

La escuela del no todo: una propuesta orientada*

Grupo de Investigación: Psicoanálisis y Prácticas educativas

Integrantes: Lurdes Agirregomezkorta, Marta Beaskoetxea, Pili Bengoa, Iñigo Martínez, Marije Palacios, M^a Jesús Sánchez

Responsables: María Verdejo, Mónica Marin y Beatriz Tomey

El GIPE es para nosotros un laboratorio para pensar, aprender de los errores y valorar los porqués de los aciertos:

Porque las sociedades y las culturas cambian, la pedagogía debe seguir pensando las múltiples formas en que la educación pueda seguir dando cuenta de la función que le es propia (García, 2003)⁽¹⁾.

Quizás una de las repeticiones a las que nuestra historia –la historia humana– se ve confrontada en cada momento de cambio es la del intento de dar respuestas únicas y generalizadas, que se impongan como verdades inamovibles.

Esto a su vez nos ha enseñado que hay preguntas que no acaban de cerrarse y que es, en estos momentos de crisis del mundo social y cultural, cuando se hace necesario desempolvarlas reconsiderarlas y plantear nuevas maneras de hacerlas presentes para hacer posible su abordaje. Preguntas que den pie ¿tal vez a nuevas fábulas?

En un siglo que comienza diciendo mucho pero hablando poco, en el cual, “hablar” parece devaluado en pos del “hacer”, nuestras prácticas educativas nos recuerdan que hablar también es hacer, y es abrir nuevas posibilidades.

Una pista etimológica: mientras decir proviene del latín *dictionis* (discurso), hablar proviene de *fabulari* (fabular). ¿Un discurso cerrado o un hablar que inventa? Ya que hablar también supone dar la palabra y escucharla, como compromiso con alguien, como el hecho de responsabilizarse de la palabra dada, como ceder el turno al otro y que tenga tiempo para hablar en nombre propio.

En lo que concierne a las prácticas educativas hemos podido ir cerniendo los malestares, pudiendo ser nombrados, “tiempo de ver”. Y, parece que nos encontrásemos en un nuevo periodo de investigación, “tiempo de comprender”, de renombrar los malestares para que puedan ser abordables en las coordenadas actuales.

Nuestro tiempo está siendo un tiempo de transformaciones sociales importantes, entre las que destacan los modos de relación social. Es éste un punto fundamental en el tema de la educación dado que, como señalara Herbart ya en el siglo XVIII, la educación se asienta sobre un tipo de vínculo. Cuando “lo nuevo” irrumpe, es necesario hacer algo para que prevalezca aquello de “lo nuevo” que contribuye al proceso de humanización de esta criatura que convenimos en denominar “humana”, y, en cuyo proceso la educación se constituye como función propia.

Esto nos lleva a preguntarnos en relación al “lugar” del maestro, el lugar del alumno – sujeto de la educación– y el lugar de los contenidos en la sociedad actual y, pensar la educación más allá del espacio físico en el que se aloje. Esta pregunta nos lleva a pensar también en un límite a los no-lugares contemporáneos (que denomina Auge), a los espacios homogéneos de comunicación unidireccional y anónimamente higiénicos del

tipo de los centros comerciales. Esta misma denominación de “centro” uniformiza ideológicamente todos los espacios: decimos “centro comercial”, “centro de salud”, “centro social”, o “centro penitenciario”; pero también se extiende a “centro educativo”. La subjetividad, sin embargo, sólo es posible cuando *uno* tiene un lugar y es el otro el que se lo ofrece.

El sujeto de la educación es un efecto de los lugares que se le otorgan y decide ocupar. La responsabilidad cae del lado de los agentes (García, 2003. p. 117).

