

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

LA BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN tiene el propósito de difundir los estudios teóricos y las experiencias prácticas más avanzadas que surgen hoy en el ámbito internacional, y de dar a conocer también las investigaciones, ideas y propuestas innovadoras que se van generando en los países de habla hispana. Las distintas series de esta Biblioteca se editan bajo la responsabilidad de reconocidos especialistas y están dedicadas a la formación de los docentes, a los métodos didácticos, a la psicología y los procesos cognitivos del aprendizaje, a las nuevas tecnologías y las herramientas para investigar en su aplicación a todas las materias que constituyen los currículos escolares y planes de estudio universitarios.

SERIE PEDAGOGÍA SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL

VIOLETA NÚÑEZ *La educación en tiempos de
coordinadora intertidumbre: las apuestas
de la Pedagogía Social*

JOSÉ GARCÍA MOLINA *Dar (la) palabra
Próxima aparición*

MIGUEL GÓMEZ SERRA *Evaluación de los servicios
sociales
Próxima aparición*

SAÚL KARSZ *La exclusión, definirla
para erradicarla
Próxima aparición*

Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis

Hebe Tizio
coordinadora

gedisa
editorial

Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

Primera edición: septiembre del 2003, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Paseo Bonanova, 9 1º-1ª
08022 Barcelona (España)
Tel. 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
correo electrónico: gedisa@gedisa.com
http://www.gedisa.com

ISBN: 84-7432-876-4
Depósito legal: B. 37838-2003

Impreso por: Carvigraf
Cot, 31 - Ripollet

Impreso en España
Printed in Spain

Queda prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada de esta versión castellana de la obra.

Índice

Los autores	13
Para comenzar...	
<i>Hebe Tizio</i>	15

PRIMERA PARTE

Aportaciones de la Pedagogía Social

1. El vínculo educativo	
<i>Violeta Núñez</i>	19
1. Definiciones de educación	19
2. El «triángulo herbartiano»	28
3. El vínculo educativo	29
4. A modo de cierre	38
Notas	41
Bibliografía	42
Intercambios	43
2. Experiencias: El sujeto de la educación	49
✓2.1. El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa	
<i>Encarna Medel</i>	49
1. Condiciones previas al trabajo educativo	49
2. La oferta educativa	51

2

Experiencias: El sujeto de la educación

2.1. El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa

Encarna Medel

Se realizarán aquí algunas consideraciones sobre el sujeto de la educación y la oferta educativa, a partir del análisis de una experiencia basada en el trabajo educativo con adolescentes en un medio residencial.

Para introducir el tema se plantean algunos supuestos del marco teórico del proyecto educativo de la institución, cuya función es orientar las diferentes prácticas que en ésta se producen.

1. Condiciones previas al trabajo educativo

Cada vez que se pone en marcha la acción educativa es en función de la idea que tenemos de sujeto, es decir, qué pensamos del otro en la relación educativa. Se educa en la medida en que se transmiten los patrimonios culturales y se consigue que cada sujeto, desde su predisposición a adquirirlos, se apropie de aquello que le permita vincularse con lo social.

La educación es un proceso que orienta al sujeto a encontrar un lugar propio en la estructura social. Pero para que se produzca el

trabajo educativo se deben crear unas condiciones que posibiliten que cada chico que es atendido en la institución tenga reservada su plaza particular como sujeto de la educación. Para ello es importante establecer unas *condiciones previas* que promuevan el trabajo educativo, que produzcan el consentimiento del sujeto a ser educado. Hablar de condiciones previas significa diferenciar la *necesidad* (marcada desde lo social, y concretamente en nuestro caso desde los Servicios Sociales de atención primaria y la Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia, DGAIA) de la *demanda*. El sujeto ha de consentir a la *oferta* que le hace la institución como representante de lo social, y en función de este consentimiento dirigir una demanda que se tome como tal.

Las condiciones previas se cumplen si:

- Existe un *lugar* en la institución al cual dirigirse.
- Desde ese lugar se escucha como demanda *lo que expresa el sujeto*; se da significación a sus actos. Es necesario que el menor modifique algo para que encuentre un lugar que lo sostenga y esto debe hacerlo desde el *valor que ese lugar tenga para él y no para servir a los ideales de los educadores*.
- Al sujeto se le suponen unos intereses, capacidades y motivaciones propias, así como unos límites donde la educación no puede llegar.

Una vez establecidas estas condiciones previas, los efectos de la educación requieren un tiempo. He aquí otro límite, ya que el tiempo social no es el mismo que el tiempo del sujeto. Esta *desarmonía* genera malestar. La educación debe trabajar para que la articulación de ambos sea posible, es decir, sostener y respetar los tiempos individuales de los sujetos, posibilitar que éstos puedan inscribirse en la cultura.

