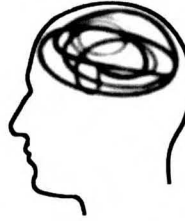


El cómo de la labor educativa en la psicosis



El cómo de la labor educativa en la psicosis

Una de las funciones principales del educador social es posibilitar la articulación de los sujetos en la red comunitaria, para incorporarlos a la sociedad. El drama de la educación en las psicosis es que la desconexión de lo social es característica patognómica del trastorno. ¿Cuál es el lugar de la pedagogía en las psicosis? La educación social, ¿puede conservar su intención de incorporar al mundo a las personas con psicosis? ¿O toma otra dimensión que va más allá de estos objetivos de inserción, de resocialización?

El proceso ha de ser útil para crear las condiciones que permitan a los sujetos encontrar un lugar en el entramado social.

Educational work in psychosis: an approach

One of the main functions of the social educator is to enable the linking of individuals to their community network, to incorporate them into society. The dilemma for education in psychoses is that dissociation from the social is a pathognomic characteristic of the disorder. What place for pedagogy in psychoses? Can social education maintain its intention of incorporating persons with psychosis into the world? Or assume another dimension, beyond these goals of insertion and re-socialisation? The process must be useful to create the conditions that will allow individuals to find a place within the social framework.

Palabras clave

Acto educativo, Construcción personal, Derecho a la diferencia, Integración, Psicosis, Trastornos del lenguaje

Key words

Educational act, Personal construction, Right to difference, Integration, Psychosis, Language disorders

Autoras: Dolors Arasanz, Montse Pastor Puyol y Assumpció Pié Balaguer

Artículo: El cómo de la labor educativa en la psicosis

Referencia: Educación Social, núm. 26 pp. 61-75

Dirección profesional: Dolors Arasanz:
CSMIJ Nou Barris
carrington399@hotmail.com
Montse Pastor:
EAIA Ajuntament Barcelona
pastormontse@hotmail.com
Assumpció Pié:
EAIA Ajuntament Barcelona
carrington399@hotmail.com

Dolors Arasanz
Montse Pastor
Asun Pié

El cómo de la labor educativa en la psicosis

“En el orden natural, ya que todos los hombres son iguales, su vocación común es la condición del hombre (...)”

Jean-Jaques Rousseau

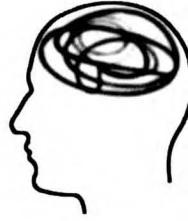
Educación social y psicosis, ¿un binomio imposible?

Una de las funciones principales del educador social es posibilitar la articulación de los sujetos en la red comunitaria, para incorporarlos a la sociedad. “Movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y en él se sostenga (...)”¹. El drama de la educación en las psicosis se basa en que estas previas dificultan la concepción de la tarea educativa, pues la desconexión de lo social es característica patognómica del trastorno. ¿Cómo poder pensar el ingreso en la comunidad de un sujeto que, dadas las características de su estructura psicopatológica, muestra auténticos impedimentos para ingresar en ella? ¿La falta de estructura subjetiva le permite ingresar? Atendiendo a esta paradoja, ¿cuál es el lugar de la pedagogía en las psicosis? La pedagogía toma una dimensión y particularidad relevante que cuando menos resignifica las clásicas definiciones que se han hecho del acto educativo.

La educación social, ¿puede conservar su intención de incorporar al mundo a las personas con psicosis?

Partiendo de esta paradoja y para responder sobre la idoneidad de la educación en las psicosis, reformularemos el acto educativo en función de sus características esenciales. La educación social, ¿puede conservar su intención de incorporar al mundo a las personas con psicosis? ¿O toma otra dimensión que va más allá de estos objetivos de inserción, de resocialización?

Tal y como Pérez de Lara nos recordaba, ¿la voluntad de inclusión no es en última instancia una pasión para reducir al otro? Para incluir deben excluirse las partes que la comunidad no puede o no quiere acoger. “(...) Pasión por reducir al otro a lo mismo: mecanismo de inclusión que excluye en el más profundo interior de lo mismo, al otro, lo otro de cada UNO.”² Pasión de la educación: reducir a los educandos a uno, el educando. ¿Paradoja indisociablemente unida a los procesos educativos de personas con “necesidades especiales”? Según Pérez de Lara, si los procesos educativos han tenido siempre un sentido integrador basado en la recuperación del *resto humano*, del *resto sano*, de lo que queda de educable, lo común, lo no diferencial, ¿entonces la educación no queda reducida a la negación de la singularidad, al rechazo de lo diferente?



¿Es posible la incorporación a la comunidad desde la desconexión de lo real, de lo común y compartido? Cuál es la resignificación que ha de tomar la pedagogía, y cuáles son los límites de aprendizaje social de las personas con psicosis, son cuestiones que nos darán alguna respuesta sobre el binomio educación social y psicosis.