Además, este concepto de “lugar” lleva implícito el tema de los “límites”; límites que, si lo reconocemos, son lo que marca los lugares, lo que diferencia los lugares y, por tanto, lo que permite operar. Aquí no son una barrera sino una facilitación. Luego, hablar de los lugares es también hablar de los límites a los que nos abocan, diferenciando límite y norma, que, observamos se utilizan en muchas ocasiones como sinónimos, conduciendo a equívocos muy importantes y que, confunden y pervierten la relación educativa, inscribiéndola en una práctica de control social, expulsando de ella misma lo que la hace propia, la educación.

Ocupar uno u otro lugar modifica decididamente lo que se supone y se espera de uno, las atribuciones que recibirá y el lugar que pueda ocupar en una actividad o relación social concreta (García, 2003. p.116).

Este tema nos interesa sobremanera por su vertiente de orientación para la práctica educativa.

La viñeta que hemos escogido nos ayudará a dilucidar los interrogantes planteados de esta manera.

VIÑETA

Presentación

Isa es una alumna de 2º curso de Primaria que presenta lo que actualmente se nombra como “problemas graves de conducta cuando se descontrola”.

A finales del curso pasado la situación se agravó de tal manera –destrozaba la clase casi a diario tirando mesas, sillas, carpetas...; pegaba a los niños y a los adultos–, que tras una reunión de los diferentes profesionales se decide que pidan hora al pediatra para que a su vez la derive al servicio de salud mental infantil.

Los padres están muy desbordados, no quieren venir a la ikastola, en casa hace lo que quiere, las monta por cualquier cosa, se cabrea por todo.

Escena que ejemplifica alguna de las situaciones que se producen en clase:

Están en clase de inglés, la profesora está explicando. Isa, poniendo el pie encima de la mesa, le pide a la profesora que le ate el cordón de la playera. La profesora sigue explicando y no le ata la playera. En ese momento empieza a rayar su libro y la mesa. Su arrebató va en aumento, sin control –palabras de su profesora–. Agrede a la compañera y empieza a tirar todo lo que tiene a su alcance. En un intento por contenerla la profesora también es agredida. En ese momento llega la hora del patio e Isa baja con los demás totalmente descontrolada, pegando a todo el que se acerca. Mientras la profesora cuenta lo ocurrido a la consultora, ésta baja al patio y se acerca a Isa, que está rodeada de niños que dicen “*si te acercas de pega*”. Dirigiéndose a la niña le dice, “*qué te ocurre, me parece que estás un poquito enfadada. ¿Quieres subir conmigo a clase?*” Isa acepta y por el camino la consultora le pide que le ayude a ordenar la clase que ella

había desbaratado poco antes, añadiendo, “y si quieres, me cuentas lo que ha pasado”. Mientras ordenan las dos la clase, Isa le explica que se ha puesto nerviosa y acepta que se ha pasado en su actuación, “le pediré perdón a la andereño”.

Por la tarde, en una sesión en el aula de apoyo, es capaz de explicar la causa de su enfado: “la andereño no me ha querido atar la playera y mi padre cada vez que le digo que me enseñe a atarme los cordones, nunca puede porque siempre tiene que hacer otra cosa”. Le digo “si tú quieres yo puedo enseñarte a atarte los cordones”. Sonríe.

En el aula de apoyo se muestra tranquila y con ganas de trabajar. Cuando se le señaló dijo, “es que aquí estoy tranquila y trabajo”.

Encontramos en la actuación de la maestra una de las marcas contemporáneas, el control de un sujeto cognitivo-afectivo-social predeterminado y determinable. Así la práctica educativa queda reducida a un uso para un fin predecible y de un sujeto calculable (63), quedando la niña relegada a una posición de objeto que revelará en su decir posterior con la consultora, olvidando que la educación trata con sujetos de deseo y no con objetos cognoscitivos, transparentes, racionalizados.

