



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Hernández Flores, Gloria E.

Debates educativos desde la pedagogía social. Entrevista con Violeta Núñez

Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 134, 2011, pp. 188-196

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221247012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Debates educativos desde la pedagogía social¹

Entrevista con Violeta Núñez*

GLORIA E. HERNÁNDEZ FLORES**

El contexto actual demanda nuevas lecturas de la condición social, así como de la acción educativa envuelta en esta trama. Con frecuencia nos encontramos con ejemplos que muestran los límites, los quiebres de la acción educativa con poblaciones específicas y la necesidad de reformular no sólo las acciones, sino las concepciones mismas en las que se ancla y que poco miramos de manera crítica. Las alusiones constantes a las rupturas entre la educación y lo social nos invitan a repensar el mundo actual, nuestras acciones y las maneras en que las nombramos; nos invitan a analizar críticamente los sentidos sociales de la educación como proceso de reproducción social desde el cual se le asignan destinos a los sujetos sociales.

En este marco, los aportes de la pedagogía social son centrales en la medida que se define como una disciplina “desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión” y “da lugar a la educación social en un mundo complejo y globalizado” (Núñez, 2007 y 2008). Como todo campo, la pedagogía social se configura desde una diversidad de miradas tanto en su interior como en la relación que guarda con otras disciplinas; es así que los trabajos de la Dra. Violeta Núñez abren una línea teórica que brinda herramientas analíticas para pensar la acción educativa en el mundo de hoy y remite a una configuración disciplinaria de la Pedagogía que rebasa una mirada fragmentaria. Su pensamiento ofrece un cuerpo

categorial sólido para el análisis crítico y es seminal en la construcción propositiva; así lo muestra su vasta producción, entre la que destacan dos de sus obras centrales: *Modelos de educación social en la época contemporánea* (1990) y *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio* (2004).

En marzo de 2010 tuve la oportunidad de visitar la Universidad de Barcelona con el fin de entablar un diálogo con la Dra. Núñez, catedrática de esa institución. Uno de los productos de esa visita es esta entrevista, en la que puntualiza algunos aspectos de la pedagogía social y aporta elementos claves para una crítica de la educación contemporánea.

G.H. Podríamos iniciar esta charla con el planteamiento de Adriana Puiggrós de que existe una situación fragmentaria en la formación y en el análisis de los problemas educativos. Desde su punto de vista, ¿tiene algo que ver esta afirmación con la pedagogía social?

V.N. Son distintos sistemas clasificatorios. El concepto de Pedagogía es un concepto de los autores clásicos. En el siglo XIX emerge la disciplina pedagógica en el marco del esquema de las ciencias modernas que se construye entonces. Después se va complejizando en una serie de clasificaciones de la Pedagogía y las llamadas disciplinas auxiliares. Es ya en el siglo XX que aparece otra clasificación, que introducen los franceses, y que

1 Esta entrevista se realizó durante una visita de la Dra. Hernández Flores a la Universidad de Barcelona en marzo de 2010. La visita se realizó bajo el auspicio del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

* La Dra. Violeta Núñez es profesora titular de Pedagogía social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, especialista en pedagogía social y asesora de programas educacionales en España, Argentina, Uruguay y México.

** Doctora en Pedagogía por la UNAM, profesora-investigadora del ISCEEM.

tiene que ver con el ideal de cientificidad del campo educativo propio de ese momento. Se trata de otro sistema que se enuncia como *ciencias de la educación* y donde la Pedagogía pierde centralidad a favor de una fragmentación del campo. Hoy podríamos decir que hay una nueva fragmentación sobre esa fragmentación. En todo caso, la pedagogía social es deudora de la concepción pedagógica clásica europea, en el sentido de que toma el adjetivo de lo social para enfatizar el matiz, es decir, un aspecto de los estudios pedagógicos. La pedagogía social se crea en Alemania. En la época en que Herbart funda la Pedagogía, Natrop funda la pedagogía social con el propósito de estudiar la influencia social en los sujetos y la influencia de los sujetos en la configuración de lo social. Esa idea es la que, de alguna manera, se retoma en España hacia los años ochenta del siglo XX, cuando se configura esta disciplina “nueva”. Las universidades en España conservaron las facultades de Pedagogía durante mucho tiempo, resistiendo al embate del esquema de las ciencias de la educación; en la universidad de Barcelona, nuestra facultad, tal vez le quede ya muy poco tiempo. Aún se llama de Pedagogía. Muchas han ido cambiado su nombre a “facultades de Educación”, que es un contrasentido epistemológico.

