



Septiembre, 2021

Comunicación 9/2021

Conferencia Inaugural del Programa de Fortalecimiento para Inspectoras/ es de Enseñanza y Equipos de Orientación Escolar: ***Dra. en Filosofía y Cs. De la Educación - Violeta Núñez***

Palabras introductorias de la Subdirectora de Convivencia Escolar, Lic. Tamara Rosenbluth

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, es una Dirección que hace un mes cumplió 72 años; es además la única organización del sistema educativo argentino con las características que la identifican. Y es bonaerense. Se creó en 1949 con otro nombre, con otras funciones que las que actualmente conocemos; nombres y funciones que han variado pero instituyeron marcas que podemos reconocer fundantes de responsabilidades políticas y pedagógicas de nuestro tiempo.

La historia del sistema educativo bonaerense es un lugar que valoramos cada vez que nos disponemos a relatar, para quienes van llegando, y a revisar, para quienes estamos, qué lugares ocupó y ocupa la Dirección como parte del mismo. En este sentido, el año 2007 trajo la sanción de la Ley Provincial de Educación, 13688, y con ella, definiciones políticas precisas para caracterizar a la, de allí en más, Modalidad. Una de éstas, central, fue la sustitución del nombre que tenía, Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, por el que lleva desde entonces, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Si bien sería impreciso restringir la transformación de paradigma solo a un cambio nominal, no es menos cierto que la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social son los nombres de dos plataformas conceptuales para orientar una práctica educativa crítica, capaz de revisarse, de contextualizarse, sensible a las vicisitudes de la vida de las personas y a las construcciones institucionales, y que no se distrae de los procesos de transformación que le corresponde asumir.

Para esta Conferencia, nos animamos a volver al nombre de la Dirección, y allí, nos detuvimos en la Pedagogía Social, el nombre de una disciplina que está estrechamente ligado a otro nombre, Violeta Núñez.





Violeta Núñez es Licenciada en Ciencias de la Educación por la U.B.A. y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, en la que realizó la mayor parte de su actividad académica como Profesora Titular de Pedagogía Social.

Se especializa en el análisis crítico de dispositivos sociales que operan en nombre de la educación y ha llevado adelante diversas investigaciones en ese campo.

Es Directora de la colección “Pedagogía Social y Trabajo Social” de la Editorial Gedisa y coordinadora de la colección “Educación Social-TXT” de la misma editorial. Es autora de numerosos libros y publicaciones en el campo de su especialidad.

En sus trabajos retoma y analiza categorías como “vínculo educativo” “agente de la educación” “lugar del agente” “sujeto de la educación y consentimiento” y la relación de todas ellas con “la cultura, el conocimiento, el saber”.

El texto que sigue, generosamente cedido por la Dra Violeta Núñez, constituye el contenido protagónico de la Conferencia con la que se enmarcó el lanzamiento de una política educativa que se propone jerarquizar dos aspectos centrales de la práctica docente: por una parte la dimensión pedagógica propia del trabajo de las Inspectoras y de los Inspectores de Enseñanza, y por otra, el movimiento formativo de orientadoras y orientadores para los puestos de trabajo docente que ocupan. Se trata del *Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de orientación escolar, EOE, desde un enfoque socioeducativo que alcanzará a la totalidad de docentes que integran los EOE: a agosto 2021, 13964 y de allí en más, 17601 (un crecimiento del 26%)*.

Esta es una definición política, que recubre a otra, inmediatamente anterior: la creación de 3637 puestos de trabajo docente. Una medida macropolítica porque: a) **crea puestos de trabajo** genuinos que suponen una definición presupuestaria y que se relaciona con la política económica de la Provincia para el sistema educativo; b) tiene **carácter estratégico, estructural y permanente**; c) conlleva el **aumento** de fondos públicos dirigidos con precisión al sistema educativo provincial y d) programa el recibimiento con andamiaje en el puesto de trabajo docente impulsando la apropiación de capital cultural y pedagógico transformable en **conocimiento** para el ejercicio docente. Y una medida también de micropolítica: **la vida** de cada una de las





personas que acceden a estos puestos de trabajo docente y perciben un salario mensual, indefectiblemente **se transforma**.