“Hacerlo todo sin hacer nada”, “hacer con”

¿Es válido un planteamiento naturalista del acto educativo ante las personas con psicosis? Si se hace una lectura superficial de los planteamientos rousseauianos, la creencia en una tendencia natural al desarrollo en la actividad autónoma innata no parece ser demasiado realista en el caso de las psicosis, su traducción práctica sería crear espacios educativos esperando que la curación espontánea se diese en cualquier momento. A pesar de esto, el principio básico de una ‘pedagogía de las condiciones’ formulado por Rousseau consiste en organizar el ambiente vital con la finalidad que el sujeto esté lo más estimulado posible. La cuestión, según Meirieu, es considerar al educando como un sujeto que aprende ‘libremente’, es decir, ‘según los principios de su propia naturaleza’.

El principio básico ‘hacerlo todo sin hacer nada’ no implica la abstención pedagógica; se entiende que mientras la educación no adviene, no hay posibilidad de escoger las propias metas de aprendizaje. Educar a un niño supone escoger por él lo que debe aprender. ‘Hacerlo todo sin hacer nada’ significa ejercer plena autoridad de educador sin actuar directamente sobre el deseo del sujeto sino utilizando mediaciones (situaciones en las que el sujeto tiene la posibilidad de convertirse progresivamente en alguien que se educa). Se trata de ofrecer marcos terapéuticos para favorecer la asunción de habilidades y estrategias personales, habilidades y estrategias que permitirán la reubicación del sujeto en su dimensión individual y social. ¿Cómo hay que dar y cómo se puede dar esta inclusión en el mundo?

No ha lugar para planteamientos libertarios, comunistas o democráticos entendidos en los términos clásicos de las distintas corrientes pedagógicas, nos movemos en otro registro, que poco a poco la misma profesión deberá ir definiendo. Pérez de Lara³ propone un antiautoritarismo que busca el reconocimiento de autoridad en todo sujeto a través de la escucha del otro con el objetivo de “reconocer y valorar las identidades, con las diferencias en ellas

incorporadas que las caracterizan, las hacen originales y auténticas, a través de una didáctica integrada que tenga como finalidad establecer condiciones de aprendizaje en estado de bienestar provocando la emoción y el deseo de conocer.⁷⁴ Se trata de basar la acogida y el acompañamiento en el deseo del sujeto de aprender, de relacionarse, de vincularse... Respecto a este deseo de aprender, Meirieu nos recuerda que “el acto educativo no infiere al educador de ningún poder sobre la decisión de aprender”; es necesario “no confundir el no-poder del educador respecto a la decisión de aprender y *el poder que se tiene sobre las condiciones que posibilitan esta decisión.*”⁷⁵

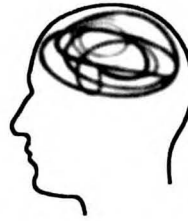
Hay que tener la convicción de “hacer con” el educando concreto, tal y como se presenta, fruto de una historia intelectual, psicológica, social y psicopatológica en nuestro caso. Ofrecer la posibilidad al sujeto de historizar su pasado, de subjetivar la vivencia en relación con la psicopatología, de socializar los mecanismos espontáneos de cura.

“Hacer con” nos sitúa en el registro de la *praxis*⁶, nos alejamos de la fabricación, de la creación de un ser parecido a nosotros. “Hacer con” permite una construcción personal, lejos del ideal de fabricar un educando a imagen y semejanza del educador-*modelo*. Discrepar de lo que se presenta como modelo es la esencia del movimiento hacia la libertad y la construcción personal. Discrepar del modelo de *normalidad*, del modelo de *salud*, construirse una forma propia de estar y ser en el mundo son actos que se constituyen desde el “hacer con”.

Los objetivos educativos incluyen siempre un estado óptimo que el educando tiene que alcanzar. Un estado óptimo que supone una representación anticipada de lo que queremos que el otro llegue a ser. Desde esta perspectiva el trabajo por objetivos lleva implícito un planteamiento *poiésico* del proceso educativo. Alejarnos de esta fabricación supone preguntar, partir de los intereses y deseos, considerar su saber en relación con su malestar. En definitiva, el acto educativo ha de ser “(...) un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca acaba, porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación (...)”⁷⁷

¿Qué significan los movimientos de resistencia educativa de las personas con psicosis?

La equinosis entre *praxis* y *poiesis*, entre construcción subjetiva y fabricación, resulta un dilema agravado en las psicosis. El deseo del sujeto está gravemente afectado y la fabricación supone un riesgo real. Esta afectación del deseo implica, en la mayoría de casos, una incapacidad para ejercer la propia libertad y responsabilidad. ¿Qué significan los movimientos de resistencia educativa de las personas con psicosis? ¿Una voluntad de separarse, de diferirse de la programación educativa o bien un síntoma de las propias dificultades?



