

EDUCACION SOCIAL
NORA

con una perspectiva, incluso es necesario desde la educación, entendiendo esta como la transmisión de elementos culturales y formas de relación con los otros para poder socializar al sujeto en relación con un momento histórico y un referente territorial concreto. Para lograrlo, cabe siempre tener en cuenta que se trata de establecer un difícil equilibrio entre las particularidades del sujeto y la exigencia social con la que se encontrará luego para poder promocionarse culturalmente.

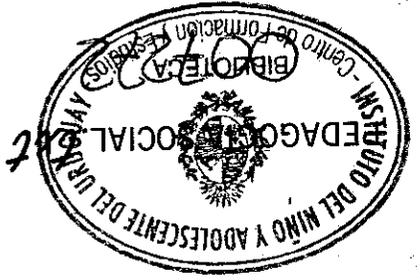
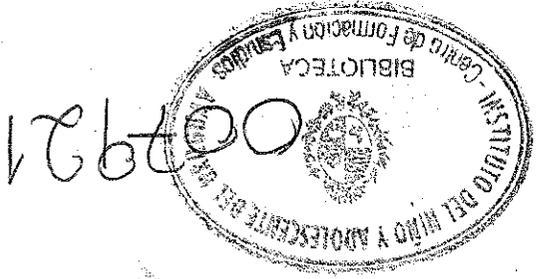
LA INQUIETUD AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN LA RESIDENCIA INFANTIL NORA Y SUS APUESTAS PEDAGÓGICAS EQUIPO NORA

PEDAGOGIA SOCIAL. *txt*

gedisa
editorial

EDUCACION SOCIAL MFN 3718
NOR!

Equipo NORAI
LA INQUIETUD AL SERVICIO
DE LA EDUCACION



LA INQUIETUD AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN

La residencia infantil Norai
y sus apuestas pedagógicas

Equipo educativo autor del texto:

Valle Alvarez, Joan Coromina, Merche
Chiva, Maria Giralt, Mónica Jimenez,
Jose Miguel Leo, Segundo Moyano,
Pere Puges, Merche Vicent.

Equipo redactor: Joan Coromina,
Maria Giralt y Segundo Moyano

gedisa
editorial

PEDAGOGIA SOCIAL. *txt*

El arte de combinar sonidos y silencios en el tiempo caracteriza a la música, pero no menos a la educación. Pedagogía Social.txt nace para dar cuenta de algunos de los compases pedagógicos que marcarán nuevas melodías en los inicios del nuevo siglo. Una colección polifónica no sólo en su creación, en sus escrituras, sino también por la diversidad y peculiaridad de aproximaciones al campo de la Pedagogía Social y sus prácticas. Asimismo, cual metaforicas brújulas o compases magnéticos, los libros de Pedagogía Social.txt inspiran rumbos y evitan derivas, orientándonos en la navegación por las nuevas potencialidades del trabajo social educativo. Esto es, aportan claves para acceder a *un otro tiempo* abierto a una novedosa y apasionante acción pedagógica: un tiempo del educador donde éste podrá pensar, acordar con otros, revisar sus propios supuestos, proponer nuevos marcos pedagógicos y realizar, en fin, ese gesto de coraje que supone dar a la luz pública sus trabajos y experiencias, los cuales configuran una partitura abierta para que sus lectores escuchemos, interpretemos, inventemos y puntuemos inéditos compases.

XAVIER ORTEU

LA CONSTRUCCIÓN DE ITINERARIOS
DE INSECCIÓN LABORAL

Una propuesta metodológica

ANTONIO ROSA

PARADJAM ENTRE LA PROMOCIÓN SOCIAL
Y LOS SERVICIOS SOCIALES

El servicio socioeducativo para adultos en Can Torner

Índice

PRÓLOGO	9
Violeta Núñez	
AGRADECIMIENTOS	13
INTRODUCCIÓN	15
Rasgos específicos de una nueva práctica educativa	15
Lo imposible de la educación	20
LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA RESIDENCIA	23
La cultura de centro: la apuesta por una práctica educativa	23
Conceptos básicos de la práctica educativa	25
Análisis de la práctica educativa	32
DEL «CASO» AL NIÑO: LA OFERTA DE VINCULO EDUCATIVO	41
«Llega un nuevo niño»: un desafío educativo	41
El lugar que se da al niño	44
La oferta de vínculo educativo	54
EL TRABAJO CON LAS FAMILIAS	85
La familia en nuestro tiempo	85
La «derivación» y el «perfil»	90

© Equipo Norai, 2007
 © del prólogo Violeta Núñez, 2007

Diseño de la colección: Sylvia Sans

Primera edición: enero de 2007, Barcelona

© Editorial Gedisa, S.A.

Paseo Bonanova, 9 1º-1ª

08022 Barcelona (España)

Tel. 93 253 09 04

Fax 93 253 09 05

Correo electrónico: gedisa@gedisa.com

<http://www.gedisa.com>

Preimpresión:

Editor Service S.L.

Diagonal 299, entresol 1º 08013 Barcelona

ISBN: 978-84-9784-205-1

Depósito legal: B. 4422/2007

Impreso por Romanya Valls

Impreso en España

Printed in Spain

(Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma.)

El «pronóstico» como destino	93
La función parental del educador	95
«Este niño necesita una familia»	98
el acogimiento familiar	98
A MODO DE CONCLUSIÓN	101
Epílogo	103
ANEXOS	109
La infancia desamparada	109
El entorno de la Residencia Infantil	109
Norai	112
Los inicios: 1991-1994	114
La necesidad de un nuevo PEC	115
BIBLIOGRAFÍA	117

PEDAGOGÍA SOCIAL. *txt* © gedis

Prólogo

Hay una referencia que considero el punto de partida para organizar la presentación de este texto inaugural de la colección: *la inquietud* (bella palabra) que ha acompañado a los profesionales de este equipo de la Residencia Norai. Esta noción de «inquietud» posibilita no dar por sentado de una vez y para siempre el saber pedagógico; empuja a buscar alternativas, a tratar de conceptualizar, cada vez, los efectos socializadores promovidos en los niños y adolescentes con los que trabajan.

El equipo pretende hacer público el resultado de un esfuerzo sostenido por profesionales para quienes la educación toma la figura de una apuesta con miras al futuro. Ese tiempo paradójico que, si bien aún no es, no nos falta completamente. Aparece como un lugar incierto, impredecible pero necesario, para que —en el aquí y ahora— el acto educativo sea posible. La educación (social) puesta en acto da cuenta, por tanto, del anudamiento de las generaciones y de la construcción de saberes comunes; pero también de particularidades, de diferencias, de aquello singular e irrepetible de cada sujeto y de cada acto educativo, no menos que de las lagunas y agujeros necesarios para dejar lugar abierto a lo impredecible.

En educación (social) no tratamos con el tiempo como un *continuum*, sino con tiempos diversos.

que se re-significan los actos educativos. Este tiempo, y aquellas elecciones, son los enigmas del acto educativo.

La educación entrelaza a las generaciones y, en este sentido, se hace historia. La educación es «historable» en tanto *producción social*: sus condiciones, sus procesos, sus efectos, sus modos institucionales. Así, la educación remite a los tiempos sociales, a sus rupturas, a sus épocas: imágenes del tiempo que cambian según los tiempos. La historia es también una manera de re-significar lo pasado.

Los profesionales de la Residencia Infantil Norai nos proponen ciertas modalidades de trabajo que permiten aunar la apertura y la sistematicidad, la incertidumbre y la clarificación de criterios pedagógicos. La Residencia Infantil en la que transcurre la experiencia ha sido hasta ahora —en la incógnita de un presente tal vez menos propicio— un *pequeño gran laboratorio* en el que se supieron articular la innovación y las herencias pedagógicas; la reflexión y el acto educativo (del que se saben/quieren/pueden asumir sus efectos). Quizás por ello, la redacción se ofrece fresca, revivificada: ofreciendo a manos llenas un legado de experiencia pedagógica. Dicen los educadores: «El agente de la educación se hace cargo de la transmisión de contenidos culturales, tratando de suscitar el interés del sujeto. La experiencia nos demuestra que en la medida en que el educador se interesa por algo es capaz de suscitar ese interés. Por ejemplo, en la medida en que el educador se interesa por la literatura, da la

No habría acto educativo sin ese descubrimiento que Herbart y Natorp intuyen, que Freud conceptualiza y que Lacan reformula, a saber: la significación no está en el origen, sino que se construye posteriormente.

PEDAGOGÍA SOCIAL. *ixt* © gedisa

Desde esta premisa, este libro se puede leer en clave de una crítica formulada a ciertas concepciones del aprendizaje. Esas que suelen pensar que el aprendizaje se realiza por la incorporación de elementos significativos. Esto es, la significación es una condición, un previo, al que se irán incorporando los distintos elementos y donde el educador *sabe* (o el sujeto *sabe*) lo que es significativo o «de su interés». Por el contrario, las nociones de educación social que se articulan en este libro posibilitan repensar no ya el aprendizaje, sino la educación como discontinuidad. Donde el presente se construye en tanto resignificación de lo pasado. No hay, pues, una línea continua de progreso, sino rupturas que producen, precisamente, la irrupción de lo nuevo. El encuentro con lo nuevo provoca en el sujeto un efecto retrospectivo, donde el cambio puede tener lugar.

De esta manera, el sujeto de la educación pasa a ser considerado a lo largo del libro, también, como un efecto del tiempo, entendido como la sucesión de bifurcaciones donde las elecciones del sujeto van definiendo, entre las diversas historias posibles, una trayectoria propia. No hay, pues, una suerte de «mecánica» de la construcción que sea generalizable. Hay un *tempus particularis* en el

posibilidad al niño de interesarse por la lectura». Desde esta premisa se organizan los trabajos educativos con los sujetos, en los que el énfasis está puesto en la pluralidad. Y es de la pluralidad, en lo que concierne a las herencias culturales, a los sujetos que se educan, a las modalidades de trabajo y a los contenidos de los Proyectos Educativos Individualizados -PEI-, de lo que nos habla este libro. Y también de las elaboraciones y reelaboraciones que el equipo pedagógico toma a su cargo para dar a los sujetos *otra* posibilidad que la que les «viene asignada» socialmente.

Violeta Núñez
Barcelona, diciembre de 2006

Agradecimientos

A los más de treinta niños y niñas que han vivido en la Residencia Infantil Noral, por hacernos sentir educadores y obligarnos a trabajar, a pensar y a buscar.

A todos los educadores y educadoras que de una u otra manera han colaborado para que este proyecto se lleve a cabo, aportando su saber hacer y su trabajo.

A los profesionales dedicados al cuidado directo de los niños, en especial a Dorí.

Al Instituto de Reinserción Social (IRS), por confiar en nuestro trabajo desde la cercana distancia.

A todos aquellos maestros y maestras de escuela, profesionales de los EAIA y de la DGAI,

monitores de los centros de tiempo libre, médicos, etcétera, que han tratado de aportar su saber para lograr un objetivo común. Y en especial a los profesionales del Servicio de Atención Multidisciplinar de Sant Boi, por trabajar y enseñar a trabajar.

A la profesora Violeta Núñez por su sabiduría y su paciencia y, sobre todo, por su confianza pedagógica.

A Jorge Sosa, por ofrecer su mirada desde la humildad.

A todos ellos, gracias por hacer posible la transición de un pequeño legado.

Introducción

Rasgos específicos de una nueva práctica educativa

La idea de escribir este libro surge a partir de diferentes exigencias, tanto internas como externas respecto al equipo educativo de la Residencia. Una de esas exigencias contemplaba la necesidad de aportar puntos de reflexión y de análisis a nuestra práctica educativa. Tras esa experiencia, la obligación ética se impone y se abre el recorrido que cabe trazar. Así pues, hemos podido llevar a cabo, por primera vez, la aventura de plasmar en el papel el trabajo realizado en la Residencia Infantil Norai a lo largo de sus quince años de vida.

La elaboración de un proyecto educativo suele hacer emerger algo que va más allá del propio documento, es decir, el deseo de un grupo de profesionales de trabajar de una manera a la cual no se puede renunciar, deseo que aúna la teoría y la práctica educativa, pues permite analizar si aquello que se hace corresponde con aquello que se dice que se hace.

Podríamos pensar que esta manera de hacer produce inseguridades y hasta cierta angustia. Se trata, pues, de situar esa inquietud al servicio de la educación.

Esto define una posición epistemológica que, como tal, es aplicable a todo el conocimiento humano y, en definitiva, se trata de una posición que determina, *a priori*, la forma de dotar de significado a nuestro trabajo. Se trata, por tanto, de un posicionamiento teórico e ideológico concreto.

