

## VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

*“Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro”*

1

Comunicación defendida dentro del Eje temático 3:

**“Experiencias de futuro. Nuevos campos y líneas de ruptura en la Educación Social”**

---

### **ARTE, POLÍTICA Y EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SOCIAL**

#### ***Art, policy and experience in social work***

Asun Pié, [apieb@uoc.edu](mailto:apieb@uoc.edu) (UOC)<sup>1</sup>

Francesc Garreta, [fgarreta@peretarres.url.edu](mailto:fgarreta@peretarres.url.edu) (Pere Tarrés)<sup>2</sup>

Jordi Solé Blanch, [jsolebla@uoc.edu](mailto:jsolebla@uoc.edu) (UOC)

#### **Resumen**

*En la presenta comunicación presentamos un análisis crítico-reflexivo que sitúa las tensiones entre Animación sociocultural, educación social y arte. Dicho análisis parte del encuentro entre dos proyectos rubricados como Proyecto Trastocando. Partiendo de lo acontecido en dicho encuentro se estructura un discurso de revisión epistemológica de la educación social. Las claves para el análisis son el territorio donde se articula el encuentro, el retorno a la idea de*

---

1 Para contactar: Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació, Universitat Oberta de Catalunya, Rambla del Poble Nou, 156 (Edifici 22@). 08018 Barcelona, España.

2 Para contactar: Facultat de Educació Social y Trabajo Social Pere Tarrés, Universitat Ramon LLull, Santaló, 37. 08021, Barcelona.



*lo común y en consecuencia la sugerencia de recuperar lo colectivo, la experiencia como acontecimiento educativo, las posibilidades del arte en cuanto a apertura semántica, la noción de oficio en la relación educativa, la desformalización de la educación y la recuperación de la dimensión política como apertura a lo incierto. Por lo tanto, estas tematizaciones, surgidas de la observación en el propio territorio, ofrecen las claves de interrogación y análisis que presentamos. Finalmente, se apunta a una reformulación historizada de la profesión de la educación social, fuertemente politizada y anudada a la vida.*

**Palabras clave:** Pedagogía crítica, Profesiones socioculturales, Educación Social, Arte, Identidad social, Animación Sociocultural

### **Abstract**

*This paper offers a critical and thoughtful analysis which puts the tensions between socio-cultural animation, social education and art. This analysis starts from the encounter between two projects initialled as Trastocando Project (Reversing Project). On the basis of what has happened in the meeting we quoted, it is structured a speech of epistemological review of social education. The keys for the analysis are the territory where the encounter is articulated, the return to the idea of common and thus the suggestion to recover what is collective, the experience as educational event, the possibilities of the art in semantic opening, the notion of job in the educational relationship, the informalization of education and the recovery of the politics as an openness to the uncertainty. Therefore, these retains, arising from the observation in the own territory; show the keys of interrogation and analysis presented. Finally, it points to a new historical reformulation of the social education profession, heavily politicized and knotted to life.*

**Key Words :** Critical Pedagogy, Social Professions, Social Work, Art, Social Identity, Sociocultural Animation

## **Introducción**

La presente comunicación parte de una preocupación en relación a lo que pensamos es una tecnificación y mercenarización creciente de la educación social. El naciente