Hay que “(...) aceptar la tarea por la que un hombre introduce a otro en el mundo y la ayuda a construir su diferencia.”⁸ La consideración de esta diferencia nos remite al trabajo comunitario de adaptación y sensibilización del entorno. Para que exista un excluido tiene que haber alguien que excluya, es decir, alguien poco adaptado a la diferencia ajena. Abordar el tema desde el otro extremo del camino: la comunidad, es una condición indispensable para hacer posible esta incorporación en el mundo. La exclusión no depende fundamentalmente del sujeto sino de su relación con el entorno, una relación que incluye un movimiento bilateral del sujeto y la comunidad. En este sentido, hay que desconflitar determinados comportamientos “inadaptados” y colocar el acento más allá de lo visible, molesto precisamente, por su diferencia.

El advenimiento del Sujeto

En la introducción hemos abierto algunas preguntas, motor de nuestra reflexión. La pregunta que mejor esquematiza nuestra inquietud es “¿cuál es el lugar de la pedagogía en la psicosis?” o, dicho de otro modo, ¿cómo se inscribe en estas patologías el acto educativo? El proceso ha de ser útil para crear las condiciones que permitan a los sujetos encontrar un lugar en el entramado social, la propuesta no es sencilla o, dicho de otra forma, quizá paradójico. Hay que elaborar la necesaria articulación entre la clínica y lo pedagógico-educativo, posibilitar las condiciones para que cada uno elabore su recorrido particular. La convergencia entre la clínica y la pedagogía ha de crear el campo de acción terapéutica. La idea es acoger al chico/a en su individualidad, conocer su historia, desplegar recursos, observar su ingreso a una u otra propuesta, saber esperar y escuchar las demandas cuando éstas se producen.

La convergencia entre la clínica y la pedagogía ha de crear el campo de acción terapéutica

Iniciaremos el recorrido por el intento de definir qué es la psicosis, y lo haremos de entrada desde la psiquiatría, para enmarcarla posteriormente en el psicoanálisis. La Psiquiatría nos ayudará a definir lo observable, el fenómeno; el psicoanálisis a entender qué subyace en la estructura interna del trastorno. En las definiciones más usuales coexisten criterios como la incapacidad de adaptación social, la falta de conciencia de enfermedad, la pérdida de contacto con la realidad, las alteraciones más o menos profundas del yo, el trastorno del lenguaje, el fracaso de la relación con el otro, alucinaciones y delirios, trastornos del curso y del contenido del pensamiento.

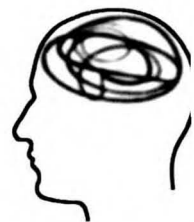
La OMS en la 9ª Ed. del ICD define la psicosis como: “trastorno mental en el que el deterioro de la función mental ha alcanzado un nivel, que interfiere de forma notable la introspección y la capacidad para afrontar algunas demandas ordinarias de la vida o mantener un adecuado contacto con la realidad”. Se hace patente que el criterio de perturbación de la relación con el entorno determina la patología.

Desde el psicoanálisis, la psicosis supone una perturbación de la relación libidinal con la realidad y un fracaso absoluto de las relaciones de objeto. La libido es la energía de la pulsión sexual, en latín el término significa *deseo, ganas*.

De los primeros trabajos de Freud nos detendremos en la noción de defensa y en la de la paranoia para darnos cuenta que de ambas se deduce una perturbación del sujeto con el exterior. La defensa es aquel conjunto de operaciones que tienen como finalidad reducir toda modificación susceptible de poner en peligro el equilibrio del individuo. El conflicto surge en el momento en que una idea, experiencia o sensación llega a la conciencia y despierta un afecto negativo, el equilibrio interior se pierde, pues aquella idea ha entrado en contradicción, según el principio de constancia-placer.

Freud postula que una de las formas de defenderse de ella correspondiente a las psicosis, es rechazar la idea intolerable junto con el afecto a ella asociado y comportarse *como si* aquella no hayáis llegado nunca a la conciencia. Una chica enamorada cree firmemente ser correspondida, pero se equivoca: el amado con frecuencia está en su casa pero por otro motivo. Poco a poco, ella va descubriendo la realidad y se desilusiona; la desilusión es insoportable. Un día se convence que el amado llegará, no aparece, pero a partir de aquel momento vive como en un sueño. Cree firmemente que el chico está a su lado, le habla, las dudas han desaparecido, él está allí con ella. Es así como el yo se separa de la representación intolerable, y dado que ésta está inseparablemente unida a un trozo de realidad, al separarse de aquella lo hace también parcialmente de la realidad.

En la paranoia, el sujeto rechaza una idea intolerable proyectándola al exterior, uno se vuelve paranoico por cosas que no tolera de sí mismo; y así, aquello que habría resultado un autoreproche resulta una imputación desde el exterior. Freud desarrolla un modelo estructural de la personalidad formado por lo que denominará las tres instancias: Aquello⁹, Yo¹⁰ y super-yo¹¹. Siguiendo esta formulación, así como en las neurosis el yo obedeciendo los criterios de la realidad (y del super-yo) reprime las exigencias pulsionales, en las psicosis se produce una ruptura entre el yo y la realidad, quedando aquél bajo el dominio



del aquello; en un segundo tiempo, el del delirio, el yo construirá una nueva realidad persiguiendo los designios del aquello, “la neurosis no niega la realidad, se limita a no querer saber nada; la psicosis la niega e intenta sustituirla”. Freud atribuye a la realidad el papel de una verdadera fuerza autónoma.