La residencia Norai da mucha importancia a estos elementos teóricos, ya que siempre hemos pensado que un aspecto principal de nuestro trabajo es mantener constantemente una coherencia entre la teorización y la práctica. Los problemas que van surgiendo en la práctica se han de poder resolver desde la revisión teórica, en el sentido de que aquello que no «funciona en la práctica» ha de significar que estamos perdiendo esa coherencia con la teoría o que no la interparamos convenientemente. En otras palabras, estamos aplicando otra teoría, aunque no sea de una forma consciente. Buscar la solución sólo en la práctica no es otra cosa que cambiar el problema de lugar, con el añadido de que este cambio comporta unos efectos diferentes a los pensados o esperados. Por ejemplo, si nuestra intención es que los niños se responsabilicen de mantener un orden en su habitación y éste lo organizamos en función de turnos estrictos, lo que al final se produce es el aburrimiento hacia esa tarea y la reticencia a colaborar en cualquier otra propia de la casa. En cambio, si decidimos trabajar en este aspecto desde otros parámetros, en este caso retribuyéndonos a la responsabilidad del adulto, los niños colaboran y acaban por responsabilizarse de

¿Cómo se lleva a cabo la práctica educativa en Norai? La renovación comienza a partir del cuestionamiento de algunos hechos que se producen en la Residencia y que permiten reconsiderarlos y darles una nueva forma. Veamos un ejemplo: ¿por qué los niños no quieren colaborar con las tareas domésticas? El equipo opta, en este caso, por analizar el por qué y el para qué se debe llamar «educación» al hecho de cumplir con todas esas actividades domésticas; a cuestionar la saturación de tareas y turnos para cumplir dichas tareas; y a preguntarnos sobre el futuro que se imagina para los niños si los tiempos de infancia se ocupan en esas cosas. Así, ¿cuándo van a poder aprender (y cómo) lo que es social y culturalmente relevante? Si los niños están ocupados en esas tareas, no están ocupados en aprender. Si a los niños se les escamotea el «tiempo para aprender», en especial a los que tienen graves dificultades para llevar adelante su escolarización, se les prolonga una situación injusta de exclusión. El cambio es posible desde la asunción de responsabilidad des por parte de los educadores. Al hacernos cargo de las tareas, el educador puede pedir colaboración e incluso los niños se responsabilizan mejor de sus cosas, del orden en sus habitaciones, etcétera.

Al partir de este interés inicial, la línea de trabajo de Norai se conceptualiza teóricamente a partir de un modelo estructural de las ciencias sociales.

1. Aquí el lector puede pasar a los anexos, donde se ubica, teóricamente y geográficamente, a la Residencia Infantil Norai.

cional que recibe un Centro Residencial de Acción Educativa (GRAE) es precisamente el de asumir la atención asistencial y educativa de los niños. Desde Norai este encargo se reinterpreta, es decir, el objetivo es lo educativo, porque lo asistencial ya está «dado»: que los niños vayan vestidos, hayan comido y estén escolarizados ya es algo normal, por lo que la cuestión será debatir a qué responde que hayan comido, vayan vestidos y escolarizados; y qué concepción tenemos sobre la alimentación, la imagen personal y todos aquellos aspectos que configuran la vida de un niño que, en este caso, vive en una residencia y está siendo educado por diversos adultos. Aquí el consenso y la reflexión son imprescindibles. Adentrarnos en lo que significa para cada uno de los educadores la educación y la cultura supone un plus en la implicación personal y profesional que *a posteriori* revierte en la calidad de vida de los niños. Esto nos ha permitido considerar que lo que realmente se transmite es una relación concreta con la cultura y el saber, como miembros que somos de la comunidad. Así pues, como profesionales de la educación nuestro objetivo se centra en la transmisión de esta forma concreta de relación con el saber y en hallar puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura. Por lo tanto, cuando en Norai hablamos de la oferta educativa no nos referimos a una determinada actividad extraescolar, deportiva o cultural, sino a la oferta de un vínculo con el saber. Para que esto sea posible nuestro discurso se adentra en la consideración sobre el agente y el sujeto de la educación.

PEDAGOGÍA SOCIAL *De la* @ gedisa

PEDAGOGÍA SOCIAL *De la* @ gedisa

ese orden. Esto se produce debido a la reflexión en torno a los objetivos educativos y no a la invención continua de nuevas estrategias para conseguir algo diferente, pero que al final producirá los mismos efectos. Es decir, y para seguir con el ejemplo del orden en las habitaciones, antes de elaborar una batería de estrategias para solucionar el problema que hubiere (el desorden), es mucho más operativo y preceptivo pensar qué significa el desorden, cómo trabajamos en la organización y el orden y qué valor cobran estos conceptos en la residencia, tanto para los niños como para los educadores. A título anecdótico, a nosotros nos sirvió mucho observar y analizar el orden-desorden del propio despacho de los educadores. En ese momento la exigencia es otra y, por lo tanto, las estrategias educativas también.

Con esta perspectiva, nuestra función es trabajar desde la educación, entendiendo ésta como la transmisión de elementos culturales y formas de relación con los otros para poder socializar al sujeto en relación con un momento histórico y un referente territorial concreto. Para lograrlo, cabe tener siempre en cuenta que se trata de establecer un difícil equilibrio entre las particularidades del sujeto y la exigencia social con la que se encontrará luego para poder promocionarse culturalmente.

Esa misma preocupación por acortar la distancia entre la teoría y la práctica la encontramos entre aquellos aspectos que configuran la atención asistencial y educativa de los niños que viven en la Residencia. No podemos olvidar que el encargo institu-

no cabe excusarlo en discursos culpabilizadores del sujeto o en justificaciones de negligencias (es preferible decir «no sé qué hacer» que decir «no hay nada que hacer»). Además es un término más cercano; hemos oído expresar innumerables veces a un profesional de la educación: «Este niño es imposible» o «Este trabajo es imposible».

Por ello, cuando en Norai nos referimos a lo imposible de la educación hablamos de dos tipos de imposibilidad. En cuanto al sujeto, no todo es educable. Por un lado están los síntomas y por el otro el consentimiento del mismo sujeto. Es decir, no se puede educar el inconsciente y no hay educación si el sujeto no consiente en ser educado. Pero más allá de insistir en estos dos aspectos, lo que Norai propone es insistir en otras dimensiones del sujeto; por ejemplo, no se trata de educar la psicosis, sino de pensar en aquellas cosas que sí puede aprender un niño psicótico.

En cuanto al educador, la imposibilidad de la educación se presenta en cuanto tiene que evaluar su práctica educativa. En el caso de los CRAE, la Administración exige una evaluación semestral, un tiempo que no siempre responde al del niño. Por otra parte, puesto que la educación tiene una dimensión de futuro, el educador debe trabajar con la incógnita de no saber lo que quedará de lo que enseña.

En este sentido la educación es paradójica: trabaja por y con unos objetivos que no se sabe si se van a cumplir, ya que ello dependerá de las sucesivas elecciones que hagan los sujetos de la educación del lado de la responsabilidad del educador y

El agente de la educación se hace cargo de la transmisión de contenidos culturales, tratando de suscitar el interés del sujeto. La experiencia nos demuestra que en la medida en que el educador se interesa por algo es capaz de suscitar ese interés. Por ejemplo, en la medida en que el educador se interesa por la literatura, hace que el niño se pueda interesar por la lectura.

Al sujeto de la educación le reservamos la adquisición, entendiendo ésta como la disposición a impregnarse, en mayor o menor grado, de aquello que se le ofrece. Términos como «plasticidad» o «ductilidad» han sido usados tradicionalmente en la pedagogía para definir al educando. Al sujeto se le suponen unos intereses particulares y una disposición al trabajo y al esfuerzo, aunque siempre se ha de tener en cuenta el tiempo. Hace falta saber respetar sus tiempos para poder trabajar con él, y por tanto para nosotros el trabajo no se ha de centrar sobre el sujeto sino *con* el sujeto.

Lo imposible de la educación

Aquí nos referimos a lo que tradicionalmente se ha denominado como los límites de la educación. Nosotros preferimos hablar de lo imposible puesto que este concepto nos remite a lo posible, a alguna posibilidad, mientras que los límites acotan y, en algún caso, obstruyen. Pensamos que lo imposible cae del lado de la responsabilidad del educador y

ción a lo largo de la vida. Pero no por esto debemos dejar de pensar en aquello que queremos conseguir. La educación, en cuanto a legado y relación intergeneracional, siempre es un ideal. Si nos detuviéramos en la particularidad de cada educador, veríamos que en cada caso existe un ideal subjetivo que entronca con otro más universal. Por tanto, es importante establecer diferencias cuando lo que perseguimos sólo es un ideal subjetivo, algo que respalda a nuestro deseo o frustración particular y no tiene nada que ver con un ideal compartido y amplio. Un psicoanalista colaborador de Norai nos solicita señalar que la educación se enmarca en el plano de esos ideales compartidos, y que sólo cuando los ideales subjetivos pierden peso, uno puede empezar a trabajar. Es decir, la cuestión no es pensar en un futuro concreto para tal niño sino en sus futuros posibles, teniendo en cuenta sus intereses y su capacidad de elegir para así poder incorporar en la práctica educativa la dimensión de lo impredecible. Los apartados siguientes pretenden poner de relieve el aspecto paradójico de la práctica educativa en un Centro Residencial de Acción Educativa, así como la forma de *gestionar esas paradojas*.

En el anexo el lector podrá ubicar el tema desde un sesgo legal e histórico y localizar el centro citado en la geografía peninsular y mediterránea.

2. Debemos esta expresión a la lectura y análisis del trabajo de Frigero, Poggi y Tiramonti. Sobre todo destacamos el capítulo 2, «La cultura institucional escolar».

La práctica educativa en la Residencia

La cultura de centro: la apuesta por una práctica educativa

Las instituciones, en este caso las educativas, proponen desde su funcionamiento una manera determinada de realizar su práctica. Esto es, una cultura institucional, una cultura de centro, con unas características definidas que operan como distintas y únicas. El centro es un lugar donde se producen hechos, donde funciona lo dicho y lo no dicho y donde opera todo tipo de relaciones; en definitiva, un lugar donde se realiza el encuentro educativo.

La práctica educativa que sostenemos incorpora el concepto *cultura de centro* como una nueva manera de entender la oferta educativa, situándola en la oferta de una nueva oportunidad educativa dirigida a los niños, en la oferta de otro lugar social para ocupar, en una relación particular con los niños y en una forma concreta de gestionar la paradoja.

3. Este concepto es una variación del utilizado por Frigero, Poggi y Tiramonti, *op. cit.* Las autoras hacen referencia a la *cultura institucional escolar*. El cambio no responde a una variación de contenido, sino sólo a una adecuación del término a una institución no escolar.

mos a las prácticas educativas, a las relaciones y acciones, a los hechos acontecidos y por acontecer, a los vínculos y a las desvinculaciones que se producen diariamente en un lugar y un momento determinados, llamémosle escuela, centro de día, centro residencial, centro de protección o residencia. Y siempre nos centraremos en la educación, en un espacio y en un tiempo abierto a la relación educativa.

Así, apostamos por practicar la educación, por poner en juego aquello a lo que nos referimos cuando definimos los conceptos:

Conceptos básicos de la práctica educativa

Los dos conceptos básicos que fundamentan la práctica educativa son, a nuestro parecer, la *acción educativa individualizada* y la *norma como reguladora de la convivencia*.

El análisis de ambos conceptos surge cuando se incorporan al debate los elementos de la homogeneidad y la heterogeneidad subyacentes en la práctica educativa. ¿Cómo trabajar con lo heterogéneo y lo homogéneo, teniendo en cuenta las características específicas de la Residencia? La exposición de estos conceptos básicos pretende dar una respuesta.

Para poder comprender la *acción educativa individualizada* como concepto clave del trabajo educativo en la Residencia Norai, valga señalar la dife-

La *cultura de centro* hace referencia, en definitiva, a una forma determinada de transmisión educativa basada en la compartida a la institucionalización que comporta vivir en una residencia. Lo que hay que institucionalizar es que cada niño encuentre su forma particular de relacionarse con aquello que Norai ofrece y no una manera homogénea de hacer, en la cual no se distinguan las particularidades sino los estereotipos. Un ejemplo ilustrativo es el que se refiere a algo tan cotidiano como es el vestir. Hablamos visto que la mayoría de los niños iban vestidos, e incluso peinados, de una manera particular. Romper con ciertos estereotipos supone considerarlo este aspecto desde otra dimensión, la cual incluye destinar presupuesto para la compra de ropa, la introducción de los gustos de los niños en la elección de su propio estilo de vestir y la disposición de los educadores para comprar la ropa de un niño con ese mismo niño, entre otros aspectos.

