; del cine; de la filosofía; la educación puede hacer un “retorno” de todo eso, que es nuestro acervo. Tenemos un campo que hemos abandonado, que hemos dejado en territorio de nadie. Y esto es algo que

me preocupa mucho, pues representa la ruptura del pacto intergeneracional. Por eso no hay que dimitir. Nos traspasaron esos patrimonios, así como nos pasaron los legados pedagógicos y, junto con esa responsabilidad, nos legaron también la libertad para disponer de ellos, con la única restricción de pagar la deuda (simbólica), re-traspasando (algo de todo aquello) a las nuevas generaciones. Así yo quisiera transmitirlo a las nuevas generaciones de educadores, lo recibido y lo hecho, para que ellos también tengan, al respecto, una oportunidad. En relación con los niños, estamos conculcando un contrato sin presentar ninguna alternativa, más bien los dejamos liberados a su suerte, y esto me parece terrible.

**Juan Sáez:** Para ir acabando, dices con ironía, ‘eso de favorecer la autoestima, la afectividad, la autonomía, como si estas cuestiones fueran en sí y no como efecto de los procesos educativos’. ¿Por qué está de moda hablar de la autoestima...?

**Violeta Núñez:** Pues sí, la autoestima está en el candelero... Y ya todo se puede explicar porque el niño “no tiene” autoestima ¡como si se generara por mérito propio! Me acuerdo del primer efecto educativo (que ahora se llamaría de aumento de “autoestima”, aunque por suerte en esa época no estaba de moda), de mi vida escolar. Sucedió cuando una maestra me felicitó porque había hecho una buena composición, un buen texto. Yo tenía siete años, y para mí fue como tocar el cielo con las manos. Y ahí está: cuando el otro reconoce el trabajo del niño, del adolescente, éste cobra conciencia del valor de su producción y, de

alguna manera, esa valorización recae sobre sí ¿cómo va a generarse estima en sí mismo? Es absurdo: sólo un otro puede dar lugar a la estima propia (o no). Y, peor aún ¿cómo puede plantearse “reforzar” la autoestima?

**Juan Sáez: Sustancializante, ¿no? ¿qué ves por derechos emergentes? Cita alguno.**

*Violeta Núñez:* Podríamos considerar lo que se da en llamar los nuevos derechos sociales, o los nuevos derechos económicos, el derecho de los ciudadanos a tener una renta que les permita vivir...

**Juan Sáez: En una sociedad del paro tener un trabajo, por ejemplo, es una conquista perdida.**

*Violeta Núñez:* De alguna manera sí, si los derechos que tienen que ver con los cambios o la transformación de lo social.

**Juan Sáez: Pero parece que con el neoliberalismo y la lógica de mercado, algunas de las conquistas que teníamos aseguradas, están perdidas, ya no son objeto de repulsa social ni grupal, ni son reivindicadas por aquellos movimientos, partidos, sindicatos, asociaciones... comprometidos en su momento.**

*Violeta Núñez:* No, ni el pleno empleo, ni la seguridad social, ni nada de todo eso...

**Juan Sáez: ¿Cómo gestionar la incertidumbre?, ese es el gran dilema.**

*Violeta Núñez:* Creo que de lo que se trata es de admitir que estamos abocados a la incertidumbre. Las certezas son efímeras...

**Juan Sáez: ¿Hay alguna pregunta que creías te tenía que haber hecho?**

*Violeta Núñez:* Sí. Aunque no sé si se trata de una pregunta que falta, sino más bien de una precisión, para mí muy importante, respecto al libro que comentamos. Escribo allí un epílogo: “Última carta del cuaderno de bitácora”. En realidad está escrito para la Argentina, para agradecer y para saldar algunas cosas que allí me fueron dadas. Y, tú lo sabes, los exilios tienen eso: lo que uno pudo aprender en un sitio, lo pone a trabajar en otro...

De manera tal que, en esa nueva geografía, uno invierte y pone a trabajar su patrimonio, es decir, lo que trae del otro lugar, y allí es donde —a partir del intercambio— se enriquece la experiencia de la persona y, si todo va mínimamente bien, también su entorno... Creo que hay una cierta justicia en todo esto, porque algunos de mis profesores fueron discípulos o colegas de algunas de las figuras del exilio pedagógico español. Es importante reconocer esa suerte de hilo conductor, que termina poniendo en serie aquello que fue expulsado de la España del llamado ‘movimiento nacional’, que fue a parar a otro lugar, con los que allá pudimos beneficiarnos de esos discursos y de esas prácticas pedagógicas. Yo vine aquí con un bagaje que me fue dado, un don precioso, recibido en la Argentina, en la Universidad de Buenos Aires, pero también en la práctica que yo hice como educadora de a pie, en una escuelita perdida en un barrio de chabolas, que

allá se llaman villas-miseria. Trabajé unos años con un grupo de doce, trece, catorce chicos con los que yo aprendí (no había más remedio que aprender sobre la marcha, entre la escuelita, la Universidad, los amigos, las luchas políticas,...). Aprendí a plantearme ciertas cuestiones que, a lo largo de toda mi vida, han ido germinando. Y creo que el origen está allí. Por eso en el libro agradezco, en esa página final, a esos niños que hoy serán hombres y mujeres hechos y derechos, la oportunidad que entonces me brindaron, de poder trabajar en educación, y poder siempre seguir pensando esos “milagros” que yo veía que ocurrían... Milagros ya que, sinceramente, no tenía entonces demasiadas explicaciones. Por otro lado también quise agradecer a la Universidad de Buenos Aires, que fue, en aquel momento, mi ‘faro de Alejandría’, pues orientó mis estudios, mis lecturas y, como dice el tango, me dio “en oro un puñado de amigos...”. También sucede que el libro está publicado en Buenos Aires, es el primero que publico allí. De manera tal que hay una mención y un agradecimiento a figuras importantes en mi historia, especialmente a mis abuelos, a su espíritu inmigrante, luchador, épico, de no darse nunca por vencido ni aún vencido, y a esa idea de que nunca hay que renunciar a lo que uno cree que es justo. Eso es parte de la herencia que reivindico absolutamente y es, tal vez, por eso que me dedico al duro oficio de educar.