



CHRISTIAN INARAJA

LA EDUCACIÓN (SOCIAL) Y SUS PEDAGOGÍAS

No puede haber educación sin creación autónoma y libre, sin diálogo, sin reconocimiento de lo otro, sin una relación que pone al sujeto en una dimensión planetaria, porque la educación es un camino que hay que querer andar. El autor propone cruzar estos discursos con el campo de la educación social, la ciudad, y se pregunta qué nuevos laberintos crecen al ritmo del urbanismo social.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ
Universitat de València.

Durante mucho tiempo nos llevaron a la escuela tirándonos de las orejas. Era por nuestro bien, para hacernos personas de provecho el día de mañana. Alguien sabía por nosotros el camino que debíamos andar, y lo andábamos según los pasos marcados, las etapas señaladas y los niveles de dificultad con los que debíamos enfrentarnos. No se si hablo en pasado para engañarme, o por el deseo de que esto sea una pesadilla pasajera en los albores de una vigilia libertaria. Pero no, con los ojos bien abiertos, sigo viendo que nos conducen por la educación tirándonos de las orejas; a los estudiantes y también a los profesores. ¿Y qué quiere decir ir a la escuela tirándote de las orejas? Pues ir a una escuela que nos violenta porque nos somete a una experiencia social e institucional separada de la vida, sustraída de la experiencia de la vida. No les descubro nada ni tampoco es este el objeto central del artículo. Pero conviene recordarlo. Desde los años sesenta del pasado siglo, con mayor insistencia, hemos venido conociendo análisis, desde las llamadas pedagogías críticas, en los que se denunciaba que el currículo escolar reproducía saberes hegemónicos, y que el falso criterio de igualdad en el pistoletazo de salida, dejaba a los perdedores fuera de juego a las primeras de cambio. Y hemos sabido que bajo la apariencia técnica y profesionalizadora se esconde un profesor mecánico, robotizado, títere, sin capacidad para la creación autónoma. Es un discurso antiguo. Recuerdo ahora a Freinet: la escuela pública que yo quiero —decía— no se corresponde con el modelo de la escuela centralista, nacional, estatal, en la que ustedes me obligan a enseñar. Y se tuvo que marchar.

Llevarnos a la escuela tirándonos de las orejas significa que hay siempre una VERDAD, así con mayúsculas y en singular, que nos precede. Primero fue la verdad revelada, más tarde la verdad demostrada, pero siempre una verdad sin sujeto, fragmentada, casi siempre inútil para la vida, pero fundamental en esa carrera de obstáculos hacia la educación bancaria, acumulativa, credencialista. Porque ese será nuestro provecho si hemos sido educados como Dios manda: obtener la futura recompensa, vivir según los estándares de progreso de la sociedad de los adultos; o de esa parte de la sociedad de los adultos a la que le va bien con esos estándares de progreso. Llevarnos a la escuela tirándonos de las orejas significa

que hay siempre un lugar separado, en el que se celebra el espectáculo de la separación. Allí donde la vida queda a las puertas de la institución, se acumula una inmensa producción fragmentaria de saberes y experiencias desvitalizadas, según una lógica dual y cartesiana: mente sin cuerpo, razón sin sentimiento, sin pasión o deseo, teoría sin práctica, objeto sin sujeto, actividad sin experiencia, experiencia sin reflexión y, en fin, añadan ustedes lo que quieran. Y llevarnos a la escuela tirándonos de las orejas significa que no nos dejarán en paz nunca, y por eso se habla de educación para toda la vida, y por eso a la institución escolar tradicional le suceden otras nuevas y diferentes, para nuevos y diferentes necesitados del bienestar social. Es aburrido insistir sobre lo mismo, si no fuera porque hoy mismo son millones las personas, más pequeñitas o más grandes, a las que les va la vida en esto, un modo de entender y de querer vivir la vida.

Pero, en efecto, no era de esto de lo que veníamos a hablar. Nuestra pretensión aquí es esbozar un sencillo apunte de los otros discursos posibles. De (algunas de) las otras pedagogías, con sujetos, en los otros espacios y los otros tiempos, con otros andares y miradas. De una educación que no se deja tirar de las orejas.