La inercia del proceso de conceptualización nos habla hecho utilizar la «dinámica» como algo instituido, como un concepto vago referido a la práctica. Esa idea de «dinámica» la hemos sustituido por *práctica educativa*, que corresponde al establecimiento de unas coordenadas espaciales y temporales de características únicas y específicas. Así pues, hablamos del espacio y el tiempo de las prácticas educativas; y del tiempo de educar en un momento específico y en un lugar instituido.

Cuando hablamos de los conceptos a los que nos referimos en las líneas siguientes, nos remitimos

tutorial, y el educador ha de estar en condiciones de dar respuesta a esta demanda.

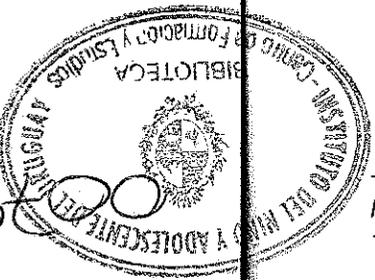
En síntesis, la acción educativa individualizada hace de cada educador un referente particular, un vínculo específico con determinados aspectos de la cultura y una posibilidad de establecer un lazo social, un silencio y una palabra.

El marco de la concepción general del trabajo educativo con los niños se establece en el PEC; allí se perfila una forma particular y única de relación educativa entre cada uno de los niños y los educadores. La acción educativa individualizada se convierte, desde esta perspectiva, en una función que compete a todos y cada uno de los miembros del equipo.

Teniendo en cuenta este aspecto heterogeneizador de la práctica educativa, analicemos cómo se trabaja la homogeneidad como regulador de la convivencia.

La palabra *norma* presenta diferentes acepciones, entre las que destacamos dos: por un lado la que remite la norma a una regla, a un principio o base (en relación con ley, prescripción o estatuto), es decir, a disciplina; por otro lado remite a un modelo al que se ajusta una fabricación. Por tanto, la referencia a norma nos remite a prescripciones y a modelo. Si tenemos en cuenta esto, la norma se

4. Tanto el análisis teórico sobre el concepto de norma depende de la institución educativa, como para tener en cuenta el trabajo realizado a partir del libro El análisis de la institución educativa, de Ferrer y Ferrer (1985).



rencia conceptual de aquélla con la función tutorial, término éste que puede llevar a interpretaciones inadecuadas. Así pues, la función tutorial hace referencia a aquello que es propio del trabajo del tutor y que se deriva de la asignación de una «tutoría concreta». Cabe recordar que, en general, en los centros residenciales existen educadores que son asignados a varios niños en calidad de tutor. Esa función comprende la propuesta y realización del Proyecto Educativo Individualizado (PEI), la evaluación de esta programación, la coordinación con los servicios externos implicados y el establecimiento de una relación educativa individualizada, aunque esto último no es atribución exclusiva del tutor, como veremos a continuación.

La acción educativa individualizada, que corresponde a cada miembro del equipo, es lo que define el trabajo educativo individualizado. Esto implica que cada uno de los miembros del equipo debe establecer un vínculo educativo particular con cada niño. Esa será la responsabilidad de todos los educadores y, como tal, condición *sine qua non* para trabajar en Néral. También significa que todos los miembros del equipo son responsables del despliegue del PEI y del retorno de la acción educativa, en el sentido de participar activamente en su elaboración y su revisión, a partir de su relación particular con cada niño. Implica, además, que en la relación educativa también será el niño quien, en un momento dado, pueda depositar en cualquier miembro del equipo, sea o no sea su tutor, una relación

Y promover la capacidad de invención. Es decir, «lo que no se puede hacer» y «lo que se debe hacer» no es lo que hay que inventar, ya que responde a algo consensuado previamente en lo social más amplio. La manera de gestionar esa «ley» y sus consecuencias será lo que se tendrá que adaptar a cada caso. Hemos de ser capaces de contemplar la relación particular de cada niño con la norma y la significación que se le otorga a ésta. Aunque no todo se pueda «pactar» y ni siquiera sea «tolerable», ello no quiere decir que la norma no se tenga que explicar más allá del puro formalismo. Los educadores debemos justificar las normas sociales ante los niños, sin justificarnos a nosotros mismos. Así, no nos referimos a un *laissez-faire* sino al propósito de no convertir el cuerpo normativo del centro en el cierre a toda iniciativa, es decir, a no intentar reglamentar todos los espacios y todos los tiempos que configuran la práctica institucional.

Este planteamiento se ha de entender como una tendencia dentro de la residencia, más que como una característica acotada y realizada.

En cuanto al contenido de la norma,⁶ ésta incluye diferentes elementos: las prescripciones, en cuanto a que la norma señala alguna cosa que será so-licitada, requerida y exigida; las prohibiciones, en cuanto que remite a aquello explícitamente incluido en la norma como no permitido y en consecuencia sancionable; aquellos hechos y acciones que no

6. Esta categorización es de la *op. cit.*, 120.

contempla como protectora en cuanto que sostiene a los sujetos, a la vez que también se percibe como restrictiva, en cuanto que recuerda al sujeto cuáles son sus límites.

Podríamos decir, pues, que la norma señala tanto aquello que está permitido como lo que está prohibido, resaltando lo que será objeto de aprobación y distinguiendo lo que será objeto de sanción. «Desde esta perspectiva, despierta en cada sujeto un sentimiento de ambigüedad: la norma se busca en ciertos momentos para que proteja y, simultáneamente, es eludida; es deseada pero no evita que se reniegue de su presencia en los momentos en los que el sujeto querría que no existieran límites a sus impulsos.»⁵

Además de este importante aspecto cabe mencionar que en la realidad institucional la norma deja espacios de libertad para los sujetos. Espacios que son susceptibles de interpretación, acción, creación e invención. El reconocimiento de su existencia y el uso que se haga de estos espacios determina la situación institucional. En este orden, la Residencia Infantil Norai propone que la norma aparezca como algo que permite exploraciones, trayectos diferentes y diversidad de lecturas en cuanto al uso normativo. El agente de la educación es quien reconoce estos espacios y los utiliza para llevar a cabo diferentes acciones que forman parte de las prácticas profesionales. La norma, pues, ha de permitir la innovación

5. Frigerio y Foggi, *op. cit.*, p. 117.

buscar su correspondiente compensación, se resig-nifica mediante la confianza, no con el imperativo. Otra de las observaciones que cabe considerar es la de pasarse rápidamente al lado opuesto: «En este centro no hay normas». Nada más lejos de lo que necesita la educación. Es decir, la norma es importante si se utiliza con una valentía relaciona-da con el acto educativo en toda su extensión. El educador ha de ser capaz de educar con esa norma, es decir, con su ausencia y con la posibilidad de alterarla, dando así una significatividad real a esa norma, es decir, sustanciándola. Esa ausencia o al-teración no responde a una arbitrariedad, sino a unos criterios educativos explicitados en documen-tos como el Reglamento de Régimen Interior (RRI), un documento que ha de contener las normas sufi-

cientes, es decir, pocas y concretas.

Incorporemos un caso que ayude a iluminar es-tos últimos párrafos: en la Residencia Infantil Norai se produjo un hecho muy significativo. Hace cerca de cinco años se inició una profunda renovación del estatuto pedagógico. Ello implicaba redactar un nuevo Proyecto Educativo de Centro (PEC), un RRI y un nuevo modelo de Proyecto Educativo Indivi-dualizado (PEI). Estos tres documentos debían ser los ejes de la acción educativa. Se inició este pro-ceso con el PEC. Si en aquel momento se nos hu-biera preguntado por la necesidad de un RRI (el cuerpo normativo) la respuesta mayoritaria del equi-po educativo hubiera sido rotunda: NO. ¿Cuándo surge, pues, la necesidad de redactar un cuerpo

están prescritos o prohibidos por la norma y que ocasionan confusiones o dudas; y las omisiones, en el sentido de indicar los espacios que deja vacíos el orden normativo y las acciones que éste se abstiene de reglamentar. La articulación de todos estos ele-mentos determinará cuál debe ser el cuerpo nor-mativo.

Cabe señalar que toda norma incluye los espa-cios de libertad y poder ya descritos y que, en con-secuencia, las prácticas educativas no dependen única y exclusivamente de la norma.

En una residencia, ya sea de niños o de adoles-centes, la norma ha sido considerada casi siempre como elemento de sujeción. Este aspecto es sufi-cientemente claro en tanto la entrada de un niño en uno de estos centros va seguida de la entrega del pliego de normas que lo rigen. Incluso la demanda

explícita del Departamento de Bienestar y Familia se centra en que las normas estén en un lugar visi-ble y al alcance de todos los niños y adultos. Esto no es más que una encerrona, establecida en nom-bre de los derechos y la protección de los niños y que impide realmente llevar a cabo cualquier acto educativo significativo, tiéndolo de un color nor-mativo homogeneizador. Además, la relación que se tenga con la norma en su sentido más amplio nun-ca es algo neutro y ajeno, y si tiene que ver con la manera íntima y particular de situarse ante el mun-do. Si uno reconoce la norma (sea aceptándola, cuestionándola o boicoteándola), está renunciando a algo, y esa renuncia, a la que cada uno tendrá que

pecta al ritmo individual, con él se pretende la apertura de los tiempos necesarios a cada niño, para así poder garantizar un trabajo educativo con el sujeto y no sobre él.

La articulación de ambos conceptos (instaurar las regularidades teniendo en cuenta los ritmos individuales) permite fundamentar los espacios específicosamente educativos y establecer una tendencia del sujeto hacia la propia regulación, entendida ésta como una disciplina de dicho sujeto marcada por las pautas culturales del momento histórico que se vive.

La práctica educativa diaria se flexibiliza en función de las necesidades, los intereses individuales y la personalización de la acción educativa. Por tanto, hay que tender hacia la desinstitucionalización de la práctica, fundamentándola en los intereses personales del sujeto y no en los de la institución como tal. De la misma manera, la exigencia del cumplimiento de las tareas y de las responsabilidades de cada sujeto está en función de su edad y sus características, nunca en relación con las necesidades de la institución. La importancia, pues, radica en las responsabilidades y tareas que se deben realizar en una franja horaria determinada, dejando al margen la imposición de un horario concreto para la realización de dichas tareas. Esta posición permite que el equipo trabaje con las demandas del sujeto, responsabilizándose éste de los aspectos que le son inherentes pero siempre sin confundir las tareas derivadas de la atención al niño con los espacios exclusivamente educativos.

normativo? En el preciso instante en que, una vez realizado el análisis pedagógico, se nota que falta algo. Ese algo se refiere a una necesidad de clarificar ciertas funciones, acciones y responsabilidades de los educadores, que no tiene sentido introducir en el PEC. Así es como nos damos cuenta de que el RRI ha de construirse de acuerdo con los deberes de los educadores, como garantes de los derechos de los niños. Por tanto, las normas esenciales de la Residencia son para los educadores y el RRI nos está sirviendo para regular la convivencia en un lugar, no para someter al sujeto al capricho de los educadores, de la institución o de las diferentes administraciones públicas. Este descubrimiento ha permitido que la norma opere sin diluir al sujeto, sin su borramiento, dando valor precisamente al detalle y a lo heterogéneo. Un ejemplo muy ilustrativo es que en la Residencia va desapareciendo la tan manida frase: «¿Por qué éste puede hacerlo y yo no?».

Análisis de la práctica educativa

En el análisis de la práctica educativa diaria hemos de tener en cuenta la intersección de dos ejes: la regularidad en las secuencias de tiempos y el respeto al ritmo individual de cada sujeto. Por el primer concepto entendemos la instauración de unas acciones previas al trabajo educativo que garanticen que éste sea posible y que permitan que el sujeto establezca un tiempo regular. Por lo que res-

se realizan y llenan de contenido ciertas exigencias propias de otros momentos.

El espacio de las noches, por ejemplo, en un primer momento se entendió como un acto puramente asistencial y de control. El tiempo y la revisión teórica nos permitió comprobar que la noche (momento íntimo donde tienen lugar los sueños, las pesadillas, los miedos y las enfermedades) también tiene efectos educativos, no porque se estableciera una larga lista de objetivos o estrategias, sino porque se otorgó, a la figura profesional que cubría ese espacio, una confianza, un interés y una responsabilidad en el proceso educativo individual de cada niño. El paso de la prioridad de control exigida con ansia al interés por lo particular nos permitió entender que el espacio de la noche era como un lugar donde lo asistencial es un acto previo y lo educativo una posibilidad siempre abierta.