Por el carácter sintético y estructural para el trabajo docente, elegimos una frase breve de una conversación publicada en el año 2003, en la que afirmó: “El educador se dirige a un grupo pero su palabra es registrada por cada uno de los allí presentes. Eso significa que habrá tantos registros como sujetos”. Eso significa también que con la escuela y el mundo de la cultura, la vida puede transformarse hacia la emancipación.

Conferencia: ¿Qué permite pensar la Pedagogía Social acerca de la actualidad educativa?

“Aquel profesor no inculcaba su saber, ofrecía lo que sabía.

No era tanto un profesor como un trovador,

uno de esos juglares que frecuentaban el camino de Compostela

y recitaban cantares de gesta a los peregrinos iletrados.

[...] Su voz, al igual que los trovadores, se dirigía

a un público “que no sabía leer”.

Abría los ojos.

Encendía lámparas.

Encaminaba a su mundo por la ruta de los libros,

peregrinación sin final ni certidumbre,

marcha lo humano hacia la humanidad.

D. Pennac: Como una novela.

Traigo esta cita porque, de alguna manera, nos ayuda a situar el tema de esta charla. Sabemos que la educación ocupa un lugar paradójico: entre la repetición y el cambio, entre lo perdurable y lo aún impensable. La pedagogía social es una disciplina que puede ayudarnos a pensar y situar cultural y socialmente ese lugar paradójico y aproximar una tentativa de respuesta.





Voy a intentar, antes de entrar en estas cuestiones, de acotar el lugar desde el que hablo. Si no se plantea, parecería que se está hablando desde el lugar de LA VERDAD, de lo absoluto. Sabemos que el intento de acotar no pasa de ser un intento, pues se parte del punto ciego del propio discurso. Pero es un intento que nos convoca éticamente. La disciplina Pedagogía Social es, retomando a Pierre Bourdieu, un campo de fuerzas discursivas diversas que lo atraviesan y configuran en su heterogeneidad. De allí que haya diferentes conceptualizaciones en juego. Mi filiación teórica y práctica se remonta a una lectura no positivista de Herbart (el fundador de la Pedagogía) y que fue objeto de estudio y consideración por parte de Sigmund Freud.

Fröbel, Montessori, Aichhorn y Bernfeld y sus contribuciones pedagógicas, leídas a la luz de los aportes de Jacques Lacan, constituyen otro de los pilares del discurso que sostengo.

Herbart¹ es el fundador de la Pedagogía. Y lo es por haber podido conceptualizar que la educación consiste en, al menos, dos trabajos sobre la cultura. Un trabajo que realiza el agente de la educación (transmisión de patrimonios o herencias culturales) y otro trabajo que realiza el sujeto de la educación (apropiación, transformación de las herencias u objetos de la cultura²). Quiero destacar la noción de responsabilidad que conlleva el lugar del agente de la educación, tanto en el nivel del profesional, como de las instituciones y de las políticas públicas. En efecto, la primer responsabilidad es poner en juego y al alcance y disfrute de infancias, adolescencias y personas adultas, las herencias culturales. Desparramarlas, darlas a conocer, abrir los ojos al saber acrecentado a lo largo de las generaciones. Pues ello no es sólo para las elites el merecimiento de los saberes en sentido fuerte, los saberes acumulados. Les recomiendo un pequeño libro que se titula La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas, de Jean Claude Micheá.

El juego educativo consiste en la acción de ir presentando “algo” del mundo al sujeto. (H. Arendt: La crisis de la educación). Aquí encontramos una de las paradojas centrales de la educación, pues ese introducir los objetos del mundo no implica el cálculo de cuáles serán los encuentros posibles ni qué derroteros abrirán. Podríamos plantearlo en los siguientes términos: a mayor trabajo educativo, más imprevisible se vuelve el futuro social y cultural del sujeto de la educación.

¹ Hay dos grandes obras de Herbart que conviene consultar a este respecto: *Pedagogía General derivada del fin de la educación* y *Esbozo de un curso de Pedagogía General*.

² Nos referiremos indistintamente a las nociones de herencia, patrimonios, legados, bienes u objetos de la cultura, en el sentido de aquello producido en la cadena de las generaciones y en tanto común y con derechos de accesos para cualquiera.