neohigienismo (Tizio y Nuñez, 2010; Nuñez, 2003), la reducción de la idea de justicia social a una cuestión meramente redistributiva –con la consiguiente despolitización de la ciudadanía- (Young, 2000; Nussbaum, 2006), las lógicas mercantiles y de rentabilidad que priman actualmente (Mèlich, 2006), la confusión bastante frecuente entre encargo y finalidad profesional (Vilar, 2006); todo ello ha conducido a una especie de mutación del sentido de la educación social. Es lógico que esto ocurra en la medida que la profesión se anuda totalmente en lo social y, por tanto, se imbuye en su propia lógica. Así pues, esta tendencia tecnocrática (protocolización de la tarea profesional, evaluación de su rentabilidad, burocratización...) es algo que concurre con cierta distorsión de la profesión. La falta de consenso, por otro lado lógica- en relación al contenido de la transmisión educativa, ha llevado a un borrado de contenido y, en consecuencia, a un exceso de centralidad de las funciones de control social. Por este motivo, nos parece pertinente ahondar, de nuevo, en las complicidades entre Política, Educación Social y Arte. Esta tríada no es nueva, más bien caduca y este es, justamente, el problema. Las relaciones de aquellas tres ponen en juego tensiones y elementos que nos permiten un desplazamiento o dislocación sugerente. Nos permiten, en fin, una recuperación del sentido de la profesión. Esto es: que la Animación Sociocultural, a la que Augustin y Gillet (2000) reconocen su función de mediación que posibilite la reintroducción de la política en el campo social, en nuestro país se haya transformado en metodología, no es baladí ni casual (Ûcar, 2003). Tiene relación con el mismo proceso de profesionalización –confundido con tecnificación- sumado a cierta apología del valor de la universalidad (principios aplicables a cualquier contexto), la individualidad (el sujeto como centro y principio de la educación), la mercantilización (la educación como moneda de cambio en un sistema que convierte lo más humano en mercancía), la cuantificación (cuantos casos se han atendido, cuantas altas se han dado, cuantos...). Esto ha deshistorizado la propia educación y la misma profesión. Si lo que vale, debe valer para cualquier contexto, las contingencias, particularidades, momentos, etc...molestan, se devalúan y, en consecuencia, se da el fenómeno de negación histórica al que hemos aludido. Negación histórica que fácilmente adivinamos como una desustantivización y pérdida de sentido de <lo que es la educación social>. Esto ha discurrido paralelamente a una minusvaloración de lo particular, una pérdida de lo común, una pérdida de lo humano –en cuanto vínculo con el otro-, una conversión de lo



relacional, emocional en instrumento y táctica educativa. La educación social se inscribe en una determinada cultura –postmoderna y neoliberal en nuestro caso-, aun más, ella misma es también cultura y, en consecuencia, heredera y transformadora de esta herencia. Por lo tanto, en esta vuelta histórica apelamos a la ética y responsabilidad profesional. Pensamos que es necesaria esta mirada histórica por lo que contiene, calla, nombre e indica. Dicha vuelta permite pensarnos y pensar el acto educativo en clave de transformación social –idea en desuso-. Pero no vamos a narrar historizando sino que pretendemos sumergirnos en una experiencia<sup>3</sup>, una práctica profesional particular, en la que concurren una serie de condiciones que nos permiten revisar, visitar lo que es fundamental en un intercambio educativo. Existe pues, en nuestra propuesta, cierto retorno a cuestiones que queremos volver a pensar. Sobre esta práctica, que consideramos sugerente, por lo que propone y altera, miraremos ¿En qué tipo de circunstancias se despliega? ¿Qué pone en juego? ¿Qué ocurre en ella? ¿Qué les ocurre a los sujetos allí inscritos? ¿Qué le ocurre a la educación social cuando la pensamos desde aquel escenario? ¿Qué tiene el oficio que no tiene la profesión? ¿Qué pasa con las cuestiones del deseo? ¿Qué es lo que se abre o se rompe en un escenario de mezcla, confusión, no preocupación por las éticas? O más bien ¿por la preocupación de inscribir una ética perspectivista? ¿Qué es lo que ocurre cuando todo parece apuntar más bien a una *pedagogía de la ignorancia* que no de *la revelación*? En fin, ¿Qué nos enseña esta práctica y hacia donde nos orienta?....

## Preámbulo

Para nuestro análisis conceptual partiremos, pues, del encuentro entre dos proyectos rubricados como *Proyecto Trastocando*. Se trata de un encuentro protagonizado por la *Cooperativa Aixec* y *Casa-taller de marionetas Pepe Otal*. Un tipo de lazo, pensamos, producido desde los márgenes de la educación social. Vemos este umbral en la propia historia de ocupación, itinerancia, autogestión y autofinanciación de los segundos y en la producción de otra lógica de comprensión del fenómeno de la locura en los primeros. Podríamos incluso entender a la *Cooperativa Aixec* como institución estallada (Mannoni, 1979) y a *Casa-taller de marionetas* como una suerte de *exitución*

3 Proyecto Trastocando de Casa Taller de Marionetas Pepe Otal en colaboración con la Cooperativa Aixec. Barcelona 2011.



(Domènech et al. 1999). En síntesis, un encuentro producido y productor de rizomas que dispersan las relaciones, las lógicas y los mismos significados. En cualquier caso, este encuentro supone un escenario que nos permite situar los elementos centrales de nuestra reflexión. A saber: El territorio, lo común, la experiencia, el arte y el oficio, la desformalización de la educación y la recuperación de la política como apertura a lo incierto.

