



**Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Pedagogía**

RETOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

**Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las
infancias y las adolescencias acogidas en Centros
Residenciales de Acción Educativa**

SEGUNDO MOYANO MANGAS

2007

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

El vínculo educativo: la apuesta por la educación 311

1. Educación Social e instituciones de protección 313

2. El vínculo educativo como eje de las prácticas 325

CUARTA PARTE

Conclusiones

El vínculo educativo: la apuesta por la educación

Ante el momento de concluir, suele presentarse una tendencia a continuar camino, a no admitir el final de un recorrido, a despojarse de la responsabilidad que supone asumir las palabras dichas. Sin embargo, si consentimos al acto de la conclusión, el cierre se torna apertura en forma de otros trayectos de incertidumbre, aparecen con renovada ilusión los preparativos para continuar viaje y para empezar de nuevos. Así, en ese vacío, en esa suerte de agujero se convalida lo aprendido, se interroga lo propuesto y se impone la parada momentánea para el reposo.

Acercarse a concluir en un campo que se está construyendo resulta una tarea compleja, porque la convocatoria es a continuar incluso a riesgo de padecer el desborde. Ahora bien, si la lectura de la conclusión procura dejar los suficientes resquicios como para seguir mirando, para seguir encastrando cuñas, el proceso se torna del todo necesario.

A tal efecto, entonces, se construyen estas conclusiones, con el afán y el empeño de no dar la tarea por finiquitada sino de simplemente comenzada, y con las garantías que otorga la intención de seguir insistiendo alrededor de los temas que han transitado todo este trabajo. Por lo tanto, sin dejar de pensar en que nada ha terminado, las conclusiones de esta Tesis Doctoral tienen la pretensión de la propuesta y el dar cuenta del tránsito que ha supuesto.

Señalábamos en los objetivos generales de la Tesis Doctoral un eje común referido a las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa: su educación. El análisis del marco que regula las prácticas de estos Centros nos ha llevado a plantear un modelo de trabajo educativo alrededor de un núcleo teórico: el vínculo educativo. A partir de ese análisis, los propios recorridos realizados nos acercan hacia la necesidad de proponer un nuevo contrato en el marco de las instituciones de protección a las infancias y las adolescencias, en el sentido de la re-fundación de lo instituido. Nos referimos a una re-invenición y renovación de las formas de protección, de las maneras de entender la atención social de las infancias pero, sobretudo, a nuevos modos de entender su educación. La oferta actual de estas instituciones requiere nuevos puntos de apoyo que sostengan las apuestas de futuros posibles, que sacudan los anquilosamientos y que piensen y se piensen desde el lugar de las posibilidades. Es por este motivo que hemos abierto este espacio de cierre provisional en torno a dos preguntas¹:

- ¿Se debe educar en el marco de un Centro Residencial de Acción Educativa?
- ¿Se puede educar en el marco de un Centro Residencial de Acción Educativa?

Ambas preguntas han sido el norte en el que se han fijado los rumbos de las aportaciones que siguen: **“Educación Social e instituciones de protección”**, planteado como un recorrido por el trabajo realizado y **“El vínculo educativo como eje de las prácticas”**, a modo de propuesta tras esa tarea.

¹ Estas preguntas son una recreación adecuada al tema que nos ocupa de las preguntas más generales “¿Se puede educar? ¿Se debe educar?” que Gustav **WYNEKEN** se hace en el texto “Las antinomias centrales de la Pedagogía”, incluido en el libro de **LUZURIAGA** (1960): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada.

1. Educación Social e instituciones de protección

El propósito de estas conclusiones es articular los recorridos realizados a lo largo de los diferentes capítulos, apartados y palabras que conforman esta Tesis. Un itinerario que dé cuenta de aquellas cuestiones y postulados que se han ido estudiando, reflejando y proponiendo y que, de un modo u otro, han encontrado en la investigación del Proyecto Educativo Marco (PEM) la posibilidad de contraste, de consideración y de re-encuentro:

- *Acerca del discurso y la concepción pedagógica del PEM*

El PEM, como uno de los marcos de producción de discurso pedagógico en el campo de la protección a las infancias, genera efectos en las prácticas de los CRAE. El análisis de todos esos efectos en las diferentes prácticas institucionales es una tarea compleja y ardua que contemplaría, sin lugar a dudas, articular gran número de variables. Vamos a tener en cuenta una aportación que se ha realizado al respecto. Nos referimos a un “Informe sobre los CRAE para niños y adolescentes” del Síndic de Greuges² fechado en mayo de 2003. En este informe se detallan diferentes cuestiones referidas a la participación de los niños en las instituciones, aspectos acerca de las relaciones con sus familias o asuntos relacionados con su privacidad e intimidad. Pero la cuestión que aquí queríamos reseñar, a título de ejemplo, se centra en uno de los elementos constantes en las aportaciones del PEM: *la vida cotidiana como articuladora de las prácticas*. ¿Qué efectos produce esta premisa? Veamos algunos datos presentados en dicho informe: el 82 % de los centros estudiados manifiesta la participación de los niños y niñas en la limpieza de las habitaciones; el 56 % que los niños colaboran en la limpieza los baños;

²La figura del Síndic de Greuges corresponde a la de Defensor del Pueblo en Madrid, el Valedor do Pobo en Galicia o el Ombudsman en Suecia.

el 63 % lo hace respecto de la limpieza de las zonas comunes; el 44 % de los centros expresa que los niños colaboran en el lavado de la ropa; también el 44 % lo expone en relación al planchado de la ropa; el 29 % respecto de cocinar; el 47 % sobre el comprar; un 96 % de los centros dice que los niños y niñas ponen y quitan la mesa a la hora de las comidas; y el 91 % manifiesta la participación de los niños a la hora de ordenar la ropa propia.