G.H. En algunas instituciones se ha adoptado el término “ciencias”, en plural, ni siquiera “ciencia”, y éste no aparece en ningún ámbito curricular sobre la Pedagogía, sólo en el campo de la epistemología, que es donde se trabaja la configuración del discurso pedagógico desde Herbart hasta autores más actuales. En su visión de la presencia de la pedagogía social en América Latina usted mencionaba que había encontrado un libro de 1911 de Raquel Caamaña.

V.N. Raquel Caamaña es una discípula de las maestras sarmientinas, las que llevó Sarmiento en el siglo XIX para empezar a constituir el magisterio en Argentina. Es un libro que mi amiga Graciela Frigerio compró en una librería de viejo y me lo regaló. Yo lo he leído con mucho detenimiento. Se trata de un libro sorprendente: está dedicado a orientar la educación de los niños y adolescentes pobres, que “se sabe”, tienen problemas delincuenciales. Es un discurso claramente higienista, que se orienta a responder la pregunta: ¿cómo prevenir la delincuencia de los niños pobres? Estas creencias hoy están plenamente vigentes a través del retorno del discurso higienista, que impregna diversas concepciones del campo social y, por supuesto, también de la pedagogía social. El neoliberalismo (que es a su vez el retorno del liberalismo del XIX) trajo aparejada la vuelta del higienismo, cuyo efecto más evidente es la devaluación de la acción educativa, la cual se ha reducido a la intervención.

Cuando a la educación se le llama intervención se producen algunos efectos curiosos. En primer lugar, cortamos todo nexo entre la práctica y la teoría. La intervención es un concepto que en su origen (se puede ver en un diccionario etimológico o incluso en cualquiera de uso común), se empleó en cirugía: en una intervención quirúrgica se extrae algo pernicioso. Es decir, el término tiene la connotación de extirpar. Luego se traslada al ámbito militar: la intervención militar que todos conocemos. Otro de los efectos de la palabra intervención, justamente por las marcas de su procedencia, es que erradica lo propio del acto educativo: ser una acción impredecible, incalculable. Por ello en Pedagogía la idea de intervención es completamente inaceptable. Entonces, ¿cuándo se produce esta deriva al campo educativo?

Justamente en el momento en que, a finales del siglo XX y comienzos del actual el discurso neoliberal dominante opta por el neohigienismo como punta de lanza en la invasión del campo educativo. Es decir, se desdibujan las prácticas de efectos verdaderamente educativos y se sustituyen por “intervenciones” que norman y rigen sobre sujetos a los que se aplica un plan, un protocolo, algo previamente elaborado en cuyo diseño ni siquiera el que lo aplica participa. Aquí el tema es muy claro: el antiguo profesional de la educación social hoy está deviniendo en un interventor o un operador. Opera sobre la vida de los otros, aplicando ese plan, proyecto o protocolo que se elabora en otras instancias (políticas, empresariales, de la administración pública, etc.). En muchos casos, en este proceso han quedado reducidos o devaluados tanto el profesional como la acción educativa. Esta es la situación actual, en la que ese discurso hegemónico está produciendo verdaderos estragos. Claro que hablar de hegemonía significa que también hay otras fuerzas en juego, otros discursos, otras prácticas, aún cuando tengan carácter minoritario.

Diversos autores han invertido mucho esfuerzo en investigaciones sobre estos temas, desde diversas disciplinas; por ejemplo, desde la Filosofía, Giorgio Agamben tiene textos memorables como *Después de Auschwitz* y también *Homo sacer*. Este autor habla de los espacios *concentracionarios*, como producción política: ya no son necesarias la alambrada o las verjas electrificadas; basta con catalogar a los sujetos como pobres, inmigrantes, drogadictos, madres solteras, jóvenes en riesgo..., aunque sea con la mejor intención del mundo, para después crear circuitos específicos de intervención,

supuestamente a “la medida” de su “problemática social”. Este es el nuevo espacio *concentracionario*.