“*De l’allure*¹²” de la educación

La dificultad de la acción educativa en las psicosis es consecuencia de esta perturbación de la relación con la realidad, que convierte la persona con psicosis en un ser extraño, ajeno, poco predispuesto y con pocas posibilidades de adaptarse. Con frecuencia, los intentos de educar responden a una lógica de integración en un entorno inalcanzable para él, el resultado de este esfuerzo es el fracaso más absoluto. Hemos de creer, por consiguiente, que las dificultades de inserción son del orden de la estructura. La perturbación de los procesos identificadores como consecuencia de la escisión, ¿deja al sujeto fuera de la posibilidad de aprender? Observamos que tienen una forma de pensar concreta, les cuestan las transformaciones, establecer relaciones de causa-efecto, acceder a una nueva construcción mental que contradice el anterior (conflicto cognitivo), quedarse con los detalles sin posibilidad de generalización o no aceptar la lógica del entorno creando códigos particulares. El proceso educativo se sustenta en una relación entre aquellos que encarnan los lugares de educando y educador. Si la relación con el otro es amenazante, porque la persona con psicosis no ha transitado las vicisitudes de una construcción subjetiva que le permita situarse en esta relación (de la realidad, decíamos se defiende, no se adapta a ella, intenta modificarla) el acceso a la propuesta del otro resulta, como decíamos al principio, una paradoja o, de otro modo, una batalla imposible de librar.

Característicos de la psicosis son los trastornos del lenguaje, del mutismo más absoluto, a la reiteración incesante de una frase, las preguntas que no esperan respuesta, las voces que se imponen, mensajes sin percepción del contenido que se reiteran una y otra vez. Dan la impresión de no ser propietarios del discurso, un discurso que no se dirige a nadie, que no comunica, descarnado de toda subjetividad. Es una palabra vacía de significado que es utilizada no en su valor simbólico, sino como si fuera un objeto, jugar a emitir sonidos, como el recién nacido cuando descubre las posibilidades de su aparato fonatorio. Evidentemente, esto confronta al educador con la pregunta de cómo

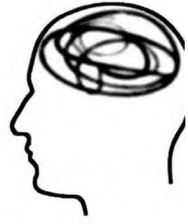
Cómo acceder si la palabra no está, o si nunca es usada en el valor de transmisión de una subjetividad

acceder si la palabra no está, o si nunca es usada en el valor de transmisión de una subjetividad. ¿Cómo hablar a alguien que parece no poder ser hablado? Ésta es una cuestión fundamental.

Desde principios de siglo, diferentes autores plantearon que el aislamiento y la falta de atención en los primeros años de vida provocan un deterioro que puede producir la muerte no por falta de alimentos y de cuidados sino por falta de relación. Spitz investigó las interacciones del recién nacido con el entorno y sus efectos. Bowlby describió conductas que ponían de manifiesto lo que él llamó *vinculo primario*, las conductas de vínculo madre-recién nacido. (“Durante los primeros años la pauta en apariencia más feliz tanto para la madre como para el hijo es la que ilustran los retratos de parejas que interactúan entre sí (...). Cuando la madre percibe las señales del niño y responde con rapidez y de manera satisfactoria, el chiquillo se desarrolla con vigor y la relación entre ambos, con toda felicidad. Las cosas comienzan a marchar mal cuando la madre no percibe esas señales o no responde a ellas, o cuando suministra al pequeño algo que no es lo que desea”)¹³

En las personas con psicosis existen fallas en la vinculación más primaria y en la función simbólica. La relación con el sujeto permite poner los andamios para que la capacidad de vincularse aumente y se facilite la capacidad simbólica. Así, Pérez de Lara¹⁴ afirma “La relación está en la base del psiquismo humano del mismo modo que fundamenta la vida de nuestro organismo, el cual sólo es humano por ese psiquismo que le caracteriza; es decir, por la necesidad de vínculo a la vez que por la necesidad de distancia; vínculo y distancia que, en su paradójica realidad concurrente producen la complejidad simbólica del lenguaje por el que las vidas se narran”

En todo proceso educativo tendremos que dar la posibilidad al sujeto de establecer una relación de vínculo con el educador y favorecerla. La creación de esta relación vincular posibilitará la capacidad de aprender. “El sujeto humano viene al mundo formando parte de una estructura familiar y con un lugar asignado en ella. La interacción se produce inicialmente a través de vínculo con la madre. Por eso el aprendizaje es una relación vincular (...) Que sea una relación vincular supone dos términos: sujeto y objeto. Cuando hablamos del objeto nos referimos a todo lo que se reconoce como no-yo. No es una realidad estática sino la que adquiere coherencia mediante el establecimiento de relaciones (...) Además de sus capacidades individuales, en el vínculo con la función materna de satisfacción y contención, el niño estructura su actitud frente al mundo y, por lo tanto, frente al aprendizaje.”¹⁵ Como dice Bowlby: “En niños que no han vivido las primeras relaciones afectivas, hará falta resituarse una base afectiva para que pueda emerger el aprendizaje”¹⁶