La implementación de estos fundamentos supone una serie de aspectos prácticos. Sin necesidad de una exposición detallada de los mismos, la mencion de algunos nos aportará una mejor comprensión y análisis de la práctica en la residencia. La sección que sigue, por tanto, pretende reflejar la articulación de la teoría y la práctica, explicitando al mismo tiempo cuáles son algunas de las tareas educativas.

La heterogeneización de los tiempos necesarios y la flexibilidad horaria a la que hemos hecho referencia más arriba comporta una garantía de trabajo educativo con el sujeto. El momento de levan-

Durante el periodo escolar el equipo educativo insiste en la exigencia en las tareas y responsabilidades del sujeto derivadas de su escolarización. Así, de lunes a viernes se establecen conjuntamente los mecanismos que en un aspecto personal su pongan la organización del tiempo disponible durante las tardes, equilibrando y combinando de este modo los deberes escolares, el tiempo libre y la posible asistencia a actividades extraescolares. La institución diferenciará claramente los momentos cronológicos (fundamentándose en las pautas culturales de la época) en los que se desarrolla la práctica diaria, para que todo ello permita la instauración de los tiempos y los ritmos de cada sujeto. El fin de semana es un periodo de tiempo libre donde la exigencia que comportan ciertas responsabilidades se hace más flexible, y en el que se respetan las opciones personales de ocio, así como la oferta de diferentes alternativas en el caso de que no se pueda concretar una petición determinada. Así se intenta evitar la imposición de una actividad específica. En este espacio se evidencia más, si cabe, que la residencia también es un lugar «de vida» para los niños, entendiendo ese concepto («de vida») como el tiempo donde uno se encuentra con sus intereses, se enfrenta con sus vacíos y sus aburrimientos... Nuestro trabajo intenta respetar esos espacios y establecer rutinas y rituales donde se fundamente, a la vez, lo cotidiano y lo extraordinario. En los espacios menos pautados (que no por ello deben ser caóticos) y más flexibles es donde, a menudo,

que los niños le dan. Es decir, se intenta que no existan espacios únicos y determinados para realizar las diferentes actividades. Si nos atenemos a la concepción más tradicional de las residencias infantiles, vemos que el modelo organizativo de los espacios y los tiempos de cada institución es monolítico y único. La concepción que nosotros tenemos sobre la organización de la residencia introduce otras dimensiones como son la flexibilidad y la heterogeneización de tiempos y espacios. Es decir, se intenta que lo específico conduzca a su vez a lo particular y concreto. Esto no provoca el caos ni la desorganización. Bien al contrario, produce efectos de responsabilidad en los niños. Uno de los aspectos en los que más hemos trabajado esta concepción organizativa se encuentra en los deberes escolares de los niños. No existen lugares y tiempos únicos para hacerlos. A partir de la premisa de ciertos requisitos previos para efectuar el trabajo escolar (tranquilidad, sin que moleste cualquier otra actividad de la casa o de otros niños, buena luz, espacio amplio), los niños pueden hacer los deberes en su habitación, en alguna de las salas de la casa, en la biblioteca o en casa de algún amigo. Paralelamente se introduce la gestión del tiempo. Un niño de siete años, por ejemplo, es preferible que los haga al principio de la tarde. Un adolescente, en cambio, los podrá hacer más tarde, cuando la actividad de la casa sea menor y eso le permita mejorar su concentración. Por tanto, introducir la flexibilidad permite alcanzar cotas de negociación adecuadas.

tarse, ducharse o ir a dormir no es el mismo para un niño que para otro. Dentro de unas franjas horarias adecuadas a las pautas culturales de la época actual, los mismos niños son los que regulan su ritmo y regularizan su tiempo. Podemos obligar a un niño a que se vaya a la cama a una determinada hora, pero nunca podremos obligarlo a que se duerma. Por lo tanto, la tarea del educador será preparar el espacio para que sea el mismo niño quien reconozca que es hora de ir a dormir. Preparar el espacio quiere decir hacer un acompañamiento progresivo posibilitando la lectura en la cama, velar por la tranquilidad del chico, respetar el descanso de los otros niños, etcétera. Así, el educador debe procurar no instaurar unilateralmente un «hábito».

En esta misma línea cabe decir que no se deben establecer horarios rígidos para situaciones concretas como ver la televisión, utilizar el ordenador o llamar por teléfono a los amigos o familiares. Esto no provoca la utilización masiva y desproporcionada de dichos medios; a corto plazo más bien significa un uso autocontrolado y responsable de los mismos.

Ante la flexibilidad de muchos aspectos de la práctica, los niños y niñas responden con la autocomposición de pautas culturales adecuadas a sus edades y a la organización de su tiempo diario.

La personalización de la práctica significa una heterogeneización de los aspectos que la conforman, teniendo siempre en cuenta las edades y características de cada niño. Así pues, desde la resistencia se posibilita que la institución tenga el uso

vas), sino posibilitando espacios propios y momentos privados del niño.

Otro de los aspectos que tenemos en cuenta a la hora de personalizar la acción educativa concierne al tiempo de las comidas. La elección del embutido preferido para el bocadillo que llevan a la escuela para desayunar a media mañana, por ejemplo, posibilita aspectos como el desarrollo del propio gusto o la valoración de la palabra del niño. Cuando el educador es quien impone la alternancia de esta u otra comida, se consigue una nutrición adecuada, pero no se facilita la regulación del sujeto por sí mismo. Para entender este pequeño, aunque según nosotros importante elemento, recurriremos a un ejemplo que es como un *zoom* cinematográfico centrado en un instante concreto de nuestra tarea:

Cuando iniciamos nuestro trabajo educativo en Noral, todos los niños llevaban a la escuela un bocadillo con el mismo embutido; incluso los maños eran idénticos e inexcusable el mandato de llevarlo en la mochila escolar (imaginen por un momento una niña de cinco años con un bocadillo de 20 centímetros y una bolsa más grande que ella sin libros pero con bocadillo). Justamente un adolescente nos hizo ver cuán incongruente y sin sentido era nuestra propuesta: «Oye, si quieres preparame el bocadillo, pero haré como todos los días, lo tiraré a la papelera en cuanto salga a la calle». Obviamente, el desarme pedagógico era incontestable. ¿Qué objetivo «educativo» se pretende al obligar a llevarse un bocadillo a un niño al que no le gusta

No todo es negociable, ni siempre se debe negociar. Sin embargo, hemos advertido que, conforme pasa el tiempo, los niños saben que la exigencia está en que han de hacer los deberes escolares, y no tanto en dónde ni cuándo.

Lo mismo sucede con las actividades consideradas como extraescolares. Cada niño tiene unas opciones personales de ocio que son incompatibles con la planificación de actividades generales que no tengan en cuenta el interés del mismo. El hecho educativo reside en realizar una elección responsable y personalizada del ocio y el tiempo libre que posibilite una oferta individual y no colectiva.

Esta personalización de la práctica educativa también se ejemplifica a partir de aspectos como el respeto al espacio individual de cada niño. La decoración de su espacio, la organización de sus propiedades, de sus juegos y juguetes, de sus libros, etcétera, son algunos de estos aspectos que fortalecen y concretan una opción personalizada. Estos elementos, a su vez, suponen manifestar un respeto a la propiedad y la privacidad del niño.

En cuanto al derecho a la privacidad, el equipo educativo respeta los momentos, espacios y situaciones privadas y personales del niño: las duchas, las llamadas telefónicas a los amigos o familiares, la simple estancia en una sala u otra de la casa por motivos diferentes, etcétera. Este respeto a la privacidad responde a un trabajo educativo basado en la no presencia constante del adulto (ya que no todos los momentos responden a situaciones educativas

desayunar en la escuela y menos si sabe que el bocadillo es de aquel embutido que odia desde hace tanto tiempo? En los chicos mayores se hacía más evidente que el problema pasaba por la imposibilidad de elegir ni siquiera una cosa tan sencilla como que querían desayunar. Para los más pequeños el tamaño cobraba mucha más importancia y los creos se hacían «eternos» con el mismo pedazo de pan acompañándolos en los juegos.

Desde ese momento se decidió (valga decir mejor que se nos había obliigado) que cada niño pudiera elegir en todo lo que se refería a su desayuno en la escuela. Así, primero cada uno decidía cada día si llevaba desayuno o no; si prefería bocadillo u otro tipo de alimento; y, en cada caso, si querían un tipo de embutido u otro y el tamaño adecuado. A la hora de la cena, un educador pregunta a cada niño de qué quiere el bocadillo del día siguiente. No hace falta pensar ni siquiera en una libreta con los datos expresados por cada niño; es tan simple como un pequeño papel; el tamaño del «bocata» ya se lo dicen al educador encargado de preparar el desayuno. Hay un dato curioso que nos retrató esa práctica y puso en juego la relación entre los intereses particulares y las exigencias sociales. Todos los niños que viven en la Residencia llevan normalmente desayuno, unos bocadillos y otros fruta; siempre eligen embutidos diferentes y su alimentación es nutritiva y equilibrada. Y todo sin la presencia asistida de educadores ávidos de «educar».

El ingreso de un nuevo niño siempre despierta cierta inquietud, no sólo en el equipo, sino también en el resto de los niños. Creemos que éste es un momento importante y que, en cierta manera, puede imprimir una marca respecto a la estancia de ese niño en el centro.

En primer lugar recibimos al *niño como propuesta*, es decir, tenemos toda la información disponible del caso a través de informes escolares, sociales, psicológicos, etcétera, y además contamos con la palabra de los profesionales que realizan el traspaso de dicha información.

Podemos hablar, pues, de este primer tiempo como de presentación del nuevo sujeto, pero también como un tiempo en el que el sujeto es «explorado» por otro. Este es el tiempo que transcurre entre la llegada del informe y el ingreso efectivo del niño.

Todo ello se define por una especie de contradicción muy particular entre el deseo de saber cómo es ese niño (o cómo dicen que es) y la necesidad de poner en cuarentena toda esta información para no identificarlo, de entrada, con lo que se dice de él. Podríamos decir que queremos y no queremos saber a la vez.

Del «caso» al niño: la oferta de vínculo educativo

«Llega un nuevo niño»: un desafío educativo

El equipo, en este momento previo al ingreso, debería valorar cómo se ubicará ese sujeto en la institución. Pero en realidad todavía no sabe nada; conoce el caso, pero no conoce al niño.

Ante una propuesta de ingreso somos respondidos con dos preguntas: «¿Por qué Norai y no otra estudiante?; ¿Cuál es el encargo que se nos realiza?». En ambos casos estas preguntas quizá no son más que un intento de rebajar la inquietud propia de ese primer tiempo, es decir, la inquietud de conocer un caso sin conocer al niño.

En un segundo momento la pregunta adquiere otra dimensión: «¿Qué vamos a hacer nosotros con este niño que nos han propuesto?».

Antes de conocer al niño, el educador se dibuja como un agente de control social. El debe poder asumir esta función porque el «encargo» siempre está relacionado con algo del orden de la protección. Aquí no podemos soslayar los dispositivos sociales que señalan lo que se adapta o no a los parámetros normativos de una sociedad y una época. Por regla general el niño es presentado, por la «situación de su entorno», en «alto riesgo social». En este primer momento tenemos que decidir si este ingreso se debe hacer en Norai o si creemos que este centro no es el lugar adecuado. Pero nosotros no tenemos que evaluar la propuesta, es decir, posición respecto a si estamos o no de acuerdo con el hecho del ingreso, ya que no nos corresponde este trabajo. Sabemos que la propuesta pretende señalar una carencia o un déficit no en el niño, sino en

su entorno. También sabemos que los criterios que definen el desamparo de un niño no son objetivos, ya que esta situación compleja no puede responder sólo a indicadores sociales.

Ya dijimos que en este primer tiempo, en el que la función del educador que predomina es la de agente de control social, es un tiempo en el que sabemos que somos depositarios de un encargo, definido muchas veces como una carencia o un déficit. La decisión de separar a un niño de su entorno es difícil y siempre está llena de contradicciones, porque ese «bien» que se quiere garantizar implica obligar a vivir la experiencia de la separación. Con ello queremos decir que esa nunca será una decisión plena-mente objetiva y que implica personalmente a quien la toma. Es decir, lleva implícita una *posición ética*. Esto nos lleva a plantear cómo se sitúa el equipo educativo respecto a esta posición previa, delante de los otros y, especialmente, delante del niño.