G.H. ¿Encuentra usted algún discurso que esté instalado en este tipo de prácticas?

V.N. En el ámbito social se trata de discursos de superficie: los discursos flotan en una superficie donde todo es más o menos equiparable; no hay profundidad. Por eso no pueden ser discursos críticos, porque el discurso crítico, lo sabemos desde Kant, lleva a interrogarse acerca del fundamento de aquello que aparece. Muchos de los discursos de la pedagogía social no son sino formulaciones del mandato neoliberal: el control poblacional, particularmente de los sectores que se definen como reacios a aceptar el estilo de vida que propone el nuevo orden. En este sentido, el papel de las profesiones sociales deviene clave, dado que no hay otros recursos para realizar ese control. En el capitalismo industrial ese control se realizaba a través de la oferta de lugares sociales distribuidos de manera clasista; aquí podemos recordar las aportaciones de Foucault y su concepto de sociedad disciplinaria. Hoy podemos hacer mención del concepto de Negri, que retoma los estudios de Foucault y dice que ya no estamos en los cánones de la sociedad disciplinaria sino en la sociedad de control, y la sociedad de control se “ahorra” la inversión, por decirlo así, en disciplina social, porque apela a mecanismos de control muy rigurosos que tienen que ver con la política de erradicación de los derechos del ciudadano. Hemos perdido el estatuto de ciudadanos para ser, por principio, sospechosos de algo. El paradigma de la “seguridad” arrasa con la idea de libertad; hay que demostrar que, efectivamente, no somos sospechosos de eso que se nos está adjudicando: en un aeropuerto todos somos potencialmente terroristas; en una

autopista somos todos borrachos potenciales, etc. En esta sociedad del control la pregunta es ¿qué herramientas son funcionales? Desde luego la inversión educativa de gran calidad o excelencia para amplias masas de población, no lo es. Por eso hay una devaluación del discurso educativo. Es lo que plantean Jean Claude Michéa o Nicolas Hirtt: si los gobiernos anunciaran “ahora vamos a cerrar todas las escuelas” ¿se armaría una revolución! Entonces, todo queda abierto... pero vaciado.

Por otro lado, en lugar de aprender a leer y escribir, los niños pasan por toda la escolaridad obligatoria, aquí hasta los 16 años, y salen analfabetas. Es el caso de 40 por ciento, sí, ¡40 por ciento de la población escolar en España! Respecto del restante 60 por ciento de adolescentes, no todos se enteran de lo que leen, por no mencionar las graves dificultades que aparecen en relación a la escritura. Ya no es un problema de relación sólo con el contexto escrito. Leer significa descodificar la realidad y la escritura permite escribir y reescribir el mundo y nuestra propia historia: producirnos. No se trata de errores, no. Es toda una estructura que se orienta a producir dispositivos de control, y que podríamos pensar por franjas etarias: los pequeñitos en el jardín de infancia, los niños en las primarias y los adolescentes aquí en la escuela secundaria obligatoria; lo que produce la escolarización obligatoria es ignorancia acerca de ellos mismos y del mundo. Y como si no tuviéramos suficiente con eso, ahora se amplía a la universidad. Qué decir, qué hacer con los jóvenes que se van a enfrentar a un mundo de precarización incesante, sino culpabilizarlos por su poca plasticidad y “ocupabilidad”.

Pero tengamos en cuenta que para echar a andar este tipo de propuestas

no se necesitó un discurso que pusiera en entredicho las que se consideran verdades. Ha resultado mucho mejor un supuesto discurso pedagógico que flota en un magma de puerilidad —o de legitimación directa respecto de la política de control y de las *intervenciones* a las que da lugar— que va sustituyendo, en nuestra sociedad, a las políticas y acciones de alcance educativo.

G.H. ¿Considera que el discurso de las competencias es uno de estos “discursos flotantes”, una de estas herramientas de control?