Si bien pueden parecer porcentajes muy altos, lo sorprendente son las conclusiones que aporta el Informe:

“[...] la impresión es que aún hay mucho trabajo encargado al personal de servicio. Esto puede sorprender a primera vista y no parecer demasiado educativo. En este sentido, creemos que se han de tener en cuenta diversos factores: como más probables señalamos la infraestructura de bastantes centros, muy alejada de las viviendas normales; el tamaño de los centros, muchos de ellos con más de veinte plazas, que hace difícil incorporar a los chicos y chicas en estas tareas; las ratios educadores-chicos, que a menudo no permiten disponer del tiempo ni del espacio personal que requiere esta incorporación; en un contexto más macro que es posible no nos toque analizar, pero que pensamos que afecta también a los chicos y chicas en centros, tal como pasa también en algunas familias, se adivina una cierta sobreprotección de los adultos responsables en lo que respecta a las tareas de casa. Este tratamiento hace que a menudo parezcan personas más dependientes de lo que en realidad son. Lo cierto es que, si parece poco educativo para su autonomía y el aprendizaje de las responsabilidades domésticas, lo es menos aún para los niños y adolescentes en centros residenciales, a los que se pedirá, desgraciadamente, que sean autónomos más pronto que a los demás” (2003: 91).

El lugar que el PEM otorga a los planteamientos basados en la compensación, la integralidad y la inmersión en la vida cotidiana hacen difícil la superación de una Educación Social compensatoria, marginal y carencial para anclarla en propósitos de transmisión cultural, de adquisición de saberes y de establecimiento de vínculos sociales. Asimismo, la utilización constante de conceptos relativos a la minoridad de las

infancias acogidas, sus déficits y sus carencias, sitúan al PEM en torno a la consideración de una educación específica para una infancia minorizada. Ello redundando en la invisibilidad pedagógica de las propuestas acerca de las prácticas educativas que se proponen para el marco institucional de los CRAE, acentuando una propuesta para estas infancias separada de los caminos de la instrucción, el saber y la cultura.

En este sentido el PEM, como organizador y orientador de las prácticas, impulsa el planteamiento de una Educación Social orientada principalmente hacia la ayuda de los niños y niñas acogidas en los CRAE, donde las directrices pedagógicas se acaban diluyendo en propuestas de carácter asistencial. Los recorridos que se inician en el documento como principios generales de la práctica educativa en los CRAE van incurriendo, conforme se avanza en el documento, en señalamientos alrededor de la atención de los niños y niñas (salud, equilibrio emocional,...).

Bajo estas cuestiones se vislumbra una cierta concepción espontaneísta de la educación basada en la convivencia, en el mero contacto institucional. En las exposiciones realizadas acerca de los planteamientos de Bernfeld y Aichhorn, éstos consideraban que esa cuestión no es suficiente para hablar de educación en las instituciones. En efecto, la educación pierde, entonces, ese *plus* de plataforma de lanzamiento hacia lo social amplio a partir del acceso y adquisición de bienes culturales.

- *Acerca del marco institucional propuesto*

Al aproximarnos a los contornos de las instituciones de protección a las infancias en el Capítulo 2 de la Segunda Parte, contemplábamos éstas como lugares abiertos por un discurso (Tizio; 2002). A la luz del análisis del PEM el lugar pensado para los CRAE dista de los lineamientos pedagógicos que apuntan a la culturalización de los sujetos. Entre las cuestiones principales podemos señalar: en primer lugar, las continuas referencias a los argumentos carenciales de los niños y niñas (y de sus familias) y el elemento compensador que supone la acción del CRAE, posibilitan vislumbrar el poso de las marcas originales de las instituciones de protección: una visión que recalca las necesidades de los niños, las referencias a la función sustitutoria del CRAE, la mención a la “educación religiosa”, la institución como un hogar,... En definitiva, las marcas persisten con otros significantes. Sin embargo, las leyes actuales de protección promulgan la articulación entre educación y atención y el PEM, como “materializador” de ese encargo social, tiende a seguir diluyendo ambos preceptos, proponiendo (pese a catalogar los CRAE como educativos) un lugar desprovisto de una apuesta que se aleje de los parámetros asistenciales que vieron nacer ese tipo de institución.

En lo que se refiere a la cultura institucional como la lectura del encargo social, dábamos un lugar central al tratamiento de las cuestiones teóricas. Es decir, el planteamiento que permita la consideración de modelos educativos en los CRAE. En este sentido, compartimos con García Molina (2002) que es en los Proyectos Educativos de Centro donde se posibilita la elección de los equipos (o de las entidades que los contratan). Ahora bien, el PEM requiere, de la misma manera, concretar, definir, aportar la necesidad de contemplar esta cuestión acerca de los modelos educativos. De lo

contrario, se produce una amalgama de eclecticismos vagos, de conceptos poco explicitados o dados por supuestos. En efecto, el PEM no ha de plantear un modelo educativo (en los términos concretos a los que hemos referido en este trabajo) pero sí debería aportar las consideraciones generales que permitan a los equipos vislumbrar la obligación de su planteamiento en el marco del CRAE. Al no entrar en estas cuestiones, el PEM deviene un elemento potenciador de instituciones distanciadas de las aportaciones teóricas, o bien de instituciones que no identifican la necesidad de procurarse un marco referencial de sus prácticas.

Otros aspectos que hemos señalado en torno a la cultura institucional, sí que el PEM los aborda en mayor o menor extensión. En cuanto al modelo organizacional ya hemos indicado el carácter básicamente gestor del documento, proyectando unas prácticas institucionales centradas en la dimensión organizativa, e incluyendo en ésta tanto la dimensión pedagógica como la social.