Pedagogías con sujeto

No puede haber educación sin voluntad de vivir la educación, y no puede haber voluntad de vivir sin capacidad de creación autónoma y libre. Las pedagogías con sujeto acompañan esa posibilidad de educación libertaria, desde el reconocimiento de un sujeto con experiencia, biografía e historia. Las pedagogías con sujeto son estructurales, es decir, ponen al sujeto en relación con las condiciones materiales de la experiencia educativa. Por ejemplo, la supresión de la tarima en el aula, o el cuestionamiento del libro de texto, en la práctica pedagógica de Célestin Freinet, son condiciones estructurales de enfrentamiento a un modelo pedagógico autoritario y dogmático. Pero también, en este mismo ejemplo, las pedagogías con sujeto tienen un componente simbólico, puesto que dicen y representan con nuevas y diferentes prácticas (la asamblea, el trabajo en equipo, el texto libre...) la posibilidad de la voz plural frente a la verdad única, el discurso

cerrado y la autoridad institucionalizada e indiscutida del docente. Las pedagogías con sujeto son estratégicas por cuanto crean las condiciones para que los seres humanos se transformen a sí mismos en sujetos, aprendiendo a reconocerse como sujetos de educación, de su educación. Son igualmente estratégicas en el sentido de antagónicas respecto de otras formas pedagógicas y de poder que ponen al sujeto en situación de objetivación y sometimiento. Por ejemplo, el círculo de cultura y la investigación temática, en Paulo Freire, son prácticas pedagógicas estratégicas para poner, en el centro de la experiencia educativa, la voz y el deseo del sujeto y las problemáticas sociales que contextualizan su experiencia vital. Por ejemplo, la documentación, en Loris Malaguzzi, es una práctica estratégica que pone la estética narrativa al servicio de la visibilidad y la comprensión de la búsqueda de sentido por la que cada niño o cada niña circulan por el taller de la educación.

(Recuerdo ahora a Pepín, aquel niño etiquetado como fracaso escolar, pero al que todos esperábamos en el aula cada mañana para que sacara de su desvencijada cartera un papel arrugado y decorado con alguna mancha del bocadillo de la cena, y se pusiera a leer. Sus "textos libres", en un viaje apasionado, nos trasladaban, a lomos del deseo, a mundos y aventuras llenas de vida y esperanza.)

Pedagogías de la experiencia

No puede haber educación sin diálogo, sin reconocimiento de lo otro, de lo que es diferente a nosotros, de lo que nace en otro lugar, con otro orden simbólico, con otra historia. Por eso la educación es exploración, aventura, búsqueda, movimiento. Somos andando, decía Freire, y en efecto, nos vamos haciendo desde nuestra voluntad de seguir explorando. Por eso el encasillamiento, la clasificación y la etiqueta, el encierro, los paquetes curriculares preestablecidos, el andar hacia la escuela tirándonos de las orejas, es otra pedagogía. Las que aquí reclamo y en las que yo me reconozco son pedagogías que acompañan y escuchan a un sujeto con voz y biografía, desde las que muestra el sentido que encuentra en su experiencia vivida, en su experiencia viviente. Así, por cierto, lo decía J. Dewey, al acercarse a la idea del aprendizaje: "El mero fluir cargado de sentido". Es lo contrario de esa

tendencia totalitaria de la pedagogía escolástica, que subsume toda la complejidad de la vida a una didáctica basada en la abstracción, la fragmentación, la separación y el aislamiento de las particulares actividades con sentido, para convertirlas en actividades disciplinarias, especializadas. Hay, en efecto, otras pedagogías con voluntad de educar la mirada desde el camino y en el camino, para avanzar y crear nuevas posibilidades, con nuevos e insospechados descubrimientos en el punto de partida. Freinet llamó a esta posibilidad educativa “el tanteo de la experiencia” por el que nos escapábamos del círculo cerrado, decía, para avanzar desde el desorden creativo de toda investigación, hacia la construcción de uno mismo.