Pero la responsabilidad inicial es a cargo de los adultos, que han de dar lugar a los *recién llegados* (para emplear la categoría de Hanna Arendt). Claro que desde el respeto al otro, a sus opiniones y puntos de vista, pero poniendo sobre la mesa y convidando al festín... el saber en sentido fuerte nos precede y nos espera, nos espera para que nos lo apropiemos, para refrendar, poner en entredicho, rechazar, Pero exige el trabajo de repartir las herencias y el trabajo de tramitarlas.

Lo importante en el acto educativo, es – como puntualiza Herbart – nuestro propio interés por la cultura: que no nos sea indiferente. Que cada educador pueda poner en valor los objetos culturales que le interesan. Y, a su vez, tome a su cargo pasar los objetos de la cultura que, en el curso de las generaciones, han quedado decantados como fundamentales, como claves de acceso a lo definido como lo humano y, a su vez, lo contemporáneo del momento histórico. Aprender, tal vez, sea repensar, poner en entredicho las opiniones, los prejuicios, la *vox populi*, aquello que siempre hemos creído... Entiendo que esto pueda ir en contra de ciertas corrientes que homologan o confunden el trabajo sobre la cultura con el respeto a creencias y opiniones. Sin embargo, el saber en sentido fuerte, que es el que posibilitaba los cambios de paradigmas, no se puede relegar a las elites. Hay que apropiárselo, difundirlo, desparramarlo, porque sus efectos de democratización son incalculables. No basta con los saberes “de andar por casa”, hay que poder enfrentarse y hacer propio los bagajes artísticos, científicos, de la cultura plural.

Ahora bien, ya nos decía Émile Chartier³ (quien firmaba sus textos como Alain), que hemos de aprender de los profesores de piano, que nunca se sorprenden porque los niños aprendan muy poco en una hora de clase. Bernfeld señalaba que, en educación, siempre tenemos tiempo.

Leí a finales de agosto una entrevista realizada a la Directora del CERN (Organización europea para la investigación nuclear), Fabiola Gianotti.

La científica señala que, actualmente, los llamados “saberes útiles”, matan *la fuente de creatividad y del ingenio humano*. Añade que hay que despegar la investigación y la educación del cortoplacismo y los retornos económicos, y fundamentarla en procesos intelectuales y que permita colocar la ciencia y la cultura en el mismo plano: el de la *curiositas*.

³ [ÉMILE CHARTIER] ALAIN (2002): *Charlas sobre educación. Pedagogía infantil*. Buenos Aires: Losada.





Y agrega que los orígenes de la mecánica cuántica y de la relatividad no estaban en relación con aplicaciones prácticas, sino en entender cómo funciona el universo. Pero hoy el corto plazo lo domina todo y lo más importante es “la rapidez”: cuanto más rápido, mejor parece el resultado. Y esto opera igual en la educación que en la investigación.

A su vez, señala que hoy se reclama una *formación más técnica y, por tanto, más estrecha: expertos en ámbitos pequeños para ser contratados por las empresa. Sin embargo, se prevé que en 30 años el 50% de los trabajos de hoy habrán desaparecido porque estarán desempeñados por máquinas.*

Por ello también indica que las hoy también denostadas herramientas intelectuales son “*las mejores herramientas que podemos dar a nuestros jóvenes*”.

Según Nuccio Ordine⁴, *si enfocamos la elección de los estudios sólo desde el prisma de las oportunidades laborales, eso provocará un día el cierre total de las disciplinas humanistas. ¿Por qué enseñar sánscrito si no es rentable? Pues no, debemos defender el sánscrito porque si no mañana desaparecerán los estudios de sánscrito, y luego los de griego, y luego los de latín, y al final sólo estudiaremos lo que resulte rentable y entonces la humanidad perderá sus lazos con la memoria. Y nuestra relación con el pasado y la memoria es esencial.*

Los clásicos de la educación social han hablado de los tiempos que la educación requiere y cuya medición es tan difícil, por cuanto se abren en y a diferentes temporalidades, tanto en lo social como en lo subjetivo.

Sin embargo, tal vez por las prisas de la vida moderna, los pedagogos, los educadores, hemos dejado de leer a los clásicos: plano de clivaje por el que se ha roto un puente importante de transmisión pedagógica.