Desde recién nacido el niño tiene muchas necesidades; a cada uno de sus gritos la madre responde de una determinada manera. El grito toma un lugar privilegiado. Aquello que resulta grito responde a una necesidad para satisfacer, toma la dimensión de la significación; es por la madre un mensaje a descifrar: El recién nacido comprende que las necesidades pueden ser formuladas, que del otro lado alguien las escucha e intenta comprenderlas y se interesa para hacer entrar las necesidades en el juego de significantes elementales: ha accedido a la dimensión de la demanda. Ahora sabe que la necesidad puede ser expresada y lo sabe, porque la madre ha supuesto que tiene un sentido. A partir de entonces, la demanda explícita no tan sólo la satisfacción de la necesidad sino también un llamamiento a la presencia de ella; es, por consiguiente, una demanda de amor. Todo aquello que subyace a la petición y no puede ser satisfecho se convierte en deseo, y movimiento de captura de aquello que falta. Hay que haber entrado en el registro de la demanda para que se produzca este resto que llegará a ser deseo; por consiguiente, la articulación de ésta reviste un carácter vital para el niño, es condición de existencia del deseo.

En la psicosis la palabra no ha tomado la dimensión de significante, ésta no está en la base de la constitución subjetiva ni del pensamiento, no se ha podido constituir como un símbolo. El acto educativo debe encaminarse entonces a posibilitar una demanda, que el educador se convierte en aquel que garantiza que toda necesidad sea enunciada; por lo tanto le conviene escuchar, estar atento, preguntar, suponer un sentido a cualquier intento de comunicación de la persona con psicosis. Suponerlo, que no quiere decir conocerlo; es desconocido hasta que no se enuncia. No valen las certezas, “cuando hace esto es que quiere aquello”, sino las incertidumbres y, sobre todo, la pregunta y la espera: “parece que quieres algo, parece que te pasa algo, pero no sé qué, intentaré entender qué quieres expresarme”.

En la psicosis la palabra no ha tomado la dimensión de significante

Quisiéramos ahora examinar el proceso del pensar y su relación con la formación del símbolo. Winnicott dice: “el pensar comienza como una forma personal que encuentra el bebé para habérselas con la falla gradual de adaptación de su madre. El pensar forma parte del mecanismo merced al cual el bebé tolera tanto el fallo en la adaptación a su necesidad *yoica*, como la frustración del instinto”. Se entiende el pensar como una substitución de la contención materna y, por tanto, esta capacidad irá unida a la frustración, o sea a la posibilidad de tolerar su ausencia. Sostener esta ausencia posibilita poderla representar, dando por establecida una primera fase de dependencia. Si los impulsos fuesen inmediatamente satisfechos, el niño no se interesaría en la descubierta, no tendría la posibilidad de ejercitarse en la elaboración de la carencia, de la ansiedad ni de la espera.

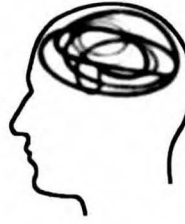
La ausencia de satisfacción llega a ser pensamiento, en el proceso de búsqueda de representantes que dan cuenta de la simbolización. Una expectativa que no se cumple estimula la capacidad de pensar. Freud, en la descripción del juego del Fort-da, deduce que el niño juega a representar la ausencia de la madre, estableciendo un paralelismo entre ésta y un juego que conlleva la desaparición y reaparición de un objeto manipulado por él (cuerda atada a una peonza). Freud supone que la actividad le permite aceptar la marcha de la madre sin queja. En la realidad el niño se encuentra en actitud pasiva, sufriendo la situación indefensa, en el juego asume un papel activo, decide ahora el alejamiento y la reaparición, satisface una tendencia al dominio, independientemente del carácter agradable o desagradable de la experiencia real. El juego le permitirá satisfacer un impulso de venganza, como si quisiera significar: "a mí no me preocupa que tú te vayas, yo también te expulso".

La posibilidad de significar la ausencia y modificar a través del juego la experiencia real, la ayuda a soportarla y, además, le permite acceder a la dimensión de la simbolización. La peonza es el símbolo de la madre, la desaparición de la cual da sentido a la alternancia presencia-ausencia. El juego simboliza la conducta materna maniobrándola. La simbolización es el tránsito del niño de una angustia imaginaria a una estructura que le permite sobrevivir, anticipar el futuro (retorno de la madre).

En las psicosis se ha producido un fallo en los procesos de simbolización, que dan cuenta de la imposibilidad de pensar la ausencia, la dificultad para aprender se ha de inscribir en el quedar fuera del orden simbólico propio de la estructura.