V.N. Sí, absolutamente. Voy a hablar de lo que más conozco, que es el tema de las competencias en la universidad: ¿qué vienen a sustituir? Podemos avanzar una primera respuesta: pretenden ser la solución a la separación, imposible de colmar, entre la formación y un mercado de trabajo que, efecto de la revolución tecnológica, cambia a velocidades de vértigo. Ello, sumado a la cicatería de los mercados, redundará en que *no hay tiempo que perder*. Y se dispara la lucha en las propias universidades por servir rápido y bien al imperativo de orden del nuevo capitalismo: formar en los términos que el mercado exige. Todo sujeto que quiera trabajar, debe saber adecuarse a esa demanda imperiosa: *ser dinámico* (ya no a la manera de Chaplin en *Tiempos modernos*, pero sí abocado a un gusto irrefrenable por la actividad que se le proponga), *flexible* (servir al amo que toque), *dispuesto a trabajar el tiempo que se le exija* (y sosteniendo una amplia sonrisa de satisfacción, por ser el “elegido”), saber que su *salario*, y *demás condiciones de trabajo*, se plantean de manera individual, *ser emprendedor* (ha de saber vender y venderse), entre otras cualidades que orlen su persona. Estas exigencias del mercado son las mismas que sostiene la universidad,

en la infantil creencia de que contribuyen a la *ocupabilidad* de sus egresados. Luego, en algunas carreras “importantes”, también los estudiantes aprenden algo. En las restantes, particularmente en el ámbito de las profesiones sociales, adoptan una jerigonza incompresible que recubre/encubre las tareas de control a las que serán abocados (en nombre de... ¡la educación!): observación, planificación, detección sistemática de necesidades, reconversión de las demandas, evaluación, planes preventivos, instrumentos de valoración, etc. No hay preguntas, porque están absolutamente obturadas; ya hay una respuesta antes de que alguien pueda formularse una duda: “Fulanito *es así porque proviene de una familia desestructurada...*”, como si, por otra parte, existiera una estructura estándar, universal, respecto a la cual pudiera confrontarse cada familia.

María Zambrano fue una filósofa interesantísima, profesora de la Universidad de Barcelona allá por el año 1939, antes de la insurrección fascista que derrocó a la Segunda República Española, y desde luego antes del exilio. En un pequeño libro de su autoría que se llama *La educación del maestro*, hay un párrafo que dice (cito de memoria): “tener un maestro no es tan sólo tener alguien a quien preguntarle sino, fundamentalmente, alguien ante quien preguntarse”. Estas palabras han perdido vigencia actualmente ante el embate del neoliberalismo, en el que la formación universitaria asume (incluso presume de) la modalidad de entrenamiento en competencias para el mercado.

Hay un grupo consistente de profesores de la propia Universidad de Barcelona que odia a los pedagogos porque son los débiles mentales que están llevando al caos improductivo a la Universidad. Debo decir que en mi facultad (y, en

general, en todas las facultades de Pedagogía en España), un porcentaje harto significativo del profesorado está absolutamente de acuerdo con esos discursos políticos de la educación devenida a puro control social y sostenida en/por la ignorancia: no cuestiona ningún elemento de los discursos hegemónicos, se da por supuesto, y sobre eso se avanza. Esta es justamente su funcionalidad en este momento histórico. Las narrativas que pretenden introducir alguna duda, alguna fisura que permita abrir otro tiempo: un compás de espera para interrogarse, para plantearse, para mirar de otras maneras... eso es lo que está, digamos, excluido de nuestro panorama cultural, sobre todo en Pedagogía. En otras disciplinas, como la antropología, la historiografía, la filosofía, la lingüística... no se da de manera tan contundente.

G.H. He encontrado en algunas de sus obras el concepto de “socialidad”. Me gustaría que nos detuviéramos un poco en eso porque encuentro allí un concepto clave para comprender la pedagogía social. Estamos más acostumbrados a hablar de socialización en el sentido durkheimiano, es por eso que el concepto de socialidad resulta novedoso.