Más arriba definimos la posición del equipo previa al ingreso como de respeto a los criterios que han llevado a los profesionales del Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia (EAlA) a impulsar

7. Los EAlA son equipos dependientes de los ayuntamientos, de los consejos comarcales o del Departamento de Bienestar y Familia que tienen el encargo de la «detección, prevención, tratamiento y seguimiento del menor en alto riesgo social y sus familias mediante la intervención de equipos pluridisciplinarios». Decreto 338/1986, de 18 de noviembre, de regulación de la atención a la infancia y adolescencia en alto riesgo social.

Como ya dijimos, cabe recordar que antes de que el niño ingrese en la Residencia recibimos informes: médicos, psicológicos, proyectos educativos anteriores, resoluciones judiciales, etcétera. Es decir, pedazos de la historia de ese niño, o de cómo otros lo presentan. Evidentemente, hay que ser conscientes de que todo esto condicionará la manera de hacer y funcionar de los que trabajarán con ese sujeto, pero también hay que tener en cuenta que eso *no* «explica» al sujeto, que toda esa documentación (necesaria) responde a las definiciones de otros y que no tiene por qué coincidir con la propia subjetividad del chico. Asumir la conciencia de esto nos permite «abrir el caso» con dos interesantes palabras: *enigma* y *sorpresa*.

Enigma porque entendemos que no lo podemos conocer «todo» del niño; nuestra propia subjetividad nos lo impedirá. *Enigma* porque la subjetividad de cada niño será, sin duda, única, diferente a la de los otros niños y a la del resto de personas. *Enigma* porque abriremos un tiempo para ver cómo quiere presentarse ese niño, sin augurios, sin juicios previos.

Al educador le queda el reto de saber ubicarse en «su» lugar, el de educador, y no creer que puede ocupar el lugar del niño, es decir, identificarse con

8. Enigma (del latín *aenigma* y del griego *ainigma*). Dicho de significado intencionadamente encubierto, que se propone para que éste sea adivinado como pasatiempo. *Diccionario del uso del español*, María Moliner.

esa medida. Sin embargo, no tenemos por qué identificarlos de entrada con dicha idea. Cuando el caso ya está en Norai y conocemos al niño, debemos ir construyendo nuestra propia posición al respecto. Esta, en última instancia, se definirá de forma particular en cada uno de los educadores del equipo. El trabajo del mismo debe permitir consensuar esa posición para que la conozcan los otros servicios, pero el niño lo que quiere saber muchas veces es qué opinión particular tiene un educador en concreto. En esta situación pensamos que no hay que aplazar ni derivar la cuestión.

Más allá de este aspecto, el equipo tiene la obligación de trabajar con el sujeto, de apostar por su promoción cultural y social y de articular las acciones educativas necesarias para lograrlo. Estas deben ponerse en marcha desde el primer momento y no estar condicionadas por la medida previa, al ingreso. Nuestro trabajo, pues, debe ser primordialmente educativo.

El lugar que se da al niño

La plaza que se le ofrece

En Norai hay plaza para 14 niños y niñas. Cuando alguna plaza queda vacante, la Administración nos propone el ingreso de un *nuevo caso*. Es decir, «alguien» deja un lugar libre para que otro lo ocupe. Ese lugar, que podríamos calificar de virtual, se ha de ocupar. Pero... ¿cómo queremos hacerlo?

manera particular de presentarse (que preferimos no describir). Todos los niños tienen una puesta en escena particular, y en este caso podríamos hablar de algo muy especial, ya que el recién ingresado vivía una situación muy diferente respecto al resto de los niños de la Residencia: ahí se operaba algo en la relación con el Otro adulto y con el Otro niño. Su presentación inicial es la de un niño obeso, con actuaciones propias de niños más pequeños y con una tendencia a despertar antipatía e incluso repulsa en el Otro. Además este niño sólo utiliza holotrajes con un lenguaje muy pobre para comunicarse y su escolarización es mínima (a los ocho años se encontraba en un nivel equivalente a un preescolar de cinco).

El saber de la educación empieza con la instauración de los dispositivos de transmisión y la elaboración del proyecto educativo individual, aportando los tiempos necesarios y persiguiendo el objetivo principal de conseguir el establecimiento de un vínculo educativo que relance al sujeto hacia otro futuro. Estaremos todos de acuerdo en que los resultados de la educación se contemplan siempre en el futuro, por lo que la apuesta cobra una significación crucial en la relación educativa y en la existencia de un vínculo educativo.

Paralelamente a esta situación se sigue trabajando con el sujeto los aspectos educativos y los propios de su atención. Y entre estos últimos cabe señalar la atención psicológica mediante interconsultas con profesionales adscritos a la residencia in-

su situación. Si nos ponemos en su lugar, ¿qué espacio le dejamos a él? y la posición del educador, ¿la dejamos vacía?

Si logramos mantenernos ahí, entretenidos con ese enigma, seguro que tendremos más garantías de poder llegar a representar ese semblante capaz de sorpresa. Si sabemos ocupar ese lugar virtual, facilitamos que el niño acepte el que le ofrecemos y posibilitamos que él decida hacerlo suyo. Así la sorpresa tal vez será mutua (aunque asimétrica) y permitirá que se establezca el vínculo educativo.

A continuación expondremos un ejemplo concreto, donde se intenta reflejar el valor inculcable del establecimiento de un vínculo educativo.

Esta ilustración, desde la práctica educativa pretende, en primer término, dar cuenta de la necesidad (por no decir de la obviedad) del establecimiento del vínculo educativo como garante de una transmisión educativa. Y no puedo por menos que comenzar con la formulación de una pregunta en voz alta: «¿Qué opera en el vínculo educativo?». Para iniciar esta reflexión apliquemos esa dosis de práctica de la que tanto abusamos los educadores: el niño protagonista tiene once años y ha pasado casi los tres últimos en una residencia infantil. Desde el momento de su llegada se aprecia una

9. Este ejemplo fue presentado por Segundo Moyano en el marco de las sesiones del grupo de investigación de «Psicoanálisis y pedagogía» del curso 1999-2000 dedicado a «El vínculo educativo», celebradas en el Instituto del Campo Freudiano de Barcelona.

reflexión. En segundo lugar, sobre la idea de que en la Residencia existe un niño que no encuentra ninguna oferta válida que lo relance hacia la aprehensión de lo cultural. En tercer lugar, sobre la posible ausencia de un vínculo educativo y a quién o a qué cabía imputar esa omisión: ¿al agente de la educación o a las características estructurales del sujeto? ¿y qué se debía hacer con respecto a dicha ausencia? Y en último lugar, ¿qué significa para el sujeto el no establecimiento de un vínculo educativo consistente?

Todas estas cuestiones estuvieron presentes durante ese tiempo, pero la que realmente operaba era la que Wynneken describe como «ficción de omnipo-tencia del educador»¹⁰. La obcecación por la creación de un vínculo educativo produce esa necesidad de demanda de explicitación, cuando lo que realmente se pone en juego no es el deseo del educador sino el del niño, con sus características particulares y su invisibilidad. Los distractores del vínculo educativo son los que realmente interesan a la educación y no aquel que la evidencia. La certeza no genera un vínculo educativo sino un vínculo vacío de contenido entre el educador y el niño, sin tener en cuenta la esencia de esa relación, que no es otra que el saber. Así, los niños tienen suerte de que el vínculo educativo exista más allá de la conciencia del educador.

10. Wynneken, Gustav, «Las antinomias centrales de la Pedagogía», en Lorenzo Luzziaga (1968), *Ideas pedagógicas del siglo xx*. Buenos Aires, Editorial Losada, p. 55.

fantil. Avatares propios del funcionamiento de este tipo de centros educativos han hecho que dos profesionales diferentes aportaran su saber en cuanto a la posición de este niño ante el Otro. Por un lado, el psicoanálisis introduce la consideración de una debilidad mental con rasgos psicóticos, mientras que la psicología considera la existencia de una deficiencia mental y de un retraso muy importante en el aprendizaje.

Justamente el tiempo es el que cobra mayor importancia en este momento. Pasados estos tres años (mucho tiempo para muchos, el necesario para analizar la significación y la puesta en escena del vínculo educativo. Y para ello me remito a la pregunta inicial: «¿Qué opera en el vínculo educativo? ¿qué distractores utiliza para hacerse invisible a los ojos siempre ávidos del educador?».

La relación de estas cuestiones con el ejemplo expuesto se pone de manifiesto cuando la presentación y la posición ante el saber de este niño de once años difiere de la inicial en algunos de los aspectos descritos. Pero durante todo el tiempo transcurrido el educador no ha sido consciente del establecimiento de un vínculo educativo, o mejor dicho no ha sido capaz de vislumbrar que estaba operando en la relación educativa. Las dudas, los interrogantes y las reflexiones en torno a la situación educativa del niño durante estos tres años han girado sobre varios ejes.

En primer lugar, sobre la propia angustia del educador, que es la que en muchos casos genera la

Se abren nuevos tiempos...

En este tiempo, lugar de encrucijada de saberes y sujetos, se inscribe la educación. Así da cuenta, ciertamente, del anudamiento de las generaciones; de la construcción de culturas y ciencias; pero también de particularidades, de diferencias, de aquello singular e irrepetible. ¿Cómo anudar los tiempos que convergen y divergen en el acto educativo, acto de múltiples dimensiones temporales?

(Violeta Núñez, «De la educación en el tiempo y sus tiempos»)¹¹

Cómo ya hemos dicho, hay un tiempo previo al acto educativo, donde el niño pasa de ser *una propuesta de ingreso* a convertirse en *un nuevo caso*, hasta llegar a ocupar el lugar de sujeto de la educación.

Converdría aclarar que, para llegar a este resultado, el educador tiene que suponer que existen unas capacidades e intereses en el sujeto y esperar a que éste, a su vez, ponga en juego su voluntad de ser educado. En este cometido también es indispensable que el agente desee educar, pero además que no tenga mucha prisa y si mucha confianza, es decir, que respete los tiempos del sujeto.

En educación se puede temporalizar la acción educativa, aunque ésta no sea una tarea fácil y, en

11. Núñez, Violeta (1999), «De la Educación en el tiempo y sus tiempos» en G. Frigerio, M. Poggi y D. Korintfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas / Centro de Estudios Multidisciplinarios.

ocasiones, ni siquiera conveniente. Pero es imposible pensar en un tiempo único y, mucho menos, libre pensar en un primer momento se nos pueden presentar tantos tiempos como elementos existan en el acto educativo: los tiempos del sujeto, los tiempos del agente de la educación, los tiempos de la institución y el tiempo social que enmarca a los anteriores.

Partiendo pues de esta visión calidoscópica del tiempo, podríamos diferenciar entre los tiempos subjetivos, por un lado, y el tiempo colectivo, el tiempo social, por otro. La educación debe trabajar para que la articulación de ambos sea posible. Es decir, habrá que sostener y respetar los tiempos individuales de los sujetos, posibilitar que éstos puedan inscribirse en la cultura, en el momento social que les ha tocado vivir, y no excluirlos hacia un «tiempo muerto».

Para posibilitar este trabajo nos referimos a tiempos que, hay que insistir en ello, no son únicos ni lineales. El primero sería el *tiempo de ver*¹² o, mejor dicho, el tiempo de escuchar. Es decir, escuchar los intereses, deseos e impulsos del niño, dárles un lugar y un valor y, en cada caso, señalar límites. Pero aunque esto conlleve un tiempo y una espera no concretos (pues dependerá de cada caso), no por ello debemos esperar con los brazos cruzados.

12. Tanto el «tiempo de ver» como el «tiempo de programar» son conceptos aportados por Violeta Núñez durante su etapa como supervisora pedagógica del equipo educativo de la Residencia.

muchas paradojas con la que tendremos que apr-

der a trabajar.

El agente no debe, porque en realidad no puede, esperar a ver «los frutos de su trabajo». Siempre resulta gratificante ver cómo un niño responde a nuestras demandas, cómo corresponde y se identifica con lo que le pedimos, cómo nos devuelve esa imagen narcisista de lo «bien» que lo hacemos, de lo «buenos educadores» que somos. También resulta tentador atribuir los «fracasos» a factores pasados o externos, o quizás a rasgos del niño, es decir, a su propio ser. Nada más contrario a nuestra tarea. Una mirada crítica nos debe situar en nuestro verdadero lugar como educadores. Debemos pensar la educación como una apuesta sustentada por un verdadero deseo de educar, una apuesta por el sujeto, en la que éste tendrá la última palabra. El educador debe saber mantenerla al margen de cómo se posiciona el niño de forma inmediata, porque mantenerla en el tiempo significará que eso de sus frutos.