*La Casa Taller de Marionetas Pepe Otal* se ubica en el barrio del Raval de Barcelona. Su actividad principal tiene lugar en un espacio del Ayuntamiento de Barcelona ocupado desde 1991. Allí se reúnen profesionales del mundo del títere para actividades de construcción, espectáculo, formación.... Tiene un carácter totalmente abierto, desmercantilizado, sin base institucional, asambleario y con poca o nula estructura económica. Se trata de un proyecto de base comunitaria, anudado al territorio por su larga permanencia en el tiempo y su potencial vinculante, sin ánimo o pretensión de educar o sensibilizar a nadie. Su nudo, por tanto, proviene de las artes del títere, de dicha experiencia y oficio. Anudamiento, en fin, en el apego y adhesión, en forma de deseo, en el propio oficio. Por su parte la *Cooperativa Aixec* se encuentra en el barrio del Clot de Barcelona, utiliza un espacio alquilado y procura recursos socioeducativos dirigidos a personas psiquiatrizadas. Lo hace desde el sentido más fuerte de lo social y despsiquiatrizado del campo de la salud mental. Su preocupación es producir un discurso y una práctica alejada de las lógicas manicomiales y de los avatares de la red de salud mental que medicalizan la locura. Tiene mayor estructura institucional que los anteriores y recibe financiamiento público. Ambas entidades, con sus particularidades: una ocupada en los títeres y la otra preocupada por la dimensión social de la locura, se encuentran y colaboran en favorecer encuentros creadores, compartir espacios, saberes y artes.

### **El territorio del encuentro**

Un espacio -Casa taller de Marionetas de Pepe Otal- que nace en y desde la ocupación pública no puede, sino, inscribirse como lugar de lo común, del encuentro, de lo comunitario. Se produce ya en este hecho algo del <nosotros> radicalmente distinto de lo que viene sucediéndose en otros espacios institucionalizados. Este nosotros más

abarcador trastoca las lógicas de la transmisión de los saberes, los roles y funciones que allí se inscriben, los deseos y los acontecimientos. La cultura organizativa se mueve en una dinámica totalmente desescolarizada y abierta. La costumbre es, pues, que uno pueda acercarse al espacio y preguntar sobre lo que allí acontece. Ante la duda, generalmente planteada de si allí se hacen cursos o talleres, la respuesta es: *¡ves y construye!, si tienes dudas pregunta, siempre habrá alguien por aquí que pueda responderte*. Es pues desde el propio interés que uno inicia un proceso de aprendizaje. Dicho esto, cabe entender que el *Proyecto Trastocando* se moviera también bajo esta lógica. El espacio autoriza para poder pensarse como productor de saber y de hacer, como sujeto activo y deseante de aquello. En este sentido, cabe recordar que muchos espacios educativos acusan, justamente, la impronta de las lógicas organizativas institucionales, reproduciendo, como un eco sordo y constante, los roles asociados a la autoridad docente que se derivan de prácticas pedagógicas reveladoras. Ofrecer espacios de experimentación, abiertos a la confrontación de ideas, experiencias y pluralidades, demanda no solo repensar los espacios educativos vigentes, sino conformar nuevos espacios libres de jerarquías. Un nuevo espacio público, revelador en sus formas de construir grupo y tejer relaciones entre sus ocupantes. Regresar a lo común, al grupo extenso que es la comunidad, donde todo es complejo y exigente en la necesidad de buscar respuestas, que solo serán validas, por el aval de todos sus integrantes. He ahí la propuesta de la *Casa Taller de Marionetas Pepe Otaí*: un espacio físico, pero sobretodo un territorio humano, donde se diluye el ejercicio del poder a favor de la fuerza de la experiencia. Una extitución, decíamos antes, que es rizoma, que se mueve de manera fluida, viva, que crece en esta lógica, como las raíces de los árboles, hacia todas las direcciones posibles, con multiplicidad de ramificaciones. Sin nada que esté, de antemano, decidido. Este es, pues, un espacio lleno de vida, porque la vida, aquí, se consiente y se promueve, se sacude y se abre. Es justamente esta cuestión vital del territorio lo que posibilita que allí sucedan cosas. Que se den, en fin, como decíamos, experiencias.