(Pienso ahora en el taller con mis alumnos del título de Educación Social, caminando a la deriva por un barrio de la ciudad, al modo del *flâneur* de Baudelaire. Son pasos distintos compartidos, miradas diferentes a lo diferente, imágenes y lenguajes desde los que atrevemos a una escritura colectiva de la experiencia, a un inventario particular de la ciudad, que abre, en la escucha a cada palabra de cada cual, la posibilidad de un saber nacido de esos pasos, y de lo pensado y compartido en esos pasos, siempre acompañados por otros pasos.)

Las pedagogías de la experiencia son, entonces, pedagogías unitarias enfrentadas al totalitarismo disciplinar. Esa pseudooposición de diferentes áreas de conocimiento, en la formación del futuro educador, no puede servir de pretexto para el encierro totalitario de la vida en el interior exclusivo de una disciplina –un fragmento erigido en totalidad, decía Vaneigem–, ni tampoco para impedir una mirada de totalidad, una mirada unitaria desde la que realizar la experiencia auténtica de la educación. No será necesario advertir que la totalidad es aquí un concepto que identifica el deseo de acudir a la comprensión desde la exploración de la vida misma, en la vida misma. La totalidad es un deseo de conocimiento y saber que pone en manos del educador su realización como educador. La totalidad se enfrenta a la rueda dentada de una enseñanza en la que cada diente disciplinar hace girar el mecanismo de la institución, sin posibilidad de que cada cual se pregunte desde sí mismo qué carajo produce la máquina.

(Los proyectos de trabajo surgidos de nuestra asamblea de aula en los inicios

de septiembre son también, y quizá sobre todo, una experiencia de aprendizaje contra estas prácticas totalitarias: contra el encierro en el aula, contra la fragmentación horaria que dificulta el escape, contra la especialización fragmentaria de tareas... Cualquier proyecto de trabajo surgido de la asamblea de aula busca construir una visión total de una situación concreta, puntual, específica, porque es desde esa visión de totalidad que se intenta pensar el sentido, el valor y la utilidad social de las prácticas de aprendizaje, y desde luego, también de las prácticas de enseñanza.

Por otra parte, ¿alguien puede encerrar la sonrisa de una niña al abrir la puerta del aula en el discurso especializado de una disciplina? ¡Unos pocos cuatrimestres para decir y tanta vida para poder comprender...!)

Pedagogías planetarias

No puede haber educación sin relación, y esa relación pone al sujeto en una dimensión también planetaria. Porque ese yo concreto y único que participa de una compleja identidad cultural y se expresa en una lengua de una determinada comunidad es a la vez un sujeto con capacidad para mirar más allá de su identidad, para escuchar más allá de su idioma, para explorar más allá de su territorio, y para comprender que sostener una vida justa y equilibrada en el planeta pasa por compartir universales, sobre las prácticas sociales, que hacen posible esa vida sostenible y justa. Las pedagogías planetarias son hoy pedagogías militantes porque se nutren en el interior de los movimientos sociales, porque requieren del diálogo y los espacios colaborativos y porque necesitan alimentar constantemente el análisis crítico de los discursos y la reconceptualización de sus propias prácticas.

(Pienso ahora en una calle de cualquier barrio, en cualquier ciudad. Un espacio reducido, cercano, mil veces transitado. Un lugar, sin embargo, en el que nos sentimos habitantes de muchos mundos distintos, alejados unos de otros. Un mundo de culturas y una cultura con muchos mundos. Un lugar en el que nos hacemos, construyendo nuestras teorías sobre nosotros y sobre esos mundos con los que interactuamos. Un lugar de aprendizaje y de enseñanza. La calle no se detiene, no es una instantánea fija o un texto cerrado; al contrario, parece un dispositivo que se

mueve y al que movemos, y en el que se muestran en cada momento imágenes diferentes, construcciones distintas de la vida; algo así como un caleidoscopio de la vida. Pero ese dispositivo concreto, específico, cruzado por un tipo concreto de urbanismo social, es a la vez una concreción puntual del diálogo y la tensión entre el deseo de armonía ecológica con la madre tierra y la voracidad sin límites de un sistema económico insostenible, que en su suicidio arrastra toda esperanza de futuro.)