Nunca podremos saber con certeza cuándo y cómo el sujeto hará uso de ese equipaje, de esa palabra dicha. La experiencia en muchos casos vividos nos confirma esa aseveración. En el momento en que concluye el internamiento, por ejemplo, muchas veces se hace más evidente lo que aquí queremos decir. Todo aquello que da sentido al sujeto internado desaparece al salir del centro y éste se encuentra enfrentado con su responsabilidad hacia un nuevo lugar simbólico. Entonces también se explicitan otros vínculos, como aquellos que hacen

Nuestro trabajo consistirá en despertar los intereses del sujeto (no los que respondan al ideal del educador), un trabajo arduo, ya que a menudo dichos intereses son un enigma para el educador, pero también para el propio sujeto. Para lograrlo deberemos mostrar claramente la importancia que damos a sus intereses, deseos y demandas. A menudo, para que el niño resigntifique dicha importancia tiene que ser testigo del interés del adulto hacia determinados objetos de la cultura, hacia formas y manifestaciones de lo social amplias, más allá de la estricta relación que mantiene con el niño.

El segundo tiempo, el que llamamos *tiempo de programar*, se significará por hacer coincidir esos intereses con ofertas que permitan la promoción cultural y social del sujeto. Para ello hay que contar con el niño como depositario de un don, de un legado cultural, que él es libre de aceptar o no, pero que el interés de los educadores, que se dejará entrever con su exigencia, hace pensar a éstos que vale la pena. El agente, a través de su transmisión, dejará claro que para poder adquirir ese valioso legado será necesario trabajar y sostener dicho trabajo en el curso del tiempo. Luego cada niño evidenciará su aportación subjetiva y particular en el modo de hacer suyo dicho equipaje cultural y cuándo y cómo hacer uso de él. Pero este proceso también comporta tiempos diferentes y superpuestos que quizá no coincidan con nuestros tiempos como educadores; y tal vez ya no estemos allí cuando nuestro trabajo de sus frutos... esa es otra de las

gas nada que te apunta».¹³ Esta expresión vendría a significar: «Ten cuidado al comentar alguna actividad que te guste o algo que te interese, porque lo más probable es que esa educadora acabe enviándote a realizarlas». De la misma manera, en Norai era norma habitual que casi todos los niños hicieran actividades extraescolares por el simple hecho de hacerlas, como una forma de compensación a su vida pasada. Incluso había niños que se inscribían a actividades que ocupaban gran parte de su tiempo, mientras que paralelamente sus dificultades en la lectura y la escritura eran cada vez mayores. En cada caso, pues, hay que valorar la conveniencia de realizar ciertas actividades (ya sean dentro o fuera de la Residencia) de cada niño, teniendo en cuenta sus preferencias para, así, poder responsabilizarle de las mismas. Por lo tanto, la lógica del trabajo educativo en Norai es la propia de la relación entre lo común y lo particular, es decir, la exigencia social y el interés particular del sujeto.

Una de las preocupaciones del equipo educativo ha sido siempre la coherencia entre la teoría y la práctica. Es decir, entre lo que se dice que se hace y lo que después realmente se hace. Por eso esta sección se divide en diferentes bloques: la formali-

13. Esta aportación corresponde a un ejemplo aportado por Vicenta Quifonero, educadora de la Residencia Ferrer i Guàrdia, en una de las sesiones de trabajo del grupo de investigación «Psicoanálisis y pedagogía» (curso 1999-2000) dedicado a «El vínculo educativo», impartidas en el Instituto del Campo Freudiano de Barcelona.

to retorne al centro en momentos importantes de su vida: a presentar a su pareja, al tener un hijo, al conseguir un trabajo o al volver finalmente a su casa. Y cómo no, aquellos de los que nunca sabremos nada más nos informan, con su ausencia, de su nueva posición.

La oferta de vínculo educativo

Uno de los puntales de la acción educativa en Norai es la acción educativa individualizada, por la que se manifiesta explícitamente que lo particular marca la relación. Respecto a cada niño la cuestión es niendo en cuenta el elemento particular de cada sujeto que dará sentido a la acción educativa posterior. Un ejemplo ilustrará mejor estos conceptos: en un momento determinado de la historia de Norai se asumió como criterio educativo válido que los niños ocuparan las tardes en actividades lúdicas para así potenciar una mejor socialización, un aprendizaje de técnicas, etcétera. Al ver que el resultado no siempre era positivo, nos inclinamos a pensar que a lo mejor algunos niños preferían estar en la Residencia jugando, viendo la tele, o sencillamente estar en casa. En este sentido nos gusta recordar la experiencia de una educadora de otro centro residencial que explicaba que, ante su insistencia para que un chico hiciera actividades extraescolares, escuchó que ese niño le decía a otro: «Cuidado, no di-

nos proponemos alcanzar un objetivo para que se cumpla al cabo de tres meses, debemos hacer la valoración del mismo pasado ese tiempo y no cuando la Administración lo reclame.

El responsable de la elaboración del PEI es el tutor del niño. No obstante, el resto del equipo puede, y debe, participar en dicha elaboración, puesto que el tutor puede, y debe, pedir la colaboración que considere necesaria. Antes de ser entregado a la Administración se expone para ser consensado por el equipo y por el director de la Residencia, que en último término es quien tiene la guarda de los niños.

La implementación de la acción educativa que se especifica en el PEI es responsabilidad de todos los educadores de la Residencia. Cabe entender que, excepto en algún caso concreto, lo que propone el PEI son las líneas generales de la acción educativa, es decir, en qué aspecto se debe hacer hincapié, dejando así espacio para que cada educador pueda abordar la acción educativa desde su particular forma de saber hacer. El hecho de que se deje este espacio se debe entender como una manera de enriquecer la relación educativa tanto para el niño como para el educador. Hay que tener en cuenta que ni lo podemos hacer todo, ni todos debemos hacerlo «todo».

En las páginas anteriores hemos destacado que una de las características de la acción educativa en Norai es la articulación de los intereses particulares del sujeto con la exigencia social para promoverlo culturalmente. Pues bien, en el PEI es donde

acción, la articulación y el análisis de la oferta de vínculo educativo.

Formalización de la oferta de vínculo educativo: el PEI

La Residencia Norai depende de la Administración pública y, por tanto, en ella no se puede actuar de cualquier manera. La decisión del equipo educativo de Norai fue usar los mecanismos de control y seguimiento de la Administración, léase el proyecto educativo y el informe semestral de la acción educativa, en beneficio del trabajo educativo. Es decir, que la documentación no solamente respondiera a las exigencias de la Administración, sino que realmente reflejara la acción educativa que se lleva a cabo con los niños. Por ello estos documentos fueron sometidos a análisis y a las modificaciones necesarias para que estuvieran en concordancia con el Proyecto Educativo Individualizado (PEI) es el instrumento utilizado para la planificación de la acción educativa individual. Por lo tanto, para cada niño se elabora un PEI. Con esto queremos decir que las áreas y objetivos que se desarrollan en él no son los mismos para todos los niños, sino que se adaptan a cada caso en particular. Habrá PEI en los que se priorizan unas áreas y otros en las que no.

El PEI se debe entender como un documento dinámico. A pesar de que la Administración obliga a presentarlo anualmente, para los educadores de la Residencia debe ser flexible, en el sentido de que si

áreas de intervención.¹⁵ No se trata, pues, de un olvido inocente sino más bien de una concepción diferente de la acción educativa: consideramos que trabajamos *con* el sujeto y no *sobre* el sujeto. Esto implica dar valor a la palabra, a lo que el Otro dice. Si cuando se produzca el encuentro educativo nos hacemos cargo del valor otorgado a la palabra, el Otro también podrá hacerse cargo. El educador apa-rece entonces como garante, no como modelo de algo que va más allá de la acción educativa.

Consideraciones previas

En este apartado se explicita la situación del niño y se justifica la priorización de los objetivos educativos y el énfasis puesto en la acción educativa. Todo ello está relacionado con la evaluación inicial del niño como sujeto de la educación.

Estos elementos también quedan expuestos en el informe semestral, así como los resultados de la observación y la valoración del último PEI.

A continuación exponemos, a modo de ejemplo, las consideraciones previas de un PEI perteneciente a una niña de siete años de edad, elaborado tras un año de su ingreso en la Residencia.

Rosa ingresa en Norai el 22 de septiembre de 1997 junto con su hermano Juan. Proviene de un centro

15. Este concepto es muy utilizado en los campos de la educación social y del trabajo social para señalar las áreas donde el profesional incidirá explícitamente para producir cambios en el sujeto.

mejor se refleje esta cuestión. Cuando hablamos de exigencia social y promoción cultural del sujeto nos referimos a las capacidades, actitudes y saberes que debe tener un niño en el momento histórico y el lugar en que debe vivir. Pero ¿a qué se refiere en concreto? Esto es algo que no debe ni puede decidir el equipo. La respuesta a esta pregunta la encontramos en el DCB (Diseño Curricular Base) escolar, donde se especifican los contenidos, procedimientos, actitudes, valores y normas que debe haber aprendido cada niño al final de la etapa escolar en la que se encuentra: en otras palabras, es lo que se le requiere a un niño en el aspecto social, independientemente de que esté en una residencia o no. Así pues, si trabajamos con estos objetivos lo estaremos haciendo para alcanzar la promoción cultural y social.

El PEI está compuesto por tres bloques:¹⁴ las consideraciones previas, la planificación de los objetivos educativos por áreas y las áreas de soporte. La estructura de los objetivos educativos responde a la sistematización de éstos en el PEC. Es decir, los objetivos particularizados responden a los otros más generales explicitados en el documento marco que rige la acción educativa en la Residencia. Como se puede observar, en ningún momento se habla de

14. Para apreciar más claramente el contenido de todos los bloques, hemos creído oportuno aportar, más adelante, ejemplos de diferentes PEI que ayuden a comprender y concretar los objetivos educativos a los que hacemos referencia.

Después de este tiempo podemos decir que para que Rosa crezca de la mejor manera posible necesita tener la garantía de que alguien está dispuesto a hacerse cargo de ella, sin dejar que se instale en la pena que da a los demás. Por lo tanto la posición que adopta ese adulto con relación a Rosa es muy importante. Tenemos que creer que Rosa puede hacer y aprender lo mismo que cualquier niña de su edad. Todo este tiempo también nos ha enseñado que Rosa crece en la medida en que se le exige, puesto que es una niña que tiene capacidades suficientes para hacerlo.

Los objetivos específicos de este PEI resaltan el tipo de relación que se debe tener con Rosa para que pueda asumir los objetivos generales marcados y hacen un especial hincapié en el trabajo con la palabra como medio de comunicación, expresión de los sentimientos y estructuración del pensamiento.

Las áreas educativas¹⁶

Estas áreas tienen uno o varios objetivos generales (según la finalidad que se quiera conseguir). Cada

16. La formulación de los objetivos educativos que configuran las áreas educativas se elaboró en las supervisiones con la doctora Violeta Núñez. Por tanto, muchos de los conceptos expuestos proceden de su trabajo en este tema, sobre todo, el artículo «Una propuesta de treball educatiu en centres oberts des de l'aproximació al disseny curricular en educació social», publicado en *Temps d'Educació*, revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, nº 15, 1º semestre de 1995.

de acogida donde estaban desde el mes de febrero del mismo año. La primera hipótesis de trabajo con Rosa fue la de darle pautas y la regularidad necesaria para que se fuera ubicando, puesto que todo indicaba que estaba tan desorientada que no entendía nada de lo que se le exigía (formas de relación, estilo de vida, etcétera). La siguiente hipótesis fue que Rosa estaba acostumbrada a vivir de una forma que tenía muy poco que ver con la forma de vivir en Noraí, y por tanto tenía que realizar muchos aprendizajes nuevos. A medida que pasaban los meses Rosa se incorporaba al ritmo de vida de Noraí, pero a la vez aumentaban sus episodios de encopresis y los momentos en que se quedaba como ausente. Paralelamente en el colegio ella frenó su ritmo de aprendizaje, de manera que no tenía ninguna motivación para el mismo y su único interés era estar todo el día junto a la maestra.

Puesto que la situación de Rosa evidenciaba algunas problemáticas psíquicas, aumentamos las interconsultas y nos centramos en el tema de la encopresis, ya que era el que más angustiaaba al equipo, buscando estrategias que la ayudaran. Sobre todo tratamos de que cambiara la forma de relacionarse con el personal adulto de Noraí, ya que esa situación sólo se daba en el marco de la Residencia. A partir del mes de septiembre la situación de Rosa cambió en todos los sentidos: dejó de hacerse caca, y el nuevo curso lo ha empezado con ganas de aprender tanto en el colegio como en la Residencia.