El territorio entendido como geografía de lo humano, ocupación física del espacio dotándole de significado compartido (Porto, 2001). Ahí se desvanece la institución, a favor de un proceso colectivista de apropiación y creación de un nuevo espacio



diferencial, cumpliéndose cierto proceso de descolonización del pensamiento dominante y sus jerarquías, a favor de nuevas relaciones sociales que, necesariamente, arraigan en territorios también nuevos donde se trastocan las lógicas de la planificación y formalización educativa.

## La Experiencia

7

¿Por qué nos parece interesante la experiencia en materia educativa? Por aquello que abre y consiente. Uno aprende de lo que <le pasa> y de lo que hace con aquello que <le pasa>. Aun así, alguien podría pensar que esto no es educación, es vida. Pero justamente observamos que lo que le ocurre a la educación altamente formalizada, institucionalizada o normativizada es una negación de la misma vida producida por la misma insistencia en educar o más bien, por la manía de burocratizarla. Educar aquí es constreñir, restringir, limitar, controlar. Volvemos pues a aquella idea de que lo verdaderamente importante no se enseña, se experimenta y, justamente porque se experimenta, se aprende. Luego podemos preguntarnos por el sentido y profundidad de aquello que se aprende, mayoritariamente, de forma intelectual y no se vive. Lo aprendido –librescamente- no forma parte de lo vivido, sino de lo leído y esta es, en fin, la lógica sobre la que se fundamenta la transmisión cultural de la mayoría de instituciones y la lógica, también, de una parte de la educación social. En fin, una de las múltiples distorsiones de la ASC que no podemos dejar de entender como parte de la cultura y la profesión muertas, en su sentido más fuerte. Es decir, la expropiación y burocratización de la misma cultura. Y lo constatamos en la dualidad manifiesta entre la cultura institucionalizada de las casas de cultura/centros cívicos y las diversas formas de apropiación de espacios libres por parte de ciudadanos anónimos que acontecen en muchos pueblos y ciudades.

Decíamos de nuestro territorio presentado, de nuestro encuentro, que produce aperturas, propone, consiente, lo cual, en fin, ensancha el lazo social, el vínculo con el otro y el sentido de lo común. Un territorio y proyecto que no supone o impone, simplemente se ofrece como lugar. Y esto genera cuestiones como la producción de acontecimientos potencialmente educativos. Es aquí donde se pone en juego aquella idea de Deligny sobre el azar. Lo que aquí resulta esencial es que en dicho espacio <ocurrieron cosas>.



Se aprovecharon los acontecimientos surgidos y el azar como sustancialmente educativos, como posibilidades de experiencias personales. En palabras de Deligny, se trata de disfrutar de la poética del azar, es decir, entender las circunstancias azarosas como un verdadero orden que se contrapone a la lógica de la causa y el efecto, a la lógica clásica institucional que todo quiere prever y controlar. Es en la ignorancia y en todo lo imprevisto donde nacen nuevas configuraciones. Dicho con sus palabras “cualquier cosa podía suceder. Verdaderamente no podemos hablar de método, y esta posición del <cualquier cosa> no es, ciertamente una posición pedagógica. Sin embargo, descubre horizontes infinitos.” (Deligny, 1971, p.214). Justamente este acto de posibilitar horizontes infinitos es lo que debería permitir cualquier institución que quiera pensarse como educativa. Hablamos aquí, por tanto, de la experiencia en el sentido usado por Jorge Larrosa (Larrosa, 1996, 2001 y 2008).

Estamos en aquella línea de Rancière (2003) de comprender los procesos de aprendizaje como traducciones, de alejarnos de aquella noción de pedagogía crítica que algunos han nombrado como pedagogía de la revelación. Se trata más bien aquí de comprender los territorios como espacios abiertos de experimentación donde se confrontan una pluralidad de perspectivas (Wildemeersch, 2011). Esta manera de articular los territorios puede favorecer una radicalización de la democracia dado que –y lo trataremos más adelante- las jerarquías entre experto y profano se diluyen. Es decir, siguiendo con Rancière, se cuestiona la dicotomía clásica entre inteligencias inferiores y superiores. Existe algo en el proyecto analizado que está relacionado con el compromiso de crear un espacio público. Es decir, el acento ya no lo encontramos en el supuesto conocimiento experto o superior y su transmisión sino en el encuentro y, por lo tanto, habitualmente en la experiencia de lo común y lo público.