Pedagogías con deseo

La educación es un camino que hay que querer andar. La educación es una experiencia que hay que querer vivir. Pero la educación anda y vive en el lenguaje, en un modo de querer decir. ¿De dónde salen las palabras?, ¿quién regala las palabras con que significamos la experiencia del camino? ¿Qué es decir “niña”, “persona mayor”, “discapacitado”, “programación”, “competencias” o “currículo”? Andamos la educación a caballo de las metáforas, y en ese camino unas palabras se pierden y otras se encuentran. Creo que es la construcción del sentido, la construcción del deseo, la que nos hace preguntarnos, volver a decimos, y la que nos invita a indagar en los discursos: qué prácticas sociales, en qué momento, de qué manera nos hacen decir qué cosas, silenciando otras, que a su vez daban significación a otras prácticas olvidadas. Construimos un sentido de la educación y nos ponemos una camiseta verde o negra para salir junto a otros a la calle, porque no nos gusta el estado de cosas en el que pretenden encerrar la palabra *educación*, y buscamos otra posibilidad, con otros enunciados. Entramos en el aula y decimos buenos días desde la idea, el sueño, la posibilidad de que el aula sea otra cosa, y salimos a la calle, exploramos otros espacios, y encontramos otras palabras con las que seguir avanzando en la construcción del conocimiento deseado. No digo conocimiento como *insight*, como verdad única, como objetivo alcanzado. Digo conocimiento como posibilidad que abre a otras nuevas e insospechadas posibilidades. La educación es una compleja experiencia fecundada por el deseo.

(Pienso ahora en Baktay, aquella niña afgana de 6 años, en la hermosa película *Buda explotó por vergüenza*. Toda la his-

toria es un intenso recorrido, arriba y abajo, deseando la escuela. Una escuela imaginada por las divertidas lecturas inventadas por el hijo de sus vecinos, que lee el alfabeto con el libro al revés. Una escuela imaginada que tropieza con la sociedad y la cultura talibán; territorio hostil del que se desterritorializa con un lápiz de labios en la mano.)

La ciudad como proyecto (de Educación Social)

Existe un campo profesional y especializado de intervención pedagógica al que llamamos Educación Social. Como todo campo profesional acota un territorio, dibuja unas fronteras, identifica los ámbitos específicos de su función. No los discutiré ahora. Son el resultado de un proceso histórico. Simplemente me gustaría cruzar las pedagogías antes comentadas con el campo de esta profesión. Las pedagogías del sujeto, de la experiencia, pedagogías planetarias, pedagogías del deseo... no son solo estos nombres lo que las identifican; lo es, sobre todo, el sentido con el que acogen el hermoso concepto de la educación. Y me gustaría hacerlo situando ese cruce en la experiencia de la ciudad, como posibilidad educativa. ¿Por qué la ciudad? Porque abre la mirada y pone en relación esos diferentes ámbitos específicos de intervención, y sugiere otros nuevos inexplorados.

Hablo de la ciudad como currículo, como complejo campo de experiencias en el que construimos gran parte de nuestra subjetividad. Si esto es así, el educador deberá convertirse en un gran lector de esa complejidad porque es en su interior donde están las claves de lo que somos y de lo que podríamos ser. Las grandes avenidas y el desarrollo de zonas monumentales en las remodelaciones de muchas ciudades medievales, en los inicios del siglo XX, son el anuncio del triunfo cultural, no solo urbanístico, de la burguesía. El deslumbramiento idiotizador que, en los últimos quince años y bajo la batuta del Partido Popular, ha producido un tipo espectacular de urbanismo social, en la población de la ciudad de València, está impidiendo la interpretación de la barbarie: la huerta sepultada o barrios de honda raigambre popular destrozados, según los intereses de la especulación financiera. Una nueva avenida o una torre de aluminio y cristal son textos que hemos de

aprender a leer. Urgen nuevas alfabetizaciones que nos ayuden a interpretar la experiencia ciudadana, nuevas voluntades colectivas para querer vivir la ciudad de otra manera.