- Área de sujeto social y entorno.
- Área de lenguaje y comunicación.
- Área de juegos y deporte.
- Área de tecnología.
- Área de arte y cultura.

A continuación exponemos los objetivos generales de cada área, correspondientes al PEC, junto con un ejemplo ilustrativo. Cada uno de ellos corresponde a diferentes PEI de niños que han estado en la Residencia.

ÁREA DE SUJETO SOCIAL Y ENTORNO

Esta área es fundamental para el trabajo educativo que se lleva a cabo en un centro residencial en particular y para la educación social en un sentido más amplio. En ella se pretende, de una forma transversal con otras áreas, formular unos objetivos que identifiquen la posición del sujeto frente a la exigencia social y susciten nuevos posicionamientos que le permitan acceder con garantías a circuitos sociales amplios. Los objetivos incluidos en el área de sujeto social y entorno son:

- 1) Identificar y apreciar críticamente las características de la comunidad a la que se pertenece.
- 2) Conocer y apreciar los derechos y deberes sociales e individuales que correspondan.
- 3) Aceptar el establecimiento de pautas y normas necesarias para la regulación de la convivencia humana.

objetivo general se desarrolla en diferentes objetivos específicos con sus respectivas estrategias y se-
nalando en cada caso la temporalización en cuanto a su evaluación.

Los contenidos de estas áreas son de carácter educativo y se referirán al trabajo que realizará el equipo educativo. Se excluyen de este apartado aquellos contenidos que no dependan de la acción educativa llevada a cabo por el equipo educativo de

Noral.

Los objetivos se elaboran a partir del concepto

de cada área, de la valoración de la situación del ni-

ño y de las exigencias que reclama lo social. Para

realizar el diagnóstico consecuente se tendrán en

cuenta las observaciones del equipo educativo, las

de otros profesionales que trabajen con el niño

(maestros, monitores de ocio y/o tiempo libre o de

actividades extraescolares), lo que requiera el en-

torno para una circulación social autónoma y lo que

se explicita en las leyes y el Diseño Curricular Base,

que es lo que se le exige socialmente a un niño de

una determinada edad.

El contenido de las áreas refleja, en todo mo-

mento, objetivos de un valor social y que permitan

las adquisiciones necesarias para responder a las

exigencias sociales de la época, teniendo en cuenta

la edad de los niños atendidos. Aquí recae la impor-

tancia del interés del sujeto, ya que los objetivos de

estas áreas deben tener en cuenta cómo cabe arti-

cular lo que se exige en lo social con las posibilida-

des de cada sujeto en particular.

Las áreas educativas para todos los PEI son:

6 meses	<p>c) Enseñarle el nombre correcto de los meses del año y de las estaciones (con dibujos significativos, añadidos a su dossier).</p> <p>a) Diferenciar los usos y actividades que se realizan en la escuela, la Residencia, el barrio, etcétera.</p> <p>b) Aprovechar los acompañamientos y salidas que permitan la aproximación a diferentes ambientes sociales: el mercado, correos, parques, tiendas, calles, momentos...</p> <p>c) Procurar que asista regularmente a las salidas y excursiones tanto en el colegio como con el centro en el tiempo libre.</p>	<p>comunidad una conforman sociales que espacios diferentes uso de los y conocer el</p>
---------	--	---

PEDAGOGÍA SOCIAL *gest* @ gestisa

AREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

El equipo educativo entiende el lenguaje como vinculo social; por lo tanto los objetivos educativos de esta área se retieren a la función social del lenguaje, para mejorar en el sujeto las posibilidades de crear un lazo social. Como en el área anterior, el área de lenguaje y comunicación social también tiene una significación transversal. Los objetivos generales son:

- 1) Identificar y utilizar diferentes tipos de mensaje, según donde se produzcan las situaciones.
- 2) Expresarse con coherencia, corrección idiomática y propiedad expresiva.
- 3) Utilizar la lengua oral y escrita como vinculo social.

PEDAGOGÍA SOCIAL *gest* @ gestisa

4) Apreciar el establecimiento de pactos y negociaciones como fórmula de resolución de los problemas.

5) Identificar las reglas que rigen las dinámicas de las diferentes instituciones sociales.

Ejemplo 1. Este objetivo pertenece al PEI de un niño de 10 años con graves dificultades en su capacidad de aprendizaje. El resto de los objetivos, tanto de esta área como de las otras, gira alrededor de acciones educativas encaminadas a favorecer elementos de ubicación en diferentes espacios sociales y a profundizar en la utilización del lenguaje como forma de vínculo social.

<p>OBJETIVO GENERAL: conocer nuevos elementos espacio-temporales que regulan la vida social.</p>	
<p>Objetivos específicos</p>	<p>A) Mantener los conocimientos adquiridos en este campo.</p>
<p>Recursos y estrategias</p>	<p>a) Continuar incidiendo en el día de la semana que es: preguntar-selo en diferentes momentos del día, mantener el calendario semanal, escribir el día que es en los trabajos que realiza en la Residencia.</p> <p>b) Recordarle los diferentes momentos del día ayudándole en la actividad diaria.</p>
6 meses	<p>a) Utilizar puzles que contemplan estos conocimientos.</p> <p>b) Relacionar el mes actual en que vive con las actividades propias (tanto las que realiza él como las sociales).</p>
6 meses	<p>B) Conocer las estaciones y meses del año.</p>

Annual	<p>a) Dirigirse a él de forma correcta, con un lenguaje conceptualmente rico.</p> <p>b) Exigirle un discurso correcto y pedirle que se exprese mejor si no es así. Atender a las demandas que formule adecuadamente.</p> <p>c) Decirle que pida las cosas bien, por favor, que salude cuando llega, que se despidan cuando se va, dar las gracias, etcétera. Hacerlo con él.</p>	<p>B) Adquisición de un discurso alternativo al argot.</p>
Annual	<p>a) Ofrecerle libros, revistas o publicaciones que despertan su interés.</p> <p>b) Centrarse en las tareas del verano en aspectos de lectura y comprensión lectora.</p> <p>c) Asistir a un centro psicopedagógico para reforzar sus progresos en lectura y escritura.</p>	<p>C) Entrar en el mundo de la lectura como una forma de gozar de su tiempo libre, mejorar la comprensión lectora y el enriquecimiento personal.</p>

PEDAGOGÍA SOCIAL. *Text* © gelisla

AREA DE JUEGOS Y DEPORTES

Entendemos el juego como un espacio para la socialización y por eso se incluye en el proceso de socialización del niño. El deporte supone una fase posterior de este proceso. Partimos de la base, pues, que el área de juegos y deportes engloba unos contenidos de trabajo fundamentados por su función social y en la simbolización de reglas y normas de diferentes tipos, ya sean grupales o individuales. Valorar de manera positiva la práctica de deportes que mejoren la calidad de vida.

4) Gozar de la lectura, escritura y comunicación oral como fórmula de vínculo social y de enriquecimiento personal.

Ejemplo 2. Este objetivo general forma parte del PEI de un niño de trece años que vivía en la Residencia desde los seis. El trabajo con él estuvo siempre muy marcado por la vivencia de la separación de su familia. Con la adolescencia se enfatiza el trabajo en la comunicación, puesto que en las otras áreas es un niño que está muy bien adaptado al entorno residencial.

LA INQUIETUD AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA SOCIAL. *Text* © gelisla

OBJETIVO GENERAL: desarrollo del lenguaje en función de su edad en cuanto a la estructura, forma y uso, entendido como vínculo social e instrumento de conceptualización y simbolización.

Objetivos específicos	Recursos y estrategias	Temporalidad
<p>A) Expresarse de forma adecuada en función de los interlocutores y el contexto de relación, considerando la función social del lenguaje.</p>	<p>a) Trabajar el aspecto verbal. Hablar de sus problemas pidiéndole que los sepa explicar. Buscar alternativas conjuntamente. El diálogo como instrumento de flexibilidad. Buscar alternativas conjuntamente.</p> <p>b) Pedirle que participe en la gestión de sus quehaceres: apuntarse a actividades, hablar con los servicios, pedir información, realizar compras. Orientarle.</p> <p>c) Que verbalice lo que desea, lo que le preocupa... Pedirle que se exprese de acuerdo con cada situación; no siempre se puede hablar igual y con todo el mundo.</p> <p>d) Reflexionar sobre las consecuencias de su forma de expresarse.</p>	Annual

3) Valorar el juego y el deporte como enriquecimiento personal y como vehículo de relación con los demás y con el entorno inmediato.

Ejemplo 3. Este objetivo forma parte del PEI de una niña de doce años de edad. Se elaboró al cabo de tres meses de su llegada, como marca la normativa interna de la administración, y por lo tanto los objetivos generales hacen hincapié en favorecer la adaptación a su nuevo lugar de vida. Hay que tener en cuenta que esta niña había sufrido numerosos traslados de población debido a sus circunstancias familiares.

OBJETIVO GENERAL: descubrir nuevos espacios de relación a partir de su interés, ya sea en el juego, o en otras actividades lúdico-deportivas.

Objetivos específicos	A) Participar en una actividad organizada de tiempo libre. B) Ofrecerle espacios de juego.	Tempo-ralidad	Annual
Recursos y estrategias	a) Dar la posibilidad de que asista a un centro de tiempo libre o a una actividad de colonias. b) Curso de natación durante el mes de julio.	Tempo-ralidad	Annual
Objetivos específicos	a) Proporcionarle juegos adecuados para su edad, ya sean individuales o colectivos. B) Ofrecerle espacios de juego.	Tempo-ralidad	Annual

AREA DE TECNOLOGIA

Esta área pretende dotar al sujeto de la educación de las capacidades, habilidades y destrezas que se desprenden de la actividad manual, técnica e informática, teniendo en cuenta sus intereses y ne-

- 1) Acceder a los recursos del entorno social que permitan ampliar los saberes tecnológicos.
- 2) Conocer los medios técnicos de comunicación e información e iniciarse en su uso.
- 3) Valorar la importancia del interés científico como fuente de resolución de conflictos.
- 4) Mantener una actitud de indagación y descubrimiento hacia los medios tecnológicos.
- 5) Valorar la importancia de las tecnologías en los procesos de aprendizaje.

Ejemplo 4. El siguiente objetivo forma parte del PEI de una niña de ocho años donde el trabajo más importante se centra en el área de lenguaje y comunicación, en especial en el uso adecuado del lenguaje y en el acercamiento progresivo a la lectura. Aquí, el uso de las nuevas tecnologías se entiende como una forma de apoyo a otras áreas y como un instrumento para la familiarización con nuevos elementos para el aprendizaje.

OBJETIVO GENERAL: aproximarse al uso del ordenador como herramienta de aprendizaje y enriquecimiento personal.

Objetivos específicos	A) Conocer pequeñas funciones del ordenador a) Utilizar programas sencillos y atractivos para su edad. b) Practicar ordenes sencillas de funcionamiento.	Tempo-ralidad	Annual
Recursos y estrategias		Tempo-ralidad	Annual

de visitas con la misma, el nivel de implicación de esta con el proceso educativo del niño y la relación entre el centro y el grupo familiar. Estas planificaciones se fundamentan en las consideraciones jurídicas y legales de cada caso.

AREA DE ATENCION PSICOLÓGICA

Será la que garantiza la atención psicológica del niño si es que esto se considera necesario. En este caso la coordinación será con el psicoterapeuta adscrito a la Residencia, que es quien realiza el seguimiento psicológico de los niños acogidos en Norai.

Ejemplo 6. La planificación de las áreas de soporte corresponden a uno de los PEI antes expuestos. En concreto es el de un niño de trece años que ha vivido la mayor parte de su vida en la Residencia. En ellas se plantea el trabajo de coordinación con los diferentes profesionales que atienden al niño, y se sugieren algunas propuestas de futuro.

- ESCOLAR**
- Seguimiento del proceso escolar; realizar las valoraciones con su tutor escolar y el equipo psicopedagógico de la escuela.
 - Buscar recursos alternativos al instituto en el que curse el niño si se considera necesario
 - Coordinación del trabajo con la maestra de educación especial
 - Asistencia a sesiones específicas de trabajo escolar en un centro psicopedagógico, con especial atención a la lectoescritura y a la organización de las tareas escolares.

específicos sino con las estrategias que cabe seguir en cada uno de los casos, teniendo en cuenta el nivel de responsabilidad que corresponda a cada equipo profesional. Por lo tanto lo que se define es el nivel de coordinación con cada uno de los profesionales externos de la Residencia, es decir, aquellos que tienen algo que ver con los niños y niñas atendidos en Norai.