Por último, una especial consideración acerca de esa dimensión pedagógica que encontramos diluida en el PEM. Al reseñar esta cuestión en los capítulos pertinentes, dábamos cuenta de algunos conceptos que consideramos indispensables para pensar un marco pedagógico institucional: la transmisión educativa, la circulación social, la promoción cultural, la socialidad, la particularización de las acciones educativas y la ética en el trabajo educativo. Frente a ellas, hemos localizado en el PEM la educación compensatoria, la educación integral, la intervención educativa, la convivencia armoniosa, la transmisión de valores, los hábitos,... Algunas ligeras aproximaciones a consideraciones pedagógicas pero, casi siempre, matizadas en torno a la dimensión organizativa de las instituciones.

La época actual, esa modernidad líquida que describe Bauman, convoca a encontrar puntos de anclaje para desarrollar lo educativo en términos de vínculo social. Por lo tanto, el discurso de las instituciones de protección ha de incorporar otros planteamientos (viejos y nuevos) y deshacerse de “lastres” epistemológicos de épocas con propuestas asistencialistas o benéficas. Las maneras de no caer en la llamada al “neohigienismo” (Núñez; 2005) es sustentar el marco institucional en otros ejes. Quizá los propuestos en el PEM cumplieron su función de normalización, ahora acaso nos encontremos ante los retos de la promoción social y cultural de las infancias y las adolescencias acogidas en CRAE.

- *Acerca del concepto de sujeto de la educación*

Más allá de las consideraciones alrededor de los niños atendidos y de sus familias, el PEM traza una dilución de la doble dimensión kantiana del sujeto. Los órdenes moral y educativo se diluyen en el objetivo de insistir en el cambio del sujeto para hacer frente a las dificultades sociales que provocaron su ingreso en un CRAE. Ese “*modo de habitar las infancias*” (Serra; 2003) no colabora en la construcción de un sujeto social, no favorece la emergencia de un sujeto de la educación. En estos términos, no parece haber en el PEM un ofrecimiento de lugar para el sujeto de la educación. Si partimos de la premisa de que la introducción del concepto de sujeto en los marcos de la protección supone también la introducción de una lógica pedagógica, el PEM se aleja de esta propuesta al abordar la cuestión en torno a lo caracterial de los niños atendidos, al no contemplar la diversidad de tiempos que acontecen en un marco institucional, al desestimar el enigma que acompaña al sujeto y, en cambio, mantener el estigma. Todas estas apreciaciones dibujan un CRAE con la mirada puesta en las problemáticas de los

niños que acoge, alejada de la construcción de un modelo de trabajo educativo que incorpore las particularidades, que sobrepase la sectorización de las necesidades y que habilite lugares en la institución propicios para que los sujetos recorran trayectos distanciados de los previamente asignados.

- *Acerca del agente de la educación*

Del mismo modo que ocurre con la oferta de lugar para el sujeto de la educación, el PEM ofrece un marco borroso, poco preciso, para el agente. La confusión, a la que hacíamos mención, entre las tareas asistenciales y las educativas revierte de manera directa en las funciones de los educadores sociales en un CRAE. Por lo tanto, pese al interés demostrado por definir la figura, ésta se somete a un vaciamiento de sus funciones educativas en aras de los criterios de funcionamiento y organización del Centro. Esto influencia en las consideraciones acerca de la construcción de una autoridad técnica del educador, donde los contenidos de esa función no superan los recorridos históricos de las figuras celadoras, vigilares y cuidadoras.

Las propuestas que encontramos en el PEM en torno a la figura del educador social en las instituciones de protección se circunscriben al educador-modelo, acompañante afectuoso pero firme, observador minucioso de las conductas, motivador participativo y, por supuesto, implicado en la vida cotidiana a través de la limpieza, la cocina y el mantenimiento. Así pues, al no desglosar claramente las funciones de organización, gestión y atención de las educativas, se subsume a la figura del educador en una pretensión totalizante que impide avanzar en su construcción pedagógica y profesional. Por lo tanto, la repercusión en la responsabilidad, la autoridad y la intencionalidad educativa es inevitable, así como el alejamiento de la apuesta educativa en las

instituciones de protección.

- *Acerca de los contenidos y las metodologías educativas*

Ambos (contenidos y metodologías educativas) son, posiblemente, los elementos de los que conforman un modelo educativo que, pese a su no explicitación el primero, y su casi omnipresencia el segundo, se presentan en el PEM como articuladores de las propuestas educativas del documento. Respecto de los contenidos no hay una indicación expresa, ni siquiera a grandes rasgos. Así, el “qué enseñar” se diluye en el “cómo enseñar”, y este aspecto se sustenta en la concepción lineal de los tiempos en la institución residencial. Lo que en esta Tesis hemos considerado como áreas de soporte se convierten en el PEM en el núcleo central de la actividad del CRAE: las menciones a la salud, la atención psicológica y las relaciones con las familias. Esta concepción dirige su mirada hacia la utilización metodológica de los avatares cotidianos como punto de encuentro de los agentes y sujetos de la educación. Aquello que pasa en el día a día es susceptible de ser considerado educativo, por lo que las tareas domésticas, las resoluciones urgentes de los conflictos, las previsiones y pronósticos sociales se tornan puntos de partida y las transmisiones educativas se acotan a las transmisiones de valores. La convocatoria, pues, parece ser la de un “pasar por la institución”, un transitar por los cuidados y por las atenciones del espacio doméstico, lugar de encuentro que nivela las aportaciones de agente y sujeto, y desposee al acto educativo de la necesaria asimetría fundada en el saber y la transmisión del educador.

A través del trabajo realizado, se han ido urdiendo (a veces sin buscarlas) algunas cuestiones que han ido conduciéndonos a re-pensar las articulaciones posibles entre los conceptos *educación e instituciones de protección*. Un texto de la pedagoga Graciela Frigerio (2004) abría un seminario titulado *Contra lo inexorable*. El título del texto ya nos aportaba algunas coordenadas para el ejercicio que nos habíamos propuesto: “Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso”. “*Deshacer profecías*”, una proposición que nos reclamaba, sin duda, una posición ética respecto de lo predicho, lo anunciado y lo pronosticado que acompaña a los niños y niñas tutelados por el Estado. La autora destaca la educación como lugar de resistencia e interrupción y donde lo que se destaca como inexorable pasa a ser mirado desde la acción, desde “*un pensar, un decir, un hacer*” (op.cit.: 16). He ahí, entonces, esa mirada que permite re-construir las prácticas educativas en un CRAE, que habilita la posibilidad de establecer un nuevo contrato que permita la inclusión de lo educativo como motor de esas prácticas.

El estudio del marco institucional de la protección a las infancias nos ha llevado a afirmar que un CRAE no es una institución educativa en sentido estricto. Al menos, no ha sido pensada ni fundada bajo presupuestos pedagógicos. Sus marcas históricas han ido configurando respuestas entrelazadas con los momentos históricos y las demandas políticas que, sin embargo, remiten a una fuerte inercia que lastra a las instituciones de protección limitando fuertemente su potencial educativo. Ahora bien, nuevas propuestas y nuevos planteamientos van conformando un lugar con renovados requerimientos y empuje. La actualidad de algunos planteamientos de la Educación Social, las políticas de infancia, las concepciones profesionalizadoras del educador social, los avances en el terreno de la Pedagogía Social y las conexiones disciplinares con la Sociología, el

Psicoanálisis, la Filosofía o la Antropología, abonan un terreno para conceptualizar y proponer la entrada de lo educativo en este tipo de instituciones; una entrada reflexionada y sometida a los anclajes de un modelo educativo, con una carga de trabajo en la línea de dotar de nuevos sentidos a viejas palabras (Frigerio; op.cit.) y con la disposición a asumir la construcción de renovadas perspectivas en el campo de la protección a las infancias que provoquen otras prácticas, otros enunciados y otros efectos educativos.

A tal efecto, las cláusulas de un nuevo contrato entre la Educación Social y las instituciones de protección deben recoger esas nuevas posiciones, donde “*ese empezar algo nuevo significa interrumpir la repetición*” (op.cit.: 22): una repetición en la que el componente educativo ha sido diluido, absorbido por las llamadas urgentes de los destinos sociales de las infancias acogidas. Una interrupción para ofrecer a las infancias y las adolescencias nuevas oportunidades sociales, culturales y educativas. Conviene, pues, proceder a pensar el CRAE no como un destino finalista sino como una plataforma social de lanzamiento, no como el cierre de un proceso de desamparo que deviene encierro, sino como la propuesta de recorrer unos otros trayectos que devienen posibilidades. Asimismo, afrontar las limitaciones que las acciones educativas conllevan, situando a la educación en el terreno explícito de la oferta que propicia y no en la solución que moraliza o la recomendación que no faculta para las decisiones y elecciones del sujeto.

Re-escribir las cláusulas de un nuevo contrato donde la Pedagogía Social asuma la responsabilidad de liderar un trabajo de conversación disciplinar, habilitando lugares donde sea posible la conexión de las aportaciones de otros discursos, que ofrecen otras

miradas y que vienen a señalar algunos de los límites y de las posibilidades del accionar educativo en el marco concreto de la protección a la infancia. Asimismo, una Pedagogía Social comprometida con la revisión y la propuesta de modelos educativos.

En definitiva, un nuevo contrato que recoja las nuevas aportaciones en el campo profesional del educador social. En estos novedosos recorridos de esta figura profesional han aparecido otros cometidos, posiciones diferentes respecto de sus orígenes, asunción de distintas responsabilidades,... El educador social en las instituciones de protección es, entonces, el agente llamado a articular la doble dimensión del encargo social, y a postular la introducción de las cuñas educativas que doten a los proyectos de un carácter pedagógico.

Bajo estas perspectivas, las prácticas educativas en un CRAE son sometidas a un trabajo constante de reflexión y de análisis, que permita visitar y renovar los postulados que las conforman, que haga posible la consideración educativa que las fundamentan.

Y, para concluir, una proposición. Hemos visto a lo largo de estas conclusiones que las propuestas para “estos niños”³ en las instituciones de protección se fundamentan en la construcción de una “vida cotidiana” considerada como campo “pedagógico de intervención”. Este constructo se erige como núcleo del modelo en el que se sustentan los CRAE. Y que, bajo las búsquedas de una pretendida “autonomía” social de los niños y niñas acogidas y mediante el trabajo “educativo” de los hábitos sitúan a los sujetos en un mero espacio doméstico que, en realidad, es inexistente. En efecto, el espacio institucional de un CRAE, en estas concepciones, es un espacio público de control.

³ La utilización de comillas en este párrafo se debe al interés por resaltar las contradicciones del discurso inherente a la propuesta de prácticas educativas en los CRAE que realiza el PEM.

Ante esto, proponemos un núcleo teórico fuerte: el vínculo educativo como eje de un modelo de educación. Modelo donde las acciones educativas tomen en cuenta el marco doméstico (entendido como espacio de privacidad) pero amplíen su mira al espacio social, donde se propongan contenidos culturales valiosos que permitan al sujeto armar plataformas, y donde los recorridos institucionales operen como aperturas sociales y culturales al entorno amplio real y virtual.

2. El vínculo educativo como eje de las prácticas

Hannah Arendt [1954] (2003: 279 y ss.) enuncia **tres supuestos básicos** para referirse a algunos aspectos a considerar respecto de las crisis educativas. El **primero** de ellos, lo relaciona de manera directa con la pérdida de autoridad en la cadena generacional⁴ entre adultos y niños, destacando como resultado niños “*librados a sí mismos*” sin un referente adulto, que parece tan sólo “[...] *decir [al niño] que haga lo que quiera y después evitar que ocurra lo peor*”. Un **segundo** supuesto añade a esta pérdida de autoridad y al abandono de los niños a sus propias posibilidades, otra pérdida: “*la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos*”. Y un **tercero**, centrado en dos sustituciones clave en los procesos educativos: una, el trueque del “*aprender por el hacer*”, con una intención de ir desterrando la adquisición de conocimientos e ir reemplazándola por la enseñanza del “*arte de vivir*” o de las habilidades para relacionarse, y una segunda basada en el relevo del “*trabajo por el juego*”, donde se puede aprender jugando.

Así, estos tres supuestos de Arendt nos indican otras tantas apreciaciones respecto del trabajo que nos convoca. En **primer lugar**, el espacio actual de las relaciones intergeneracionales, las nuevas (y viejas) formas de la cadena generacional y las búsquedas en torno al lugar de la autoridad respecto de las responsabilidades educativas. Un tema éste que nos convoca a re-visitar los parámetros de la filiación social, las construcciones del lazo social y el papel de lo educativo en las nuevas tramas sociales.

⁴ Sobre este tema **Carli, S.**: “La infancia como construcción social” en **Carli, S.** (1999); y **Carli, S.**: “Malestar y transmisión cultural” en **Frigerio, G.; Poggi, M.; Korinfeld, D.** (1999) (comps)

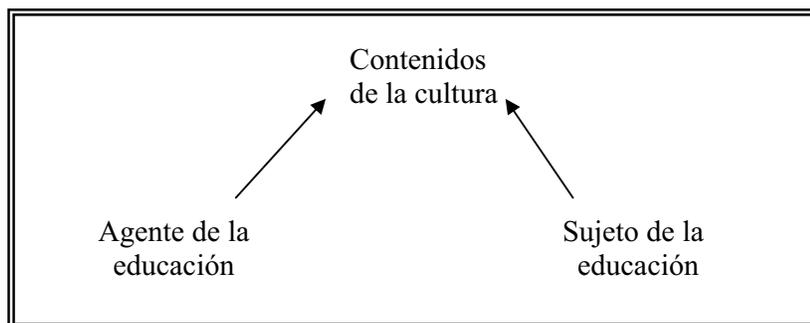
Un panorama en el que se dibuja un **segundo lugar**, el que se refiere, de manera más específica, al saber del que ocupa el lugar de agente de la educación, situado entre las aguas del encargo social en materia educativa y social y los desafíos y responsabilidades que emanan de su ocupación profesional. Por último, un **tercer lugar** enmarcado en torno a las referencias concretas al contenido de las transmisiones educativas; una suerte de re-cuestionamiento de los recortes educativos respecto de los bienes culturales.

Tres lugares que interrogan acerca de los escenarios educativos actuales. De estos tres lugares nos hemos venido ocupando a lo largo del desarrollo de esta Tesis Doctoral. Por lo que el motivo de reunirlos en el momento de concluir reside en la intención de ofrecer una mirada que reabra las posibilidades de establecer un nuevo contrato pedagógico respecto de las prácticas educativas. La convocatoria en estas páginas se ha producido a través a las aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa; aunque las aproximaciones que vamos a realizar a buen seguro pertenecen a un espectro más amplio del campo educativo.

El eje que nos puede permitir un enfoque diferente de las prácticas educativas y sociales de las instituciones de protección, que supere los condicionantes históricos, es la recreación, el re-descubrimiento, la re-inención del vínculo educativo. De manera más precisa deberíamos referirnos a la generación perseverante de vínculos educativos. Un plural que lo aleja de cierta estabilidad, que lo sume en un persistente requerimiento para la posibilidad de emergencia de los actos educativos. Un plural también que garantiza la particularidad y las subjetividades implicadas en esos actos, evadiendo tanto los perfiles personales de los agentes como los indicadores caracteriales de los sujetos.

En definitiva, un plural que emplaza a la aventura de educar, al lance de la incertidumbre, a la hazaña de lo fugaz pero que, sin duda, opera como marca.

La profesora Violeta Núñez (2003a; 2003b), partiendo de las aportaciones de Herbart [1806] (1983) configura un triángulo sin base (cuadro nº 15) donde los tres vértices corresponden al sujeto de la educación, al agente de la educación y a la cultura.



Cuadro nº 15

Este esquema permite replantear el vínculo educativo posibilitando el acceso del sujeto de la educación a la cultura, a la actualidad de época, y colocando al agente de la educación como transmisor de recursos culturales con valor social. La falta de base pone de manifiesto que la acción educativa debe contar con el elemento mediador de la cultura, para evitar, precisamente, una relación personal vacía de contenido. El vínculo educativo es considerado, pues, como el articulador de un modelo educativo que aporta nuevas miradas sobre la educación en nuestro tiempo. Llegados a este punto conviene rescatar las ideas de Johann Friedrich Herbart, quien en su obra *Pedagogía General* (1806) ya anticipaba que en la configuración de este triángulo cobraba especial importancia señalar un tercer elemento que mantuviera ocupados tanto al agente como al sujeto. Se está refiriendo al saber acerca de la cultura, a los bienes culturales y sociales que una sociedad oferta al sujeto de la educación. Así pues, tenemos un vértice

de ese triángulo simbólico (al agente) ocupado en el vértice de la cultura, del saber, para que el vértice que corresponde al sujeto se ocupe, a su vez, de aprehender lo cultural. ¿Por qué no se cierra ese triángulo uniendo, a su vez, agente y sujeto? Porque aquello que separa, une. O lo que es lo mismo, lo que actúa como una separación deviene unión en otro lugar. La cultura actúa en el acto educativo como lugar de encuentro, allí donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y donde el sujeto más adelante los resignificará, los modelará, los cambiará o, si cabe, incluso los desechará.

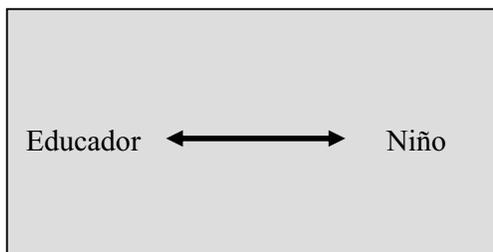
Esa separación a la que aludía se torna fundamental al referirnos al vínculo educativo, ya que es una separación urdida en torno al saber; ya que si obviamos esa relación ternaria lo que aparece es una relación simétrica *tú a tú* entre el agente y el sujeto, sin nada que la medie. Y si hablamos de educación hemos de considerar que ésta es una actividad asimétrica donde se enseña y se aprende, donde se transmite y se adquiere.

Al referirnos con anterioridad a la *generación del vínculo educativo*, ya se puede vislumbrar una importante cuestión: el vínculo educativo no viene dado, se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente y de un trabajo, también, de apropiación, de adquisición por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición da lugar a un encuentro, o mejor, posibilita un lugar de encuentro. Un lugar común donde se resignifican esos trabajos. Ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural, en definitiva, el mundo que acoge al que llega. Es por este motivo que podemos hablar, desde presupuestos pedagógicos, de considerar la transmisión educativa como la tarea que habilita al sujeto a convertirse en heredero del legado, del patrimonio, cultural y social. De esta manera es como podemos considerar que la educación tiene una función filiadora con lo social, en tanto promueve un lazo y,

por lo tanto, pensar así el vínculo educativo como una de las formas de vínculo social (Tizio; 2003).

Esto, que a simple vista nos procura un marco más o menos reconocible en las instituciones y en el desempeño de las funciones educativas, requiere de una mirada que habilite una relación particular entre esos tres elementos que configuran el vínculo educativo: el agente, el sujeto y la cultura. Es decir, tan importante es señalar su existencia, como construir una relación entre ellos, indicando las configuraciones y las condiciones previas para que se produzca ese vínculo en los marcos institucionales concretos y con cada sujeto en particular.

El relieve de esta construcción se manifiesta si sometemos al triángulo herbartiano a una comparación con propuestas más habituales en el contexto institucional de un CRAE. La primera de estas propuestas se refiere a considerar el vínculo educativo un vínculo afectivo (cuadro nº 16).



Cuadro nº 16

A partir de este diagrama podemos observar como la relación que se propone bajo el establecimiento de vínculos afectivos⁵ supone dejar la educación en manos de, como señalábamos, un *tête a tête* simétrico; dejan de existir los contenidos que permitan una transmisión educativa. En efecto, en el trabajo que se lleva a cabo en un CRAE (y en

⁵ No vamos a abordar en profundidad la cuestión de los afectos en las relaciones entre adultos y niños. Tan sólo señalar que existe una predisposición a admitir que los vínculos afectivos son siempre del orden del amor, si bien es sabido que el odio es también un afecto.

cualquier institución) los afectos existen. ¿Eso supone limitar la acción educativa a las construcciones afectivas de los sujetos? ¿Condiciona la creación o no de vínculos afectivos la posibilidad de creación de vínculos educativos? ¿Cómo se debería entender la afectividad, entonces, en el marco institucional de un CRAE?

El afecto, igual que el interés o el respeto, no se traspasa bajo coordenadas protocolarias o técnicas socioemocionales, sino que requiere de elementos intermediarios: ¿qué mejor muestra de afecto que traspasar y transferir la cultura? ¿qué mejor prueba que demostrar el interés por la educación del sujeto, asumiendo las responsabilidades que se derivan de ello? ¿qué mejor señal de ese aprecio que enseñarle los entresijos de las lecturas, las músicas o las artes? Sin duda, la obcecación por crear y mantener un vínculo afectivo puede distraer al educador del ejercicio relativo a su función educativa. Esta advertencia ya la manifestaba Herbart (op.cit.: 41) al enunciar su “*no educar demasiado*” al referirse a las buenas intenciones pretendidas por aquellos que “*ven buenas obras donde otro no reconoce sino males*”.

Estas palabras de Herbart y el diagrama del cuadro nº 16 nos dirigen a considerar otra significación destacable en las prácticas de un CRAE. Nos referimos a las relaciones de ayuda como uno de los ejes de despliegue de la acción educativa. Esta relación de ayuda es, sin duda alguna, la más referenciada en las prácticas actuales de Educación Social. Más, si cabe, si los significantes contemporáneos que la acompañan hablan de resiliencia, empoderamiento o empatía, ya sea para referirse a la finalidad educativa o bien a los medios y técnicas para hacerla posible.

La relación de ayuda “*se basa en una relación interpersonal que se puede dar entre consejero-cliente, educador-educando, entre madre-hija, terapeuta-paciente; etc. Surge a partir de que haya una persona con experiencia, formación y cualidades para que*

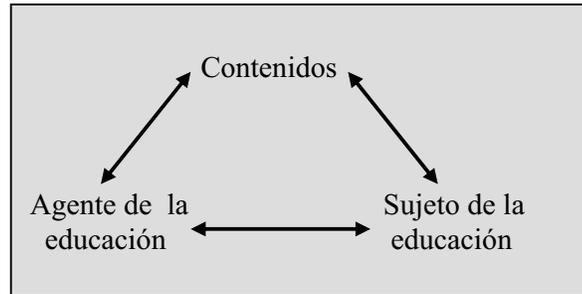
pueda ayudar a otra con dificultades” (Panchón; 1998: 148). Se establece, pues, esa relación de ayuda con la finalidad de que el sujeto *“llegue a tener una comprensión más amplia de su mundo (interno y externo) y de sus conflictos, con el objetivo de poderlos elaborar”* (op.cit.: 150). El sustrato teórico de la relación de ayuda se encuentra en las teorías de Rogers y Carkhuff, representantes de las corrientes psicológicas humanistas de la no-directividad, del enfoque de la psicoterapia centrada en la persona, el *counseling* y la escucha activa. La traslación que se efectúa al campo educativo en general, y al campo de la acción social y educativa en particular, supone principalmente desligar a la educación de su componente de intencionalidad. Es decir, se plantea esta relación de ayuda en términos de procurar una relación (personal) educador-educando⁶ que produce efectos educativos (o no).

El campo concreto de la protección a las infancias, pero también el de la Educación Social en sentido amplio, es propicio a recurrir a la relación de ayuda como fundamento de la acción social y educativa que propone. El por qué de esta tendencia radica en diversas cuestiones, aunque en este momento tan sólo podemos aventurarnos a anticipar algunos elementos que permitan posteriores indagaciones: los propios orígenes de las prácticas e instituciones de Educación Social y su vinculación con el Trabajo Social, las concepciones filantrópicas de auxilio y socorro al pobre, las confusiones pedagógicas en torno a las finalidades y los contenidos educativos, la aceptación acrítica de conceptos provenientes de otras disciplinas, la psicologización del discurso educativo, el declive de la función adulta, ... Sea como fuere, lo cierto es que asistimos a planteamientos que circunscriben la acción educativa a la relación de ayuda de aquél

⁶ Abandonamos la nomenclatura que venimos regularmente utilizando de agente y sujeto de la educación debido a las dudas que se nos plantean respecto de si la relación de ayuda supone la existencia de un sujeto.

que se evalúa como *necesitado*. Por lo tanto, la instauración de vínculos educativos no se puede leer en términos de relación de ayuda, fundamentalmente porque tiñe la función educativa de ciertos visos de totalidad al establecer los órdenes subjetivo y social del sujeto como campos de la educación, dotando así a la acción “educativa” (en realidad, de ayuda) de una “*ficción de omnipotencia*” (Wyneken; 1927: 55).

Por último, destacar otra propuesta de conceptualización de la relación educativa (cuadro nº 17)



Cuadro nº 17

Como se puede observar, la diferencia fundamental reside en la aparición de la base triangular. Este diagrama a veces es presentado como la síntesis perfecta para aunar la propuesta herbartiana del vínculo educativo y la relación afectiva-de ayuda que hemos mostrado. Ahora bien, las síntesis que intentan ofrecer un cierto marco de consenso pueden llegar, si cabe, a provocar mayor confusión en relación a la conceptualización del acto educativo.

En el trasfondo de esta consideración se encuentran las aportaciones de Coll (1990, 1991, 1994) sobre el triángulo interactivo y el análisis de la interactividad. La concepción constructivista del aprendizaje consiste “*en un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al*

alumno” donde *“la influencia educativa debe entenderse como la ayuda prestada a la actividad constructivista del alumno”* (Coll; 1994: 21-22). Desde esta perspectiva, los procesos de construcción de significados y las atribuciones de sentido necesitan de las interrelaciones que se establezcan entre los tres vértices del triángulo, vehiculizadas a través de los conceptos de interactividad y de ayuda pedagógica. Si bien la interactividad es entendida respecto de la articulación entre los tres elementos, ésta se plantea como producto de una construcción que parte de las aportaciones tanto del agente como del sujeto, *“con el conjunto de actuaciones de unos y otros, es decir, con lo que hacen y lo que dicen todos los participantes”* (op.cit.: 26). El acento, entonces, se coloca en un proceso conjunto de construcción de conocimiento alrededor de las actividades propuestas. Por otro lado, la ayuda pedagógica que se plantea se concibe como un proceso de promoción de aprendizajes significativos y funcionales, aunque el proceso de construcción del conocimiento cae del lado del sujeto.

El constructivismo, como teoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha encontrado en la escuela un lugar propicio para desarrollar sus formulaciones⁷. De todas maneras, su gran influencia en el panorama pedagógico de los años 80 y 90 en España traspasó los muros escolares y las aproximaciones iniciales a las concepciones pedagógicas de la educación social son deudoras, en gran parte, de sus aportaciones: la imagen de un agente que debe aprender del saber del sujeto, las preguntas del tipo *¿qué quieres que te enseñe?*, la consideración de que construir conocimientos dotaba a la educación de una pátina de renovación pedagógica y alejaba, tal vez para siempre, conceptos tan pedagógicos como la adquisición, la instrucción, la disciplina, la

⁷ El sistema educativo español actual (entre otros) se construye a partir de las formulaciones constructivistas; tanto la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre, como así las posteriores Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 10/2002, de 23 de diciembre, y Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo.

transmisión. En definitiva, el triángulo interactivo del constructivismo anima al entretenimiento conjunto entre agente y sujeto. Bien es cierto que los contenidos están presentes, pero más bien aparecen como “el convidado de piedra” a la espera de ser contruidos, en una suerte de empezar de nuevo cada vez.