El educador en la ciudad no puede estar solo, aislado en el ámbito específico de su profesión. He visto en los grafitis una ética y una estética del urbanismo, anunciando nuevos imaginarios. Existen colectivos que transformaron un solar en un huerto urbano e hicieron de ello un espacio autogenerado de aprendizaje de procesos participativos. Lecturas, canciones, verbenas, debates y talleres convirtieron la calle en un lugar para el encuentro, la reflexión y el aprendizaje compartido. Teoría y práctica en los intersticios por donde se cuele la resistencia y se practican nuevas formas de hacer y de ser ciudad. Por eso la educación –social– debe saberse en el movimiento social y no estar de espaldas a él.

(Pienso ahora en el “desayuno con vianantes” donde las ensaimadas y el café con leche en medio de la calle eran auténticas cartillas alfabetizadoras para leer juntos un nuevo significado de la palabra *vecinos*. Pienso también en la estrategia didáctica de los paseos por la precariedad, con los estudiantes de Educación Social, en los que una tarde caminando por un barrio permite inventariar miradas diferentes, sesgadas por el género, la edad, la clase social, el origen étnico, o la discapacidad, desde las que experimentar e interpretar el cotidiano de la precariedad, e imaginar intervenciones. Sin embargo, debo subrayar que no veo en estas prácticas una exclusiva intervención profesional del educador. En nuestro caso, los recorridos los efectuamos compartiendo la experiencia con estudiantes de Arquitectura, Bellas Artes y de Ingeniería Agrónoma. La compleja experiencia de la ciudad requiere del diálogo de saberes diversos y el diseño de intervenciones complejas, en el que cada cual aporta sus particulares posibilidades.)

Iniciaba el artículo diciendo que durante mucho tiempo nos llevaron a la escuela tirándonos de las orejas. Quizá ese tirarnos de las orejas simbolizaba el desprecio y la ruptura con la calle. De niño acudía a un aula llena de moscas y mi maestro me castigaba porque decía que me quedaba encantado mirando el vuelo de una mosca, a la que seguramente yo envidiaba su posibilidad de escapar por la ventana. En la escuela aprendía las co-

sas importantes para cuando fuera mayor, decía mi padre, pero pronto descubrí en los futbolines del barrio nuevos lenguajes, músicas y relaciones que la escuela ignoraba y que a mí me eran más útiles ya, sin esperar al día de mañana.

La pregunta que me hago ahora es: qué culturas, relaciones, símbolos, dispositivos, y estructuras definen las identidades juveniles fuera de la escuela. Me pregunto por los nuevos laberintos en los que el urbanismo social va depositando las metáforas de la vida. ¿Imaginan ustedes a una pandilla de adolescentes paseando por los interiores de un gran centro comercial, un viernes por la tarde? ¡Todo un currículo de alta eficiencia simbólica para la construcción identitaria! Y me pregunto por cuántos currículos diferentes, particulares, fragmentarios van constituyéndose en la experiencia de la ciudad. Cuántas ciudades engloba la ciudad y cuántas posibilidades diferentes se adivinan. Puede ser un buen reto de investigación para la Educación Social. Una lectura interpretativa del texto tejido con las múltiples y fragmentadas historias del sujeto en la ciudad.

para saber más

► En la base de este artículo no hay cinco o seis libros concretos. Es otra cosa. Quizá, en primer lugar, el reencuentro con los olvidados: las pedagogías de la llamada Escuela Nueva, los textos del movimiento Freinet, de la educación popular en Freire o Carlos Núñez, pero también la sociología crítica del currículo, los estudios culturales, postestructurales y postcoloniales, en el sentido en que esto es interpretado por Tomaz Tadeu da Silva. Y una lectura del urbanismo social y las políticas de la vida cotidiana, desde la Internacional Situacionista, Debord y Vaneigem, hasta los textos que ponen en relación la democratización del conocimiento y las políticas de participación social, como lo hace Boaventura de Sousa Santos. Son parte de mi caja de herramientas, como decía Deleuze.