Pero sabemos también que Rancière comprende el aprendizaje como traducción. Es decir, se parte del supuesto que todos los actores son capaces de involucrarse comprensivamente en lo que allí acontece. “Todos ellos son traductores en potencia que traducen unos signos en otros que crean vínculos entre lo que ven, lo que escuchan y lo que se está haciendo.” (Wildemeersch, 2011). Todos ellos pues toman un papel central en la configuración y multiplicación de los sentidos. Y si en la modernidad hemos



sufrido de una especie de exceso de un Único sentido, vemos ahora la necesidad de configurar la educación de otro modo. De un modo plural y siempre provisional. Que la brújula haya explotado en infinidad de direcciones no significa que la crítica ya no tenga sentido pero si significa que la pedagogía crítica toma una nueva configuración, ahora no apoyada en las revelaciones de la Verdad de un educador que es central sino, más bien, en la comprensión que lo político está relacionado, fundamentalmente, con nuevas formas de ver el mundo. Lo político aquí ya no es un mensaje concreto sino dicha multiplicación de los sentidos y traducciones sobre lo que acontece. Es decir, en la línea de Foucault, el poder –obviamente entendido también como resistencia- no se ejerce únicamente desde lo negado o reprimido sino desde lo producido como posibilidad, en la apertura por tanto de las significaciones. Y sobre esto, nos parece que el registro con más posibilidades de abrir significaciones y multiplicar las maneras de ser y vivir lo proporciona el arte.

### **El arte como vivencia**

El arte es fundamentalmente metáfora. Es decir apertura a las significaciones. El arte escapa a la imposición, a la estructura institucional, al orden establecido, al lenguaje que domina y nos domina. Permite construirse sentidos, es metáfora decíamos, significado abierto, relato de uno mismo, monólogo, diálogo, cualquier cosa que uno quiera. El arte no entiende de etiquetas, ni de categorías. Entiende de invenciones, de soluciones, de malestares, de alegrías. El arte conecta con la vida, con la experiencia, con las narrativas individuales y subjetivas. Justamente nos parecía, desde *Aixec*, que el arte conectaba con todo aquello que el ingreso psiquiátrico negaba, con todo aquello que permite construirse, reinventarse, desde otro lugar. Es pues un narrar lo que acontece desde el lugar de lo vivido. Y el arte permite, en fin, construir un nuevo tipo de identificaciones que pueden enlazar, en ese futuro todavía por venir, con la propia construcción identitaria ahora revisada, alejada de la etiqueta. Observamos pues, la posibilidad de una nueva configuración que favorecería pensarse como artista y no como loco.

En el *Proyecto Trastocando*, a pesar de encontrarse los sujetos construyendo títeres, no le reconocemos un contenido específico, y ni mucho menos técnico. La vivencia del arte, la experimentación del proceso creativo actúa como argamasa de sujetos en



movimiento, en actitud experiencial, que se acompañan en el devenir de una creación subjetiva. Es en el hecho de encontrarse precisamente actuando, sin previos requisitos de competencia artístico-técnica, donde se deconstruyen los roles de profesor-alumno, a favor de relaciones entre iguales que se reconocen, precisamente, des de sus diferentes formas de acercarse a un reto compartido. A una apertura de significados compartidos.

El arte nos ofrece, posiblemente más que otras disciplinas, una facilidad de ruptura con el buen hombre, o el orden establecido, que escapa al orden explicador de Rancière, que autoriza a pensar, sentir y vivir de manera emancipada. Se nos ofrece, en ocasiones, como un espacio libre y nos permite la alteración del orden jerárquico. Eh ahí el contenido mismo de la experiencia analizada, la oportunidad de tener voz y ubicar esa voz en un nuevo orden que no es otro que el de la pluralidad de voces. ¿Quién otorga significado al proceso creativo? ¿De dónde emerge el “alma” de una creación artística? Alejados de una misión reveladora por parte del artista o del educador, ¿tiene sentido pensar la relación en términos de educador-educando? O más bien ¿pensamos aquí a nuestro titiritero como aquel Maestro ignorante que se aparta, deja espacio, espera la pregunta? Porque, nos preguntamos ¿De Maestros y aprendices va este asunto? En ocasiones nos parecía que sí.