¿Cómo hablar a aquél que parece no querer ser hablado?

Para situar la metodología en nuestra acción terapéutica y educativa con la persona con psicosis hemos de partir de una premisa: la relación o vínculo es la base del psiquismo humano y, por consiguiente, principio de aprendizaje. Durante los tres primeros años de vida se constituyen las bases de la personalidad y de la organización psíquica de manera que en este período aparecen el lenguaje y la capacidad simbólica, cuestiones estas vitales para el desarrollo armónico del sujeto.



Por tanto, la tarea pedagógica ha de incluir la concepción vincular del aprendizaje y su inherente opuesto: la distancia. El vínculo mediatiza la respuesta sobre la atención de las primeras necesidades del sujeto, de esta forma adviene la comprensión sobre la posibilidad de formular demandas. La concreción educativa en relación con el vínculo, ha de garantizar un acto de presencia en una posición que permite el advenimiento de la demanda. En palabras de Roquefort se trata de “(...) ser el lugar, la instancia donde se garantiza que toda necesidad alcance enunciarse en forma de demanda.”¹⁷ Por otra parte, este vínculo debe constituirse desde “el acompañar”, concepto que incluye un componente sostenedor, un desplazamiento hacia la inscripción social de la persona en la realidad. Un acompañamiento que en términos de contenido ha de incluir la oferta de nuevos modelos de relación, para facilitar la construcción del yo.

La tarea pedagógica ha de incluir la concepción vincular del aprendizaje y su inherente opuesto: la distancia

Respecto a la **distancia**, la respuesta del educador en relación con las necesidades del educando, ha de incorporar el interrogante sobre el saber del *bien* del otro, esta actitud ofrece la posibilidad al sujeto de articular una demanda. Se trata de desprenderse de una posición de saber e incorporar el no saber, representar esta incompletud. Según Roquefort¹⁸ el no-saber del educador es la señal de que un saber está en espera del sujeto y que él puede acceder al mismo, acompañado, sostenido por el educador. “¿En qué derecho y en nombre de qué saber pretendemos conocer cuestiones sobre el sujeto más que él mismo?”¹⁹ Se trata de ofrecer unas condiciones que garanticen la evolución subjetiva respetando su posición. “¿Cómo interroga aquel que, antes de hacer la pregunta, ya conoce la respuesta?”²⁰ Esta cuestión nos remite a la aportación de Meirieu sobre la necesidad de asumir la levedad de la pedagogía, que en la dicotomía vínculo y distancia está íntimamente relacionada con su equilibrio.

La distancia a través de su carácter de atención no inmediato, permite un espacio de ausencia de satisfacción que facilita el advenimiento del pensamiento. Por consiguiente, hay algo del aprendizaje vinculado al sufrimiento/frustración de la no presencia del otro. En este sentido, el juego resulta particularmente interesante para trabajar la presencia-ausencia, el juego ayuda a recuperar cierto control sobre la experiencia real. La representación de la ausencia confirma la posibilidad de poderla sostener y significa la entrada a la simbolización. El juego toma un carácter relevante en la actividad educativa, la forma de este juego dependerá del ingenio del/de la educador/a pero el fondo indiscutible queda constituido por los elementos de presencia/ausencia, frustración, simbolización, demanda y deseo.

Por otra parte, los juegos primarios también permiten trabajar las relaciones causa-efecto y con ellas el poder que el sujeto tiene sobre la modificación del entorno.

Respecto al **deseo**, tal y como apunta Roquefort, es necesario no querer que el sujeto progrese a la fuerza, según los estándares sociales, y saber descubrir los pequeños avances en orden de la subjetividad. Este hecho incluye la posición de permitir decir no; el no también conecta con un deseo. La resistencia del otro con frecuencia provoca la aparición de una relación de fuerzas, que conviene evitar, como dice Meirieu, a través de la asunción del no-poder sobre la decisión de aprender y actuando sobre las condiciones que posibilitan esta decisión. Estas condiciones están vinculadas al deseo y, por consiguiente, a la consideración de sus elecciones y preferencias. De esta forma, se ofrecen elementos desde su subjetividad, que, al mismo tiempo, facilitan el sostenimiento en el mundo social.

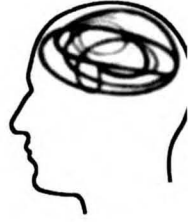
Es con la palabra, que el sujeto se puede articular en el mundo

Y es con la palabra, que el sujeto se puede articular en el mundo. Basar la educación en la palabra es la consideración del otro como un Otro auténtico e irreplicable. Se trata de la oferta sincera de un estatuto de sujeto a la persona con dificultades como ser poseedor de un deseo. Basar la educación en la palabra es ayudar a construir el proceso vital de un otro con este otro, acompañarlo (que no guiarlo o empujarlo), escucharlo en su singularidad y ofrecerle aquellos apoyos que permitan el advenimiento de su autonomía. El trabajo vinculado a la palabra tiene su concreción metodológica y práctica. Se trata de una dinámica basada en el modelo del acompañamiento y la relación de ayuda que construye espacios donde es posible discrepar, divagar y, en definitiva, construirse como sujeto autónomo.