La planificación del trabajo que cabe realizar se organiza en torno a las cuatro áreas de soporte que se describen a continuación:

AREA ESCOLAR

En esta área se incluyen aquellos aspectos que se refieren a la situación escolar del niño. Por tanto contemplará elementos como la adaptación escolar, el rendimiento, la coordinación con la escuela, la necesidad de dar apoyo al aprendizaje, el seguimiento especializado, etcétera.

AREA MEDICA

En ella se incluye el seguimiento médico y de la salud del niño, así como la planificación de las visitas médicas del mismo, garantizando así la asistencia en cuanto se refiera a este tema.

AREA FAMILIAR

En esta área se especificará el trabajo coordinado con los profesionales pertinentes, con el fin de establecer el estado de la situación y las coordinadas de trabajo con la familia. Se planificará el régimen

to del proceso educativo de los niños que están bajo su tutela, y al equipo educativo le sirve para evaluar la acción educativa que se lleva a cabo desde el centro y también el proceso educativo de cada niño, puesto que obliga a pensar en todos los ámbitos del trabajo educativo. Contiene las mismas áreas del PEI y se realiza de modo descriptivo.

Articulación de la oferta educativa: el equipo

La responsabilidad de la elaboración, seguimiento y evaluación del PEI de los niños es una de las funciones de los tutores. En el caso de Noral, no todos los educadores son tutores. Esto lo dicta la organización interna de la Residencia y los contratos laborales. Pero la responsabilidad de la educación de los niños corresponde a todos los educadores. Con ello queremos decir que el buen desarrollo del PEI depende de la colaboración de todos los profesionales. Por lo tanto el PEC establece los mecanismos de coordinación necesarios para que esto se produzca: las reuniones de equipo, las supervisiones y las sesiones de análisis de casos. Por lo que a esto se refiere, la particularidad de Noral es que deja abierta una instancia para que cada educador encuentre su manera de llevar a cabo la acción educativa. Esto es, da un margen para que cada educador actúe en función de su relación con el saber.

De cada educador depende hallar los puntos de encuentro con cada niño. A esto lo denominamos acción educativa individualizada. En cuanto se refiere al niño, la clave sería respetar la elección que

Analizar diferentes posibilidades de escolarización apropiadas para el niño a corto plazo.

FAMILIAR

Coordinación con los profesionales del equipo que decide el internamiento.

Coordinación con el centro donde está internado su hermano mayor. Apostar por el retorno al núcleo familiar lo más pronto posible.

Mantener la relación con sus hermanos, las visitas con la abuela y estudiar la posibilidad de visitas en casa de los padres (el acogimiento por parte de una familia ajena se ha descartado por falta de propuestas, y por ahora sólo se puede pensar en un retorno, o en el internamiento hasta la mayoría de edad). Atender sus demandas en relación con su familia y darle un papel activo: que hable de su porvenir con su familia, y si se cree conveniente que se entreviste con el EAJA.

Flexibilizar al máximo las salidas con su familia en días festivos y vacaciones.

SALUD

Revisión con el cardiólogo.

Finalizar el tratamiento para establecer su ortodoncia.

PSICOLÓGICA

Interconsultas con el psicólogo, tanto a nivel del equipo como de soporte al trabajo tutorial.

Plantear su malestar como síntoma.

Iniciar psicoterapia. La demanda ya está subjetivada.

La evaluación del PEI se lleva a cabo dos veces al año en el Informe Tutorial de Seguimiento Educativo. Este documento surge como una exigencia de la Administración para controlar y hacer el seguimiento.

son sus intereses? Ella quiere estar con su familia, ésta es su palabra dicha. Pero a nosotros esta dialéctica no nos interesa, ni a este seminario ni a mi como tutora, puesto que aceptarla implica aceptar que Norai es un mero tiempo de espera.

El tiempo aparece de pronto como la clave. Hay que dar el tiempo. Pero si uno está dispuesto a dar el tiempo, tiene que estar dispuesto a que el otro se lo tome, con lo cual la respuesta corre de su cuenta. Pero ¿qué hacemos mientras? ¡Uno no puede dar el tiempo y esperar con los brazos cruzados a que el otro actúe! Es aquí cuando el planteamiento de la acción educativa adquiere más importancia. Por una parte la oferta social sigue en pie, es decir, Mari Carmen elige todos los años una actividad extracurricular, va a un servicio de soporte psicopedagógico dos veces por semana y en la Residencia cumple con sus tareas, etcétera. En apariencia todo es normal. Re-

fugiándonos bajo el escudo de que cada niño necesita su tiempo, los objetivos propuestos para Mari Carmen se cumplen sólo a medias, es decir, ella consiente en aceptar todas las propuestas hechas por el Otro, pero en realidad no se hace cargo de ninguna. Para que Mari Carmen se haga cargo, antes nosotros también tenemos que hacernos cargo, esto es, mantener la exigencia en aquel aspecto particular de Mari Carmen. Se establecen, por decirlo de alguna manera, dos ejes de trabajo: desde la tutoría y desde algunos miembros del equipo educativo.

Desde la tutoría se abandona la idea del control y se empieza a centrar en la cuestión médica. No se

este haga, es decir, aprovechar las afinidades para ejercer una mejor acción educativa.

Para ilustrar mejor estas palabras valga la exposición del ejemplo siguiente,¹⁷ elaborado por dos educadores para analizar el planteamiento de la acción educativa en dos tiempos diferentes, considerados como elementos para el traspaso de una tutoría:

Primera parte

Cuando Mari Carmen llega a Norai es un caso, mejor dicho, un buen caso. Marcada por los abusos sexuales y las dificultades físicas (trece dioptrías y pendiente de una operación del oído izquierdo), se espera de ella que cuando sea mayor acabe vendiendo cupones de la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) como su madre; por lo tanto su estancia en Norai sólo es un tiempo de espera.

Esto supone un reto para Norai puesto que queda muy lejos de los objetivos educativos. Se trata, pues, de desarmar el caso para rearmarlo a partir de unos objetivos que apuesten por el sujeto.

El primer paso es pensar que Mari Carmen deja de ser un «caso» para ser una niña de doce años con las mismas posibilidades que las otras de su edad, esto es, con sus intereses particulares. Pero ¿cuáles

17. Este ejemplo fue presentado por María Giralt y José Miguel Leo en el marco de las sesiones del grupo de investigación de «Psicoanálisis y pedagogía» del curso 1999-2000, dedicado a «El vínculo educativo», celebradas en el Instituto del Campo Freudiano de Barcelona.

men y los propios, decidió establecer la acción educativa en dos niveles:

- Recoger su interés por los juegos al aire libre, especialmente por el fútbol; un juego en el que puede mostrar su potencia física y su osquedad resulta útil para los intereses propios y los de sus compañeros de equipo.
- Exigencia respecto a su forma de vestir y al hecho de que la ropa que deba usar esté limpia.

Tiempo después este vínculo me permite extender la exigencia a otros puntos, como las tareas escolares, o darle la posibilidad de poder hablar sobre una serie de hurtos de los que ella se declara autora. Y también establecer otro tipo de relaciones con los educadores (varones) pidiendo atenciones y ayudas. Con esto me gustaría plantear cómo diferentes identidades (con su particular manera de «entretenerse con la cultura») pueden generar distintos vínculos anudados entre sí, con finalidades afines. Y por supuesto generando nuevas y múltiples posibilidades de vinculación. Ahora haré un salto en el tiempo para presentar otros aspectos.

Después de una estancia de tres años en Noral se plantea a Mari Carmen un traslado (dado que los técnicos de la administración valoran la imposibilidad de un retorno con su familia) por los límites de edad establecidos en Noral. Ella expresa que prefiere no alargar su estancia en Noral, ya que no hay chicas de su edad y muestra sus preferencias por ir a un centro cercano a su domicilio familiar. La pro-

trata sólo de acompañarla a las vistas o de que se lave el pelo en el lavabo para evitar que le entre agua en el oído o que se duche con las protecciones necesarias, etcétera, sino de establecer el sistema necesario para evitar que se le moje el oído, usar tapones para la ducha, lavarle el pelo nosotros, secárselo, etcétera. Cuando nosotros nos hacemos responsables de sus oídos ella también se hace responsable.

Segunda parte

?Hasta dónde podía llegar la tutora de Mari Carmen en la implementación del PEI? Qué trabajo nos reserva al resto de educadores? De qué manera se debe recoger este «encargo»? Si la tutora se hacía cargo de manera incondicional de sus particularidades físicas, así como de los consecuentes seguimientos y cuidados médicos (posibilitando a la vez que Mari Carmen se hiciera cargo); el resto del equipo debía encontrar de qué manera posibilitaba que Mari Carmen trasladara el hecho de hacerse responsable a otras facetas de su vida, como las tareas escolares o la higiene y la imagen personal. Esto no quiere decir que la tutora no se planteara un trabajo en todas las áreas del PEI, sino que Mari Carmen no recogía dichas ofertas.

Yo me planteaba cómo acercarme a una niña esquivada con los adultos, especialmente con los del sexo masculino, sin poner en marcha su aparente misión o sin provocar una huida cada vez que los veía. Después de algunos tiempos (iniciales, para ver qué pasaba), es decir, los tiempos de Mari Car-

necesarios para ello. A la supervisora se le hace el encargo de supervisar el proyecto educativo, la coherencia del propio documento y la que realmente hace- mos, o lo que es lo mismo, la coherencia entre la teoría y la práctica pedagógicas. Así se establece la primera y la práctica de la acción educativa en Noral: si algo no funciona en la práctica, es que hay algo en la teoría que no está claro. El resultado de esta supervisión fue la reelaboración del proyecto educativo.

En el trabajo concreto de la oferta educativa un paso adelante en la forma de abordar la acción educativa adelantada; se ha construido, simultáneamente, una metodología de trabajo consistente y coherente, profundizando tanto en la oferta de vínculo educativo como en la posición del educador ante los retos educativos actuales.

El espacio de construcción de casos: encuentro entre dos saberes

Partimos nuevamente de los límites y del encuentro educativo. En este espacio se busca un encuentro entre dos discursos, el pedagógico y el psicoanalítico, para construir los casos. Partimos de la idea de que ambos saberes no se complementan, es decir, la suma de los mismos no lo puede explicar «todo» acerca del sujeto. El psicoanálisis no debe decir a la educación qué debe hacer. La dimensión subjetiva lo que no puede hacer.

Por otro lado está la posición particular del educador que, precisamente por ser particular, implica un cargo de lo que se pone en juego en un lugar de trabajo como éste.

Entre estos dos extremos queda el PEC, cuyo máximo interés es la atención educativa a los niños. Y dado que la finalidad del PEC a veces puede parecer paradójica, el equipo educativo de Noral se plantea, como espacios de suma importancia, la supervisión pedagógica del trabajo educativo y el espacio de construcción de casos.

En el primero se analiza la oferta educativa, es decir el aspecto educativo en la relación entre el sujeto y el agente de la educación. En el espacio de construcción de casos se analiza cada caso para poner de manifiesto, por un lado, la posición de cada niño frente al interno y por el otro la posición del educador frente a la acción educativa.

La supervisión pedagógica

A lo largo de los años la supervisión ha ido cambiando en función de la demanda del equipo. En un primer momento se solicitó un tipo de supervisión encaminada a analizar acciones educativas concretas, pero la supervisión se convirtió en el espacio donde se aglutinaba la queja y la consecuente falta de producción.

Más adelante el equipo se hace cargo de esa queja y se decide hacer algo para cambiar dicha situación: si no nos gusta cómo trabajamos, vamos a pensar cómo queremos trabajar y hacer los cambios

El trabajo con las familias

La familia en nuestro tiempo

Uno de los puntos que más inquieta a los educadores que trabajan en la Residencia Norai es lo que podríamos llamar el lugar que ésta ocupa en la vida de los niños con los que trabaja.

Los niños llegan al centro con una marca y, en cierto modo, con un estigma: son niños «dejados caer» o «no deseados» por sus padres: están técnicamente en situación de desamparo y tutelados por el Estado.

Esta situación lleva implícito un encargo del que resulta especialmente difícil hacerse cargo, porque es, en sí mismo, un imposible. El centro, como institución, tiene la misión de cumplir una «función sustitutoria» de la familia que no ha podido o no ha sabido asumir la responsabilidad que se le supone desde la lógica social y desde la ley, esto es, la crianza de sus hijos. Aquí, de nuevo nos encontramos con la paradoja ya citada en páginas anteriores.

Una paradoja que acarrea al educador que se encuentra en esta enrucijada multitud de interrogantes: ¿se puede sustituir así, sin más, a la familia de alguien?; ¿qué entendemos, hoy por hoy, por familia?; ¿es la educación, en nuestro tiempo, competencia de