La intervención de la consultora nos muestra un pensamiento pedagógico orientado por el psicoanálisis y basado en una ética que da cabida a la palabra y al deseo enigmático del sujeto sin renunciar por ello al desarrollo de su dimensión normativa y técnica, trabajando con la particularidad y la posibilidad de cada sujeto, es decir, de construir una pedagogía diferenciada, más allá de la pedagogía diferencial que se asienta en las causas y categorizaciones sociales (García, 2003).

Podríamos plantear la pregunta en estos términos: ¿Cuál es la posición que conviene al maestro de hoy para dar lugar a un alumno, es decir, al establecimiento del lazo entre el niño y la cultura?

Proponer la pregunta en estos términos permite pensar que, para que se dé la posibilidad de que haya un alumno, alguien ha de ocupar un lugar de ofrecer algo de los saberes de la época, –para que otro pueda consentir y tomar lo que le es ofrecido. El agente no sólo ha de saber de metodologías, tecnologías, concomimientos científicos, sino que ha de saber que en todo alumno hay un niño que puede decir que “no” a la oferta y, que, también corresponde al agente el interrogarse por ese “no” del niño, qué quiere decirle, cómo darle la palabra para que pueda restablecerse el lazo del niño con la cultura, como nos lo muestra la niña de la viñeta. Por lo menos hay que escuchar al niño para darle un lugar, aunque no sea suficiente, pero sí condición necesaria.

“Uno puede tener casi todos los conocimientos, pero necesariamente llega el momento en que el educador se encuentra con un sujeto al que pretende transmitir algún contenido de orden cultural o social, un sujeto que se resiste y cuya libertad escapa a la voluntad del educador”. Aparece entonces la particularidad, la diferencia, que se establece en cualquier práctica educativa y que apunta a eso que algunos llaman arte o genio del educador, a su deseo. Se hace necesario entonces un plus de saber que *“posibilite manejar los momentos, las situaciones y las particularidades de cada sujeto. Es decir, en el ámbito de reflexión de la pedagogía, no cabe sólo pensar y producir conocimientos metodológicos y técnicos”.* (García, 2003. p. 53).

Sin embargo, no es solamente con este límite que se enfrenta la posición del maestro. También nos lo muestra ejemplarmente la viñeta, y, es una de las derivas a las que la pedagogía ha sido conducida porque, desde el principio de los tiempos de la práctica educativa se ha sabido de la imposibilidad de saber previamente, de anticipar lo que pasará.

Es decir, que los límites de los que Freud hablaba cuando se refería a la educación como tarea imposible, tienen que ver con esta doble vertiente, una imposibilidad en el orden del saber y una imposibilidad en el orden de los efectos del hacer (90). Y, estos límites quedan a cargo del maestro, no del niño. Se trata de un lugar (agente) que llama a un deseo de ocuparlo, deseo de maestro o vocación de maestro en palabras de M. Zambrano. Es el lugar del profesional el que está en causa en esta pregunta. No sólo lo que le pasa al niño, sino el propio lugar del profesional, límite que se encuentra con la posibilidad misma de ejercer su función educativa.

¿Cómo ha podido la niña limitarse? Cuando el adulto ha tomado el límite a su cargo: tanto en la vertiente del no saber previo, dándole un lugar de palabra que la incluye en la comunidad social como sujeto de su propio saber, como la vertiente del límite de anticipar los efectos de la acción, y, de los cuales pueden desprenderse las condiciones que hacen posible que la niña consienta a regular su cuerpo y a colocarlo en situación de aprender, es decir, a reanudar el lazo con la cultura.

Ocupar la posición de maestro implica sostener la imposibilidad estructural de la educación misma y saber hacer con ella para dar la posibilidad a la creación del lazo de los niños con la cultura otorgándoles un nuevo lugar en el universo de lo humano.

** Trabajo presentado en el VI Symposium de los Grupos de Investigación del Seminario del Campo Freudiano de Bilbao, celebrado el 16 de Junio de 2010.*

NOTAS:

1- Garcia Molina, J. Dar (1a) palabra, Editorial Gedisa.