La propuesta de nuestro marco pedagógico, ya sea en forma de actividades lúdicas (a través del juego) o mediante espacios “de palabra”, ha de incorporar los elementos descritos desde la clínica. De esta forma: “la pedagogía se convierte en una metodología, que facilita el logro de las finalidades terapéuticas.”²¹ Estas previas permiten garantizar un mínimo de éxito en la incorporación social del sujeto, momento en el que se incorporan objetivos y contenidos vinculados fundamentalmente a lo social.

Por otra parte, la praxis²² educativa también ha de garantizar la introducción de una ley (o marco normativo), que actuará sobre la falta de regulación pulsional. De esta manera, se tiende a la autonomización del sujeto, en tanto su deseo se ha de articular dentro de la ley del otro²³. Se apela, por tanto, a la existencia o construcción de una normativa, que ayude a la autorregulación de los sujetos. La introducción de la ley permite hablar de libertad, por lo menos de los elementos contextuales que facilitan un trabajo tendente hacia la responsabilización.

La relación paradójica entre pedagogía y psicosis queda minimizada en basarse inicialmente en el binomio sujeto-sujeto; éste, por su entidad vinculante



en el mundo, permite el acceso posteriormente, al binomio sujeto-entorno. El trabajo educativo ha de garantizar unas condiciones de construcción (praxis) personal. Desde esta concepción entendemos que el adjetivo *psicótico* no ha de eclipsar el sustantivo *persona*. Al respecto, cabe recordar que una característica o un cúmulo de características, por determinantes que sean, no restan entidad al sujeto. Desde aquí creemos indispensable enlazar el trabajo educativo en las psicosis con algo del orden del personalismo. La atención de las personas "(...) no puede quedar reducida a modificar la sintomatología a las carencias superficiales; es necesaria una acción terapéutica más amplia que tienda a resituarlo como sujeto, independientemente de las dificultades y de los límites impuestos por la gravedad del trastorno."²⁴

Vinculando las características citadas de las psicosis en el marco educativo, el acto *poiésico* (o de fabricación) queda definido en tanto se actúa directamente sobre el deseo del otro. De esta manera se produce una total obstrucción del movimiento de captura del mismo deseo, es decir, una aniquilación de éste. En estas circunstancias el acto educativo es una empresa imposible. Si, por el contrario, nos basamos en una pedagogía de las condiciones, caracterizada por situaciones (o mediaciones) vinculadas al deseo del otro, se da lugar a la praxis educativa (construcción y no fabricación del sujeto). Para garantizar esta praxis, es necesario buscar el reconocimiento de la autoridad a través de la escucha del otro, lo que nos conduce a la acogida y atención basada en las diferencias individuales. Este marco pedagógico, vinculado al personalismo y revestido de los contenidos clínicos y educativos citados: vínculo, distancia, demanda, deseo, simbolización, presencia, ausencia, etc., ofrece las condiciones ideales para que, *quizá*²⁵, el sujeto con psicosis se convierta en alguien que se educa. Quizá, y tan solo quizá, a través de estas condiciones podemos *hablar a aquel que parecía no querer ser hablado* y la empresa educativa acaba siendo algo posible, porque como ya sabemos, la única certeza de la educación es su misma incertidumbre.

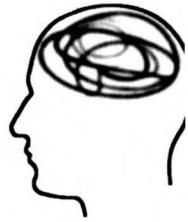
Como ya sabemos, la única certeza de la educación es su misma incertidumbre

"Je n'ai pas l'intention d'éduquer qui que ce soit, j'ai l'intention de créer des circonstances favorables pour qu'ils s'en tirent et pour qu'ils vivent"

Fernand Deligny

Dolors Arasanz
Psicóloga y psicoterapeuta
Montse Pastor
Educatora social y psicóloga
Asun Pié
Pedagoga y Educadora social