V.N. La socialidad retoma la idea del sujeto como lugar de libertad; es una noción que arranca con Kant, mientras que la socialización responde más a la idea (incluso fordista) del capitalismo industrial: la producción en masa. Hoy coincidiría más con Alain Touraine en su propuesta de cambio de paradigma de lo social a lo cultural y, de hecho, yo plantearía que el horizonte del discurso educativo, a contracorriente del discurso de las competencias, está en el tema de dar recursos para que cada sujeto de la educación pueda auto-legitimarse en sus derechos. En esta lucha titánica la educación social tiene un campo muy

interesante de acción, no de intervención educativa... Y esta acción educativa la podemos entender como procesos de soporte cultural para que cada sujeto se construya como tal, conviviendo con otros. Es una suerte de retorno de la noción de socialidad.

G.H. Vale la pena detenernos en esta idea de acción, a diferencia de la intervención. ¿Cuáles son los sentidos y sujetos de esa acción educativa?

V.N. Tomo "acción" en el sentido aristotélico que retoman Hannah Arendt y otros autores, entre ellos Philippe Meirieu en el campo pedagógico. La acción o praxis se diferencia de hacer, de intervenir, que tiene el sentido de fabricar (*poiesis*). La intervención, la fabricación, sigue un plan predeterminado; quien la realiza "sabe" cuáles son los objetivos, los tiempos, el sentido último al que debe llegar quien es sujeto (en realidad objeto), de su intervención. El que interviene considera que el objeto/sujeto "mejora" si cumple con lo establecido, si se somete, si admite que lo que se ha pensado *para* él es lo mejor y lo cumple. Es un pensamiento profundamente higienista. Bien por el contrario, la acción (y esto ya lo planteó Aristóteles), está abierta al acontecimiento, a lo que emerge, y lo que emerge en la acción educativa es el propio sujeto. No hay un plan previo; nadie tiene que llegar a un sitio preestablecido, sino a aquellos a los que el propio sujeto se dirige y crea o recrea y le permiten seguir rumbo a otros. La educación entendida como acción procura poner a los sujetos (¡y no importan aquí las valoraciones, ni los informes previos, ni el organigrama familiar!) en contacto con la cultura plural, provocando y planteando condiciones de encuentros, condiciones de apropiación, uso y transformación. Si uno piensa hacia atrás su biografía escolar, entiende bien estas

cuestiones (lo que pasa es que los educadores solemos caer en amnesias profundas...). ¿Quién cumplió los objetivos de sus maestros? En un sentido, nada hemos cumplido; en otro, hemos hecho siempre muchísimo más de lo que se esperó de cada uno de nosotros. Decía Alain, pedagogo francés: si los chicos se entusiasman leyendo, dibujando, construyendo una polea o realizando un experimento químico mientras el maestro pasea por el aula y da su opinión, si se la piden, todo está bien.

Entendida así, la pedagogía social es un discurso que podríamos denominar "de los *pasadores*". Por ejemplo, un pasador de las fronteras es el que está dispuesto a hacer la travesía con las personas que temporalmente están su cargo, desplazarse y arriesgarse en la acción de intentar cruzar la frontera. A mí me parece casi una metáfora del campo educativo en el sentido de la acción: cuando uno está dispuesto a una acción educativa asume el riesgo de estar con alguien por algún tiempo para ayudarlo, para guiarlo en el cruce de una frontera, con todos sus riesgos y todos sus aconteceres; uno intentará cruzarla pero uno no sabe siquiera para qué la cruza el otro, qué va a significar el cruce para él. Para el otro se abre un mundo nuevo donde ya no nos toca acompañarlo. Ésa es la acción increíble, la aventura de la educación.

Por desgracia estamos acostumbrados al concepto de fabricación, de intervención, donde el programa ya está hecho, el plan está trazado y por tanto el sujeto mejor que no diga nada porque, aunque lo diga, su palabra no cuenta sino la del experto que sí sabe lo que al otro le conviene, lo que el otro necesita... Y si el sujeto se empecina mucho en otra cosa, ya será tildado de disruptivo y enviado al circuito que le conviene. Esta es la tragedia de la educación social.