### **El lugar del educador y del artista**

Rota la dicotomía educador/educando parecía advenir aquella relación de antaño entre maestro y aprendiz. Un profesional, con un saber específico transmite desde el lugar que le otorga su adhesión a dicha profesión, su modo de vivirla en fin. La recuperación, por tanto, del oficio y, en consecuencia, de algo del orden del contenido. La relación entre todos los agentes está mediada por dicho contenido pero, aun más, está mediada por cada una de las traducciones que hacen sobre dicho contenido los agentes allí inscritos. Es algo vivo e incesantemente disperso. Y al recuperar la cuestión del contenido –ahora vivo decíamos- la educación social deja de controlar para pasar a hacer otras cosas. En este punto, conviene aclarar que dicho contenido no se inscribió en el registro de la explicación, que necesita a alguien a quien explicar y completar, sino que se ubica en el marco de la experiencia y, como decíamos, de la traducción. No todo puede y debe



explicarse, por tanto, el proyecto se movió en la lógica de la inmersión –así uno llega, se pasea, observa lo que ocurre sin explicaciones-.

Nos hemos referido, con anterioridad, a la reformulación de roles, siendo especialmente significativa la necesidad de desposeer al “experto” del ejercicio de poder que conlleva esa consideración. Aquí no vemos en el maestro aquél maestro atontador de Rancière (2003). El maestro emancipador resulta de su desposesión de poder, no de su saber técnico. Es decir, uno se acerca a la emancipación en cuanto más se diluye, aun sin desaparecer, no en cuanto más saber técnico acumula. Al respecto recordemos que justamente Rancière nos advertía que el maestro más sabio era el más atontador. Su sabiduría discurre paralela a su capacidad de adormecer y esta conecta con la petición de preguntas ya previstas y respuestas ya dadas de antemano. En síntesis, la emancipación es posible en tanto aquel maestro rompe con la lógica dualista y jerárquica de que existen inteligencias superiores e inferiores. Ofrece algo al otro, un reto quizá, y ese otro construye su camino, sus preguntas, su método y sus respuestas. Se aprende, por lo tanto, de las propias preguntas ahora ya no dadas de antemano, lo cual nos descubre la imposibilidad de predecir lo que ese otro aprenderá. Quizá aprenda lo que no pensábamos, incluso lo que no debe, pero aprende emancipándose, ¿de qué? De la necesidad de una explicación porque las propias interpretaciones sucesivas, cuando se incentivan y se comparten, trazan caminos indómitos. Y eso es algo que, en nuestro contexto líquido, se hace indispensable. Hay aquí, por tanto, otra concepción de saber y otros usos de dicho saber. Nuestro maestro-titiritero –que no educador- no es ya aquel poseedor o titular único de un saber técnico sino un testimonio de la sabiduría de lo incierto.

Por lo tanto, la ausencia de algo a transmitir nos proyecta hacia la tarea de inventar sentidos (Mèlich, 2003), en plural y en ocasiones en contradicción. Entonces ¿Qué espacio le queda al educador una vez desposeído de contenido técnico? Puede que intuitivamente nos aproximemos a la idea de acompañar al otro, a ese sujeto activo, singular e igual a nosotros desde el ejercicio de la diferencia. Pero no es baladí caracterizar los elementos clave del proceso de ofrecerse al otro con la voluntad de transitar, conjuntamente, por el sendero de lo incierto, de lo común y de lo público. Nos

preguntamos en este punto ¿qué distancia existe entre el educador y el artista-titiritero? Observamos en el educador un movimiento claro de borrado en aquel espacio, una retirada y aceptación del no control. Una disolución, en fin, en el propio grupo, dado que su interpretación era una más y no necesariamente la correcta. Y en el artista-titiritero una irrupción del deseo sobre aquello. Algo muy fuerte, que se contagia, que se transmite no por la explicación sino por la emoción y la sensibilidad. En definitiva, algo que difícilmente puede darse sin un apego al oficio.

En la experiencia vemos como el espacio, *la Casa Taller de marionetas* y sus integrantes, acogen al grupo desde un acercamiento emocional, el valor radica en los sujetos y en el grupo, en lo común y compartido, y no así en el taller o la actividad. Esa deviene excusa de encuentro y se desarrolla en un espacio “sensible”, que nos habla de singularidades y emociones.