Meirieu lo explica del siguiente modo: «Nunca hay que olvidar que sólo el sujeto de la educación es capaz de impulsar el movimiento de la apropiación, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en las condiciones que define otro». Este conjunto de desajustes que se producen en el mismo acto educativo permite pensar con otras categorías y convoca a un trabajo de invención permanente desde la renuncia al ideal.

Son tres las condiciones que este mismo autor nombra como exigencias en educación en su libro *Frankenstein educador*.²

- La primera exigencia en educación es negarse a convertir la relación educativa en una relación de posesión. No se trata de fabricar para la satisfacción de nuestro gusto o poder, sino de acoger a aquél que llega y que está inscrito en una historia y al mismo tiempo representa la promesa de una superación radical de esa historia (Meirieu, Ph., 1998:72).
- La segunda: nadie puede ponerse en el lugar del otro y todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esta decisión es por lo que alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienden a encerrarle (Meirieu, Ph., 1998:80).
- La tercera: hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo. Crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para partir a un encuentro con los demás. No confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esta decisión (Meirieu, Ph., 1998: 84-85).

2. La oferta educativa

Para plantear la relación del sujeto de la educación con la oferta educativa se parte de un punto señalado por Hebe Tizio:³ la oferta que se realice es lo que puede causar una demanda. Una oferta con posibilidades de futuro y de reconocimiento abrirá la posibilidad de realizar un nuevo pacto con lo social. Para ello un cierto cambio de posición en el sujeto debe operarse, debe reencontrar la capacidad de confiar en alguien y de ser reconocido como un sujeto, con márgenes de libertad.

Hay que pensar la oferta educativa como el pivote que posibilita el enlace entre la particularidad de cada sujeto y lo social. Para el educador implica el esfuerzo de pensar en cada sujeto, desde sus posibilidades para hacerse cargo del proceso de adquisición, de responder a las diversas propuestas educativas, desde la aceptación o desde la rebeldía. El educador recibe, frecuentemente, las expresiones de desacuerdo y rebeldía; particularmente en el caso de los ado-

lescentes, que temen perder su identidad y se confrontan con los representantes del mundo adulto.

El siguiente ejemplo ilustra cómo se pueden articular estas propuestas con un recorrido concreto.

3. Un nuevo pacto con lo social: el caso B

B. ingresó en el centro a la edad de dieciséis años, procedente de un centro infantil residencial. El motivo del ingreso era haber superado el límite de edad admitido en ese centro. Los informes presentaban a una chica con límites muy marcados (a nivel intelectual, a nivel relacional), con un historial académico deficitario, con dificultades de aceptación de la autoridad adulta, con problemas de hábitos de higiene... Los últimos intentos educativos se habían centrado en que B adquiriera aprendizajes relacionados con su futura inserción laboral; prácticas en una peluquería y en un comercio, pero las valoraciones planteaban que tenía importantes dificultades para asumir los encargos que se le realizaban. Una de las primeras cuestiones que llamó la atención fueron las serias dificultades que B. mostraba en la relación con el grupo, situándose habitualmente como la maltratada, quejándose de sufrir agresiones verbales y físicas por parte de algunos compañeros. La relación con los educadores estaba basada en la queja y la denuncia, por lo tanto las respuestas iniciales del equipo pasaron por la sobreprotección.

En los tiempos del trabajo del equipo educativo se puede diferenciar un primer tiempo para *ver* (el de la observación) como recogida de datos inconexos, aquello visible a partir de diferentes descripciones, y un tiempo para *comprender*; para entroncar en una lógica la puesta en escena de los adolescentes (se tomaron las aportaciones sobre el Tiempo Lógico de Jacques Lacan).⁴ En este segundo tiempo comenzó a entenderse la implicación, en tanto responsabilidad, de B. en esta forma de relación con el otro articulada como queja (los compañeros la insultan, los educadores no le hacen caso...). En la dimensión explicativa de lo que sucede se ve cómo no es posible abrir espacios de responsabilidad, espacios para la palabra, si no se produce en B. un cambio de posición. Desde el trabajo educativo hay que *acotar la demanda, regular los espacios* para la escucha y para que se ponga en juego la palabra. Por otra parte, requerida la colaboración del psicoanálisis, se indica

que B. se coloca en un lugar de objeto, de reclamo. Lugar que tiene que ver con su posición subjetiva, con el lugar ocupado en el deseo del Otro.

Desde el trabajo educativo se trata de dar un lugar distinto al que el sujeto convoca, articulando una dialéctica diferente. Si no se está advertido, la posición del sujeto lleva a fijar más la problemática.