- G.H. Ligado a esto está el concepto de socialidad, de ciudadanía, es decir, del sujeto intervenido al sujeto democrático hay una brecha enorme.
- V.N. Como entre el tema del control y el de la libertad. En la sociedad del control los circuitos están predeterminados. Cuando se cataloga a un sujeto y entra a un circuito, muy rara vez tendrá la posibilidad de salir o de transmigrar, por decirlo así, a otro. Esto es muy marcado hoy aquí, en Europa. Por ejemplo, Robert Castel, que es el primero que entra en Francia con estas cuestiones, plantea en algunos de sus libros (*La gestión de los riesgos*, *La metamorfosis de lo social*), que una gestión previsiva de las poblaciones es sólo una cuestión de voluntad política porque técnicamente ya es posible hacerlo. Tú, toxicómano, tendrás estas posibilidades de desarrollo de circulación social, laboral, de ocio... en tu vida; tú, pobre miserable, tendrás estas otras; tú, madre adolescente soltera, aquellas. Yo considero que esa voluntad política ya se ha puesto en marcha, y la estamos viendo en el transcurso de estos procesos. En el campo de la educación social asistimos al abandono de la acción educativa y la instauración de la *gestión de y la intervención en poblaciones “especiales”*. Es desde ahí que se define al sujeto en riesgo, vulnerable, digamos, con merma de su educabilidad, es decir, al sujeto “ineducable”. Y esto tiende a ontologizarse, es decir, se considera que el sujeto es así, y ante este “avance científico” de definición ontológica nada se puede hacer, excepto ponerlo en el grupo que le toca.
- G.H. Alain Touraine propone un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy en el que la reinstalación del tema de la subjetividad adquiere una fuerza política importante.
- V.N. Sí, por eso la educación (entendida como acción), podría tener un espacio relevante. Estoy trabajando desde hace ya muchos años en el campo de la educación social, proponiendo la idea del sujeto de la educación como punto nuclear. Casi podríamos plantear que se trata de una lectura no positivista del texto fundador de Herbart, es decir, la noción de sujeto como protagonista reconocido como tal. Cabe señalar que el sujeto siempre ha sido protagonista de la educación, lo que pasa es que no todas las teorías y las prácticas lo han reconocido. El sujeto siempre ha hecho sus propios cálculos (con aciertos y errores), acerca del trabajo educativo que se le ha propuesto. Siempre se ha quedado con lo que, de alguna manera, le conviene. Siempre ha descartado (olvidado, no registrado...), lo que no es de su interés. Se ha sometido, o fingido someterse, o rebelado en función de sus posibilidades e intereses (que podemos compartir o no). Hoy el discurso neoliberal “descubre” que el sujeto es el protagonista, y entonces se inventa que el protagonismo es ser un actor adaptado al mercado laboral (¡como si tal cosa fuera posible!), y se saca de la manga, en educación, el tema de las competencias. No importa que aprendas a pensar, pero sí que seas útil al mercado. Cuando menciono el protagonismo del sujeto no lo hago en ese sentido, porque desde esa posición, es decirle al sujeto: “toma a tu cargo tu educación porque nadie velará por ti. El mercado te espera, si eres lo suficientemente competitivo”. Estamos hablando del sujeto que es tenido en cuenta en la acción educativa: sujeto al que se le plantean posibilidades para pensar, elegir, actuar. Sujeto al que, dadas las particulares condiciones del acto educativo, se le ofrecen espacios para construir(se) y equivocar(se), sin sanciones sociales, sin juicios estigmatizantes.