### **Arte y política**

La educación popular fue política, luego la ASC y la Educación Social en nuestro país se caracterizaron más por la desmovilización y disolución de lazos sociales que por hacer política. La pregunta ha sido hasta hoy ¿cómo hacer política sin identidades políticas claras? ¿Cómo transformar las estrategias políticas de antaño para hacerlas útiles en nuestro contexto posmoderno? ¿Qué hacer, pues, con unas prácticas profesionales que han adormecido a su ciudadanía más que agitarla? Aquí, la política es vida y, ya lo hemos dicho, también es apertura de significados y en consecuencia experiencia. En esta dirección, encontramos que se está explorando un nuevo concepto de <crítica>, luego también política, en la práctica de la educación y de las artes. Volviendo a Rancière, observamos cómo el arte es capaz de crear escenas particulares, biográficas, por tanto no predefinidas, en las que uno puede interrumpir la manera en la que la experiencia ha sido enmarcada hasta el momento en el actor o espectador (Wildemeersch, 2011). El arte hace posible aquello de sentir cualquier cosa y esto está relacionado con la democratización de las condiciones sociales y, en consecuencia con la política. Aquí la política impulsada por el arte, para Rancière, no representa acción política sino que enmarca formas de experiencia. Es decir, abre posibilidades de existencia lo cual supone resistencia.



Por otro lado, el arte se centra en lo particular: una historia con unos personajes concretos, no ideas abstractas sobre los sujetos sino acontecimientos particulares anudados a unas determinadas biografías. Este narrar sobre escenas vitales, con personajes con nombre y apellido, es lo que permite comprender el arte como vida misma. Y permite, también, inscribir una ética perspectivista (Mèlich, 2010) y una construcción de sentidos contextualizados en aquella escena. No hay pues una Verdad abstracta y universal sino una verdad inscrita adverbial o contingentemente. Y en esta apertura de interpretaciones el aprendiz aprende algo del maestro que el propio maestro no sabía (Rancière, 2003). Aprende pues, de su interpretación, de las interpretaciones sucesivas y particulares del grupo, de sus verdades contingentes y provisionales.

Política y arte en este proyecto también se funden en la misma desmercantilización del propio arte. Este ya no es un producto comercializable sino, como hemos dicho, un impulsor de experiencias y generador de sentidos que conecta con otras posibilidades de existencia abriendo la política a la vida. Aquí <lo personal es político> y lo es por lo que acabamos de decir, pero también, por el propio testimonio del artista-titiritero que se sostiene en el margen, en la propia marginalidad de su arte y de su vida de ocupación, haciendo posible producciones contrahegemónicas, reinventando significados, abriendo las palabras y las cosas a otros usos y sentidos. Política, pues, encarnada en sus cuerpos y lógica *underground*. Y es esta actitud de instalarse en el umbral lo que desestabiliza el orden establecido al producir, desde sus vidas y artes, otras posibilidades de existencia, una radicalización pues de la democracia, una encarnación radical de lo político en la vida. Por este motivo, ahora nos parece de rigor volver a la pregunta: ¿dónde vemos la política en los educadores? ¿Cómo recuperar aquella dimensión política en la misma profesión? Algo al respecto nos ha enseñado nuestro artista-titiritero.

### **Con ánimo de concluir sin concluir**

Este tipo de pedagogía, que aquí vemos en cierto modo despeditizada y vivificada en la vida misma, podemos llamarla según propone Wildemeersch *Pedagogía pobre*. Pobre porque no se sostiene en grandes sistematizaciones o grandilocuentes aparatos conceptuales. Pobre porque recupera lo fundamental, aquello más esencial que a menudo queda velado por la tecnificación e instrumentalización. Es lo que en otro

trabajo4 llamamos Pedagogía sensible. Y pobre también porque se centra en lo menudo, particular, contingente, presente y no por ello menos importante sino, más bien, todo lo contrario. Aquí no sabemos del mañana o del tipo de ser humano que queremos, sabemos del hoy, de lo que ocurre aquí y ahora. Creemos pues en las posibilidades y también incertezas de una pedagogía pobre en educación social. Un tipo de hacer, pensar e interpretar que no diga querer superar las diferencias sino que permita nuevas acciones y entendimientos impredecibles surgidos en la confrontación de dichas diferencias (Wildemeersch, 2011). Pedagogía pobre, de la ignorancia, sensible, contingente, anudada a la vida. Proyectada a la conquista de espacios convertidos en territorios de lo humano, abierta a la deconstrucción institucional como requisito indispensable para el devenir de un nuevo arraigo social. Es posible que emerjan nuevas significaciones, que circulen multiplicidad de interpretaciones en tanto la vida se hace presente en los espacios, en tanto deje de preocupar el control sobre la vida y nos ocupemos de dejar vivir a la vida. ¿Es todo lo que hemos expresado hasta aquí ASC? ¿Es educación social? Sabemos que es educación por lo que nos cuentan sus actores. Pensamos que también es política en su sentido más amplio y complejo, pero ¿dónde queda aquella educación social que se transmite en las universidades desde esta cosmovisión? ¿Cómo pensar la formación o transmisión en aquello que hemos llamado contacto humano, anudamiento al otro, experiencia, semántica plural del arte? ¿Qué tiene, qué aporta nuestro titiritero que no lo hace nuestro educador? Quizá, como hemos visto, es esa manera de circular por el mundo, mostrando arte, ocupando el espacio público, multiplicando significados en cada propuesta escénica, ubicándose en el espacio desde otro lugar, ahora marginal, construyendo, por tanto otra arquitectura de lo posible.

En definitiva, quisiéramos señalar la necesidad de revisar la inscripción de lo político – en el sentido que le hemos dado hasta aquí - en el mismo cuerpo de la educación social. Una dimensión política relacionada con la revivificación del territorio, con la reinscripción de lo público, con la ruptura vertical de la transmisión de saberes, con la colectivización del arte. La educación social, en fin, debería favorecer una revisión de la

---

4 Pie, A. (2010) *De la reinventió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles*. Barcelona, Universitat de Barcelona [Tesis doctoral].

justicia social donde se inscribe retomando, en cierto modo, otros *haceres y decires*, no capitalizados, ni mercantilizados ni burocratizados, ni tan siquiera institucionalizados. Y si el Proyecto presentado hasta aquí parece indicarnos este giro, cabe ahora volver a la pregunta: ¿Cómo incorporar este giro en la formación de educadores? No nos cabe duda que si consideramos válidos los aportes de Rancière también estos deberían inscribirse en la universidad. Por tanto, en este contexto, más que explicar se trataría de proponer algo que permita acontecimientos, que permita, en fin, que a los alumnos <les ocurra algo> del orden de la experiencia. Y si esto supone construir otros marcos, ya no tan librescos, deberían poder inventarse. Al fin y al cabo, si deseamos revisitar y reinventar la profesión, la propia formación de educadores queda en suspenso, alterada, removida también en sus fundamentos.

## Bibliografía

Augustin, J-P y Gillet, J-C (2000) : *L'animation professionnelle*. París, L'Harmattan.

Deligny, F. (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Laia.

Domènech, M., Tirado, F.J., Traveset, S. y Vitores, A. (1999) “La desinstitucionalització i la crisi de les institucions.” *Revista d'intervenció Socioeducativa*, 12, 20-31.

Foucault, M. (1984). *La voluntad de saber* (10ed.). Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (13ed.). Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1993). *El uso de los placeres* (7ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Larrosa Bondía, J. (1996). *La Experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa Bondía, J. y Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.



- Larrosa, J. (2008). Una lengua para la conversación. En Maaschelein y Simons (eds.), *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie*. (p. 45-56). Barcelona: Laertes.
- Mannoni, M. (1979) *La educación imposible* (11ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mèlich, J. (2003) La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde el punto de vista literario. *Educación*, 31, 33-45
- Mèlich, J. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nuñez, V. (2003). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10 Segunda época, 111-122.
- Pie, A. (2010). *De la reinvenió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona. Obtenido el 20 enero 2011 desde <http://hdl.handle.net/10803/2959>
- Porto, C. (2001). *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México, D.F. Siglo XXI
- Rancièrre, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rivordy-Tschopp, F. (1989). *Fernand Deligny educateur "sans qualités"*. Geneve: Les Editions IES.
- Tizio, H., Medel, E., Moyano, S. y Nuñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Ùcar, X. (2003). Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas. *OEI-Revista Iberoamericana de educación*. Obtenido el 12 diciembre 2011, desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/301Ucar.pdf>
- Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. En Planella, J. y Vilar, J. (eds.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. (p. 163-195). Barcelona: UOC



Wildemeersch, D. (2011). *Animación y Educación en Sociedades Complejas: Un recorrido por las perspectivas y Prácticas Sociopedagógicas Críticas*. Obtenido el 15 diciembre 2011, desde [http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/?page\\_id=1655](http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/?page_id=1655)

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