Lo que permite que B. formule una demanda es la regulación de los espacios para la palabra, desde una ley que delimita cuándo, cómo y en qué condiciones los educadores están disponibles para ella; entonces la demanda puede ser construida. Se produce así el paso *de la queja a la demanda*, y ésta como garante de una palabra con valor diferente, valor ligado a la responsabilidad del sujeto. Y esto tiene sus efectos.

Como plantea Violeta Núñez, el vínculo educativo juega como plataforma a lo nuevo, a lo porvenir, sujeta y al mismo tiempo permite que cada uno se lance a su propia búsqueda.

Llegado el momento, B. pudo decir que lo único que le interesaba eran los perros, poniéndolo de manifiesto en diferentes momentos, era una afición que mostraba desde el primer día. Podíamos comprarle un perro y trabajar con ella la responsabilidad de cuidarlo, pero elegimos pensar otras alternativas. El interés que manifiesta el sujeto a veces tiene un difícil punto de encuentro con los contenidos de la cultura. ¿Cuál es el carácter socializador de los perros? Hacía falta ver en qué espacios sociales el sujeto podía desplegarse a partir de su interés.

El interés del sujeto aparece como un enigma, lo que dice que le interesa es a veces la expresión de una dificultad. Si el educador toma ese interés como importante, se abre un recorrido donde algo se puede construir.

B. inició sus primeras actividades fuera del centro como voluntaria de una residencia canina, su responsabilidad era sacar a los perros de paseo y darles la comida. Al cabo de unos meses accedió a una escuela especializada en el cuidado y entrenamiento de perros e inició un proceso formativo, que duró dos cursos escolares.

Lo crucial en este caso es el despliegue social que la oferta educativa comporta. La importancia del recurso no radica únicamente en lo que B. puede aprender en relación con el adiestramiento de

los perros, sino en las posibilidades de despliegue social, cumplimiento de un horario, cuidado del cuerpo, uso de los transportes públicos, etcétera, así como el cambio de lugar y la representación que el sujeto adquiere de sí mismo como efecto de su proceso de socialización (adquiere un valor diferente para el otro, un nuevo lugar ante el grupo, la familia, los educadores...).

El sujeto acepta la renuncia que lleva implícita toda oferta si ésta se le muestra en términos de reconocimiento y de promesa de futuro. Aquí entran en juego dos elementos importantísimos: el agente con su apuesta educativa y los contenidos como posibilitadores, como acceso a un recorrido que va a aportar un plus al sujeto.

Un día vi a B. haciendo deberes y le pregunté: «¿Qué estás haciendo?». Me contestó que preparaba un examen, ante mi insistencia me explicó que estaba estudiando el sistema nervioso de los perros y, más concretamente, el bulbo raquídeo.

La función educativa es hallar puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura. La oferta no es algo del orden de lo concreto sino la oferta de un vínculo con el saber. El agente de la educación se hace cargo de la transmisión de contenidos culturales, tratando de suscitar el interés del sujeto. Al sujeto le compete la responsabilidad de la adquisición, si se le suponen unos intereses particulares y una disposición al trabajo. Si se hubiera trabajado con las marcas iniciales que traía (maltratada o *borderline*), B. hubiera tenido un difícil acceso a la cultura. En este caso se constata el pasaje de la victimización a la responsabilidad, a la posibilidad de producción de un porvenir.

La oferta educativa tiene unos tiempos. En un primer momento el sujeto realiza una toma de contacto, seguido de un largo proceso en el que se va produciendo la apropiación. Cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte, ha de hacerse cargo/responsable de asumir sus posibilidades y sus límites.

Para concluir una cita de Pennac: «Éramos su cuentista y nos hemos convertido en su contable. Buscar los mejores métodos para enseñar a leer llega a convertirse en una gran preocupación, se inventan escritorios, cartulinas, se convierte el cuarto del niño en una imprenta. ¡Qué lástima! Un medio más seguro, y que siempre se olvida, es el deseo de aprender. Dadle al niño este deseo, y dejadle des-

pués vuestros escritorios, cualquier método le parecerá bueno... En lugar de exigir la lectura, el profesor debe compartir su dicha de leer... El hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro. Da realmente de leer...».⁵

Notas

1. Meirieu, Ph. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
2. *Op. cit.*
3. Tizio, H. (2002): «Sobre las instituciones», en Núñez, V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa, pág. 207.
4. Lacan, J. (1971): «El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma», en *Escritos I*. Madrid, Siglo XXI.
5. Pennac, D. (1996): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, pág. 91.

Bibliografía

- Núñez, V. (1999): *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- VV.AA. (1997): Proyecto educativo del Centro Residencial de Adolescentes Les Flandes. CEPS (Centro de Estudios y Proyectos Sociales).