- G.H. Hemos visto un tránsito de la educación a lo largo de la vida al aprendizaje a lo largo de la vida que coloca en el centro el protagonismo del sujeto que aprende.
- V.N. Claro, en el discurso neoliberal el sujeto es culpable de su no empleabilidad, así que debe tomar a su cargo el entrenamiento sin fin en cuanto *competencia* se le ocurra al mercado. Barkat, un investigador francés, está estudiando todos esos procesos en relación al trabajo y la producción de la jornada del trabajo. Hoy la jornada no tiene ni comienzo ni fin. Cualquiera de nosotros puede estar toda la noche gestionando su trabajo y la otra noche y el otro día, porque el volumen de los flujos de información es incesante. Ello produce el borramiento de la persona, en el sentido de alguien que tiene diferentes opciones en la vida, que puede escoger. Esto es lo que queda borrado, de manera que el sujeto es considerado no como responsable (en el sentido etimológico de responder de su opción), sino como culpable de todo lo que le pasa: si se le emplea es porque tiene cualidades, y si no se le emplea es porque no las tiene o no las ha trabajado lo suficiente. Así, este discurso de la empleabilidad impregna todos los campos. El discurso empresarial ha devenido discurso hegemónico y lo educativo ha quedado como una especie subsidiaria de esa lógica. Por ejemplo, ir en contra de esa lógica de la empleabilidad (esto es, ir en contra de la sumisión acrítica al amo), en educación, supone reivindicar el papel del educador como profesional responsable de la acción y no mero aplicador del plan o del protocolo que se le plantea que debe aplicar.
- G.H. Es decir que la enseñanza, el enseñante y su condición, van quedando al margen o no están en aras del protagonismo del que aprende.
- V.N. Ciertamente, hay que reivindicar el lugar del que enseña (¡en la medida en que enseñe!). Hablar del protagonismo del sujeto de la educación significa resaltar el protagonismo del agente de la educación, su bagaje. La oportunidad de construir vínculos con la cultura supone vínculos inter-generacionales en los que el agente juega una importante escena de representación. El sujeto aprende siempre en relación a un Otro. Nadie puede construir(se) sin referencia otro, a un Otro de la cultura. La educación, finalmente, es una alteridad radical, en la que el sujeto protagoniza unos procesos y el agente, otros. Si hay posibilidades de encuentros (evanescentes, puntuales), los habrá en territorios culturales, en el goce de un descubrimiento que otro me puede facilitar, pero que es mi propio descubrimiento (de un libro, de una palabra, de un dibujo, de una mirada, de una película o un puente). Esto ha sido absolutamente borrado del discurso “pedagógico” hegemónico.
- G.H. Tiene que ver también con el sentido social de la acción educativa, y el lugar que ocupamos los sujetos en ella. ¿Podría cerrar con algunas ideas en este sentido?
- V.N. La acción educativa se sostiene en el agente de la educación y en el sujeto de la educación. Hay que entender que cada uno está convocado a hacer un trabajo diferente y que en la acción educativa no se trata de un tú a tú, porque entonces aquí hablamos de una relación social común y corriente. Lo específico de la acción educativa es justamente el tema de la enseñanza: mostrar, ponerse en juego, fungir como *pasador*; y el trabajo del sujeto, que es un trabajo de decodificación y de apropiación en función de sus intereses, de su singularidad. Toda apropiación es singular, es un trabajo, y este trabajo también está siendo escamoteado a las nuevas generaciones:

“aprenda sin esfuerzo”, “esto es fácil y divertido”, “no es necesario que estudies”. Un día un profesor de la universidad dijo, sin sarcasmo, con absoluta seriedad, “ya existe Wikipedia, nosotros no tenemos ninguna razón de ser”.

G.H. Finalmente, ¿cuál sería la importancia de acercarnos a esta perspectiva de la pedagogía social para quienes participamos en la formación de profesionales en el campo educativo?

V.N. Si es una verdadera apuesta por la formación, se trata de poner en relación a los jóvenes en formación con los legados

pedagógicos. Decimos que hoy las universidades acompañan¹ al discurso empresarial, al discurso del higienismo, cortando los vínculos, negando el saber, transformando los conocimientos en competencias y negando la condición de posibilidad de un pensamiento crítico que es el que se cuestiona, el que se interroga. Como formadores tenemos una responsabilidad entre manos.

G.H. Es decir, no dimitir, como lo señala usted en otros textos.

V.N. Sí, en palabras de María Zambrano: no dimitir.

¹ Aquí la Dra. Núñez hace un paréntesis: este *lapsus* tiene la forma de un neologismo que resulta aquí muy eficaz: ¡comparsa que acompasa al discurso empresarial!