En el caso de los CRAE esta fórmula sirve para dar cuenta de la dimensión asistencial del encargo, reuniendo educación y atención; aunque también, en cierta manera, responde a la necesidad de colocar bajo los mismos parámetros las acciones educativas y las relaciones personales.

Hemos recorrido y revisitado diferentes formas de entender el acto educativo. Sin embargo, retornamos al principio para reprender las palabras de Hannah Arendt respecto de los lugares en los que resignificar, en la actualidad, las propuestas de generación de vínculos educativos en instituciones de protección.

Señalábamos un primer lugar respecto de las relaciones intergeneracionales. Un lugar de convocatoria a establecer nuevas búsquedas y propiciar nuevos encuentros con las responsabilidades adultas bajo códigos educativos. En este cometido, la propuesta de vínculo educativo, basada en la articulación asimétrica del trabajo de transmisión del agente y el trabajo de adquisición del sujeto en el lugar común de la cultura, convoca a los equipos educativos de los CRAE a un profundo análisis de sus cometidos, de sus responsabilidades tanto educativas como sociales y a dotarse de elementos de reflexión que los acerquen a las exigencias que lo social impone para no dejar, tal como Arendt (2003) y Zambrano (2002) plantean, a los sujetos librados a sí mismos. En la

construcción de lazo social (también entre generaciones) la educación juega un papel; y si desde los CRAE se ha dispuesto que la educación forme parte de su cometido **el reto es incorporar presupuestos pedagógicos que garanticen el acceso al mundo de los niños y niñas acogidas, ya que establecer vínculos educativos es ejercer la responsabilidad que conlleva la función educativa.**

En lo que se refiere al lugar del agente de la educación en un CRAE, éste se encuentra en disposición de dar un paso más allá en su consideración profesional respecto del papel que juega entre el encargo que recibe y la lectura que de él hace. Conviene reclamar una disposición a la lectura crítica, pero también a la lectura responsable de ese encargo. Esto es, establecer los mecanismos necesarios (supervisiones, formaciones, grupos de discusión y reflexión,...) para renovar el contrato pedagógico, para interrogarse por la función educativa y por los efectos que produce y para ocupar una posición ética en la construcción de proyectos educativos que vinculen al sujeto con la cultura. **El reto, sin duda, es que el educador social de un CRAE adquiera el compromiso de ocupar el lugar de un agente transmisor, conocedor y depositario de un saber cultural, legitimado bajo el halo de la responsabilidad adulta, y que cargue esa transmisión con el deseo de que el sujeto se apropie de ese saber.**

Por último, el cuestionamiento de los recortes educativos respecto de los bienes culturales. Decíamos, en el primer capítulo de esta tesis, que no corrían buenos tiempos para la Pedagogía. Posiblemente, esto ha sido siempre así. Ahora bien, estar causados por la cultura significa valorar la posibilidad de su transmisión, por lo que los CRAE deben poder asumir **la responsabilidad de proporcionar los contenidos que permitan al sujeto vincularse con la cultura, aprender más allá de que sea feliz, tenga una**

alta autoestima o empatices. En definitiva, abrirle el acceso a múltiples trayectos que él, sólo él, podrá recorrer.

Vale la pena aclarar que la palabra *reto* tiene diferentes acepciones, entre las más destacadas *desafío* y *provocación*. Así, desafiar y provocar se encuentran entre las propuestas que se han ido desgranando. No obstante, entre esas acepciones, también aparece *afrentar*. Por lo tanto, asumir los retos incluye el afrontarlos.

En síntesis y para terminar, destacar la necesidad de sustentar el pasaje propuesto de un núcleo orientador de las prácticas en los CRAE, basado en la utilización “educativa” de la vida cotidiana y de las relaciones de ayuda, a un núcleo teórico fundamentado en la generación de vínculos educativos. Un cambio, pues, de orientación sostenido en las convocatorias de los nuevos tiempos. Sin duda unos tiempos y unos espacios sociales, las de este nuevo siglo, que distan de los tiempos y espacios del mundo de los años noventa⁸ del siglo XX. Tal y como señala Joel de Rosnay (citado en Cebrián; 1998: 45 y ss), el mundo de final del siglo XX se debatía entre la costumbre histórica de un uso de las tecnologías de sustitución, “*técnicas que se suceden unas a otras de forma lineal en el tiempo*” (op.cit.: 45) y el paso a la utilización de tecnologías de integración “*como fruto de la convergencia de varias de aquéllas y, lejos de producir un paso más en la evolución del sistema, modifican sustancialmente el conjunto del mismo*” (Ibíd.). Este panorama, no sólo desde una perspectiva tecnológica sino también política y social, es ya el mundo que se dibuja en esta primera década del siglo XXI. Un cambio de mundo, en quince años, que documentos como el PEM requiere contemplar; por supuesto, y de manera central, dando cuenta de los cambios pedagógicos. Aunque también requiere,

⁸ Años 90 en los que se sitúan las propuestas del Proyecto Educativo Marco (1995) que hemos analizado.

más allá de esas cuestiones estrictamente pedagógicas, una re-definición para un mundo nuevo. Así es como los planteamientos educativos para las infancias y las adolescencias acogidas en CRAE afrontarán los retos de dar instrumentos culturales y sociales para que los sujetos puedan acceder y circular en la *modernidad líquida*.