Si el educador se hace cargo del mundo ante las infancias (H. Arendt), pasará las llaves con las que cada cual, a su vez, creará, encontrará, inventará, tramitará presentes y futuros (hoy ciertamente in-descriptibles). Aquí encontramos, quizás, una de las claves de la Pedagogía Social: aprender tiene que ver con el prender un fuego. El acto educativo deviene un acto prometeico: el educador que es capaz de encender y sostener el amor por algún campo de la cultura, sea el que sea, dejará su huella y permitirá que otros, enciendan sus fuegos e iluminen sus caminos.

⁴ *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Editorial El Acantilado. 2013.





Los agentes de la educación concernidos por el mundo, promueven la culturalización de los sujetos, toman en cuenta sus particularidades, dan lugar a sus tiempos de producción, a sus compases de espera, a sus espacios de juego y a los espacios y tiempos *otros*, los que necesariamente se sustraen de ese trabajo educativo.

La educación se despliega en el orden de lo social: es una secuencia de actos que inscriben al sujeto en redes amplias de relaciones sociales y culturales. La paradoja reside en que, para poder desplegarse en ese campo de la socialidad, la educación requiere de un consentimiento del sujeto que es del orden de la subjetividad. Con esa piedra es con la que tropiezan muchas de las Reformas Educativas que proponen grandes despliegues didáctico-tecnológicos, partiendo de la perspectiva de Locke de considerar a los sujetos de la educación como una tábula rasa sobre la que inscribir sus mandatos. Olvidan la dimensión subjetiva, el pequeño “detalle”: que el sujeto puede decir no, puede no consentir. O puede decir sí, si percibe que las propuestas educativas pueden dar cabida o comenzar por respetar sus apetencias en lugar de prohibir o recriminar o castigar por ello, impidiéndole nuevos vínculos con la cultura. Aquí podemos recoger los aportes de A. Aichhorn en su libro *Juventud desamparada*. [Traducido por primera vez al castellano como: *Juventud descarriada*, gracias a la censura franquista].

Tal vez ésto aclare el concepto que hemos propuesto en algún otro momento, el de la educación como anti-destino... una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación, ... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, ... diversos registros de olvido y memoria; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre – decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo *decibles a posteriori*. Cada cual puede pensar en su propia historia escolar y cómo cada cual realiza en un mucho más y, seguramente un menos, lo que las maestras y profesoras se propusieron...

Dadas estas pinceladas, podemos ahora preguntarnos acerca de la educación social, objeto de estudio de la Pedagogía Social, cuáles son los desafíos, tal vez, el principal desafío, que el momento actual nos plantea.

Hablamos de la pandemia, ese tsunami que nos ha atravesado a nivel global y que, en ese nivel, se gestiona desde una geopolítica capitalista neoliberal que impacta de diferentes maneras según las geografías e historias de cada territorio.





Sin embargo, las cuestiones que esa situación pone sobre el tapete, no son ajenas a las cuestiones con las que el capitalismo neoliberal había impactado en el campo educativo y que produjo el pasaje de la lógica pedagógica a la lógica empresarial: la entronización de las competencias y habilidades, la dependencia de un supuesto mercado ocupacional, etc. La Pedagogía Social no quedó al margen de esos impactos. Hoy algunos pedagogos sociales se dedican a investigar cuáles son las competencias y habilidades que se requieren para ocupar el puesto de reponedor en máquinas de bebidas... para orientar el trabajo que llaman de educación social en, por ejemplo, los centros de menores. Esa posición define la concepción de sujeto de la educación que sostienen...

La pedagogía social que sostengo desde el lugar en el que hablo, se interroga acerca de instituciones, lugares y funciones que apelan a la educación social y que, en entornos europeos, quedan fuera de los sistemas públicos de educación pues dependen de servicios tales como justicia o servicios sociales o servicio varios de iniciativa privada.

Por eso, los Equipos de Orientación Escolar y también los que llamáis Centros de Educación Complementaria, los CEC, me tiene alucinada. No sé si ustedes calibran la conmoción que provoca... Los CEC son lo que en Catalunya, España y me atrevería a decir, Europa, llevamos décadas intentando plasmarlos, sin conseguirlo. Los CEC están dentro del sistema público de educación, y centros de iniciativa privada, ONG's, fundaciones, cooperativas, etc. Estos últimos dicen realizar educación social pero, en realidad, sólo refuerzan esa suerte de destino irremediable que lo social asigna a sujetos y poblaciones excluidas de los derechos sociales y culturales. Por eso sólo se alojan en barriadas perdidas de la mano de dios o, en este caso, de las responsabilidades públicas. Vaya por delante mi enhorabuena, mi felicitación y, por qué no decirlo, mi profunda emoción por estas concreciones.

Así la educación pública se desplaza a muchos sitios, para que la exclusión de lo público no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, se tejen las redes sociales, en tanto que educativas. Allí, se pueden repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano y es una responsabilidad que lo público, ética, política y pedagógicamente, debe sostener. Para trabajar educativamente con las personas de las que otros circuitos sólo se preocupan para ponerles un





rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos *flujos estadísticos* a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica.

Y es allí, en este territorio social devastado por las políticas neoliberales y en el que se incrustan las poblaciones precarizadas, es desde donde las políticas neoliberales plantean lo que llaman *inclusión*. Que centran su insistencia, de pretensión moralizante, en el plano personal: las actitudes, las motivaciones, la integración al grupo,... Esa *inclusión* amerita así consejos de *autoayuda*: si cambias tu actitud, la vida te sonreirá; aprende a realizar tus sueños; comparte tu vida con otros; atrévete a ser feliz, sonríe y *be happy* y una larga lista de eslóganes que son pregonados desde los escaparates de todo tipo de comercios hasta camisetas *low-cost* (fabricadas, por cierto por los niños esclavizados el Bangladesh o Pakistán...), por no mencionar los libros de autoayuda.

Si no logra convencer, entonces despliega en ese territorio la idea de prevención, que se nutre de una vocación intervencionista. Convoca a intervenir en la vida de otras personas, pues no casualmente siempre son OTROS: “ellos”. Allí donde se considera que su salud o su vida están en peligro (“ellos” puede que ni se den cuenta) o ponen en peligro a otros (“nosotros”, que sí nos damos cuenta y nos encargamos del rescate).

Si nos preguntamos qué tipo de sociedad se pretende a partir de la *prevención*, podríamos responder que se trata de una *sociedad saneada* por la erradicación de lo que excede la norma. Y esta certeza suele habilitar a las instituciones y a los profesionales a la gestión diferencial de las poblaciones, más que a su asistencia o a su educación.

En el enunciado de la voluntad preventiva de *luchar contra* (la pobreza, la delincuencia, la drogadicción, ...), podemos atisbar la profunda relación entre un cierto enunciado político y un cierto dispositivo técnico.

Debido a estos deslizamientos, la Pedagogía Social cuyo paradigma sostengo, insiste y persiste en la centralidad del acto educativo en el que se juega la relación paradójica entre transmisión y apropiación y que se despliega en intersticios y redes institucionales, sociales, culturales. Tanto las existentes como las que podemos tejer con otros actores institucionales, sociales, culturales. En la circulación “entre” las redes, agentes y sujetos de la educación, y en tanto actores, transfieren sus saberes, se apropian de nuevos elementos culturales, amplían los horizontes para no quedar atrapados en las categorías del desprecio social y cultural.





Este tema de circulación nos permite abordar los cambios que se están produciendo en torno a las nociones de identidad y alteridad. El concepto esencialista de identidad ingresa en un proceso acelerado de descomposición y las nuevas perspectivas híbridas y mestizas comienzan a ser puestas en valor en los contextos y prácticas artísticas, culturales y, por supuesto, educativas.

Y es que las identidades y las alteridades son construcciones que sólo toman sentido al ponerlas en relación la una con respecto a la otra. Ya lo planteaba Charles Sanders Peirce, cuando señalaba que, donde quiera que haya identidad, hay necesariamente alteridad. Es decir, consisten en ese carácter relacional y de reenvío.

En este sentido, podemos pensar las relaciones multiculturales desde las fronteras, por ejemplo, las fronteras institucionales, no como límite de contenidos estancos, sino como intervalo, como un entre, es decir, un territorio que se construye en relaciones de reenvío y que produce, en tanto intermedio, un tercero o algo nuevo. De allí la importancia de la circulación, de esos movimientos que permiten constatar que no existe una única manera de abordar o tratar las cuestiones culturales o sociales. Se trata de abrir el mundo.

Según la Real Academia Española, el prefijo *inter* significa 'entre' o 'en medio', nos remite a una lógica intersticial, donde lo *inter* viene a designar a lo que se ubica fuera de lo dado, en medio, con su propia topología, esto es, insinuando lugares que hemos de relevar / revelar, señalar y/o en su caso, inventar con *otros*. La escuela puede recentrar su función específica si hay relaciones de reenvío y circulación con otras instituciones que puedan abordar el mundo y operar en él de manera diversa. ¡Diversa! y no en relación de complementariedad o continuidad.

Así, la pedagogía social puede construirse como una topología⁵. Prefiero esta noción a la de cartografía, pues incluye al sujeto y a sus desplazamientos en la configuración de los lugares. Mientras que la cartografía requiere un sujeto que mira y describe, ubicado “fuera del mapa”.

Para Jacques Derrida el entre se aparta de lo orgánico y sustancial; no se identifica con el sujeto como sustancia *identitaria*, sino que facilita la construcción del sujeto social, del sujeto de la educación, como

⁵ La topología es un campo de las matemáticas que se ocupa de las propiedades del espacio y las características del mismo (superficies, curvaturas, ...). Empleamos esta noción metafóricamente para dar cuenta del espacio social susceptible de recorridos *Inter*.





actante en diversos escenarios institucionales, sociales, culturales entre los que se tejen diversidad de vínculos y se realizan diversos intercambios y apropiaciones.

La Pedagogía Social dibuja el concepto del “entre” y de las “figuras intersticiales” (entre, umbral, intervalo, intersticio, límite, intermedio). Esa topología organiza un “espacio de saber”, que parte de la relación y no de la sustancia, de una “lógica del Y” y no de una “lógica del Es”. De allí que en Pedagogía Social y en las prácticas de educación social, nos ubicamos en espacios paradójales, de equilibrio inestable entre lo dado y lo aún porvenir, entre la transmisión y las apropiaciones, entre el enseñar y el aprender. No son líneas de continuidad ni de relación causa efecto. Y, tal vez, esto da cuenta de la dificultad de sostener el trabajo educativo sin deslizar a los cantos de sirena que cifran en la desresponsabilización de agentes e instituciones una suerte de *be happy*.

¿Qué podemos proponer desde la Pedagogía Social?

La pregunta alude a términos generales, ya que de lo específico de cada territorio, de cada equipo, de cada profesional nada particular podemos hoy plantear.

Pero, en esos términos generales, la Pedagogía Social aporta una construcción de discurso pedagógico capaz de explicar y sostener la complejidad de las prácticas educativas y posibilitar, asimismo, relaciones de reenvío y de intercambio interdisciplinar. Un “entre” la teoría y la práctica, entre las posibilidades y los límites.

Para finalizar, quisiera señalar que, participar, en la Universidad de Barcelona, en la construcción de este campo disciplinar significó para mí, de alguna manera, traer a ese presente, por un lado, mi tarea docente como maestra de grado A en la entonces llamada Direcc. Gral. de Psicología y Asistencia Social Escolar. Pienso que en esa aula, situada frente a los baños, en la escuela prefabricada N° 31, de Carapachay, aprendí casi todo lo que sé acerca del compromiso ético y pedagógico. Y también me permitió recuperar mis primeros pasos en la docencia universitaria en la cátedra de Adriana Puiggrós, llamada, nada más y nada menos, que Aspectos sociopolíticos de la educación. Por otro, fue recuperar un compromiso político que sostuve a lo largo de mi militancia política.

Es un buen momento para dar las gracias.





Por esas posibilidades brindadas entonces y por poder resignificarlas en esta charla, con ustedes. Resignificar esa parte de historia y su impacto de reverberación en lo que ha terminado siendo mi trayectoria profesional y académica.

Puedo tal vez decir que, esas relaciones de la pedagogía con la ética y la política, fueron mi aporte en la construcción de este campo que llamamos Pedagogía Social.

Muchísimas gracias.