- 1 MEIRIEU, P. (1998), *Frankestein educador*. Barcelona, Ed Laertes
- 2 PÉREZ DE LARA, N. (1998), *La Capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Ed. Laertes
- 3 PÉREZ DE LARA, N. (1998), *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Ed. Laertes
- 4 PÉREZ DE LARA, N. (1998), *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Ed. Laertes
- 5 MEIRIEU, P. (1998) *Frankestein educador*. Barcelona, Ed. Laertes
- 6 La praxis es según Merieu "(...) una acción que no tiene más finalidad que ella misma, aquí ya no existe ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada (...)". Por otro lado, la *poiesi* "(...)" se caracteriza por tratarse de una fabricación que se detiene en la medida que logra su objetivo."
- 7 MEIRIEU, P. *Ibid.*
- 8 MEIRIEU, P. *Ibid.*
- 9 El *aquello* es la representación de la pulsión, las influencias en las representaciones mentales de los impulsos o motivaciones más profundas. Su *modus* de funcionamiento no admite espera para la satisfacción y se rige por el principio del placer.
- 10 El yo representa al conjunto estructurado de funciones de la personalidad, cuya finalidad es la mediación e integración de la realidad externa con la realidad interna. Es lo que denominaríamos la personalidad del individuo y define, por tanto, su relación con el exterior.
- 11 El super-jo aparece como resultado de la introyección de normas y reglas sociales que han actuado sobre el individuo en su desarrollo. Sus actividades forman la conciencia moral.
- 12 Gardou recoge la propuesta de Canguilhem de utilizar el concepto "*d'allures de la vie*" en lugar de "normal/anormal", marcando la diferencia ligada al handicap no en la anomalidad sino en el "paso/manera de andar"
- 13 BOWLBY (1993), *El vínculo afectivo*. Barcelona, Ed. Paidós.
- 14 PÉREZ DE LARA, N. (1998), *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Ed. Laertes
- 15 *La aventura de aprender*. Material fotocopiado
- 16 BOWLBY (1993), *El vínculo afectivo*. Barcelona, Ed. Paidós
- 17 ROQUEFORT, D. (1995), *Le rôle de l'Éducateur. Education et psychanalyse*. Paris, Ed. Harmattan.
- 18 *Ibid.*
- 19 *Ibid.*
- 20 *Ibid.*
- 21 PIÉ, A. (2000), "Intervención educativa y salud mental". *Revista de Educación social*, nº 16, septiembre/diciembre
- 22 Ésta, entendida en términos de Merieu
- 23 Sería conveniente incorporar el concepto de autodeterminación; pero éste se vincula al trabajo sobre la comunidad, lo que sería motivo de otro artículo.
- 24 *Jornades sobre autisme i psicosi a la infància i adolescència*. Respuestas interdisciplinarias (15 de mayo de 1999). Ponencias y conclusiones de las jornadas. APPS. Barcelona.
- 25 Se incluye, por consiguiente, la asunción de la liviandad de la pedagogía



Bibliografía

- Alcañiz, J. M.; Andreu, M.** (1998), *Saber y goce en la educación especial*. Ed. Octaedro. Barcelona.
- Aparicio, D.** (1992), *Monografías clínicas en atención primaria. Salud mental*. Ed. Doyma. Barcelona.
- Centre d'Alba** (1983), *Kairós. Psicosis infantil y autismo*. Ed. Montena. Madrid.
- FEAPS** (1997), *Manual de las buenas prácticas*. Ed. FEAPS. Madrid.
- Filidoro Norma, S.** (1993), "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en niños psicóticos". Trabajo presentado en las *Primeras Jornadas de encuentro y actualización del partido de Moron: Todos tenemos capacidades diferentes*, organizadas por el Departamento de Discapitados de la Municipalidad de Morón, octubre de 1993.
- Firpo de Iribarne, G.; González, A.; AAVV** (1998), *Dibujar ideas, comprender mensajes*. Ed. Encuentros. Buenos Aires.
- Freud, S.** (1894), *Las neuropsicosis de defensa*. Ed. Orbis.
- Freud, S.** (1895), *Los orígenes del psicoanálisis. Manuscrito H*. Ed. Orbis.
- Freud, S.** (1924), *La pérdida de realidad en neurosis y psicosis*. Ed. Orbis.
- Freud, S.** (1923), *Neuropsicosis y la psicosis*. Ed. Orbis.
- Housaye, J.** (1995), *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Ed. UOC. Barcelona.
- Jornades sobre autisme i psicosi a la infància i adolescència*. Respuestas interdisciplinarias (15 de mayo de 1999). Ponencias y conclusiones de las jornadas. APPS. Barcelona.
- Mannoni, M.** (1990), *La educación imposible*. Ed. Siglo XXI. Madrid. 1973 (1ª ed.).
- Meirieu, P.** (1998), *Frankenstein educador*. Ed. Laertes. Barcelona.
- Meirieu, P.** (1991), *Le choix d'éduquer*. ESF Editeur. Paris.
- Pastor, M.; Pié, A.** (2004), *Adolescere i padecere*. (Sense publicar).
- Pérez de Lara, N.** (1998), *La capacidad de ser sujeto*. Ed. Laertes. Barcelona.
- Pié, A.** (2000), "Intervención educativa y salud mental". *Revista de Educación Social*, nº 16 septiembre/diciembre.
- Roquefort, D.** (1995), *Le rôle de l'Éducateur. Education et psychanalyse*. Ed. Harmattan. Paris.
- Rousseau, J. J.** (1951), *Emilio de l'educació*. Ed. Eumo. Vic. 1989
- Winnicott** (1971), *Realidad y juego*. Ed. Gedisa. Barcelona. 1996.
<http://perso.club.internet.fr/jlin/etude/etude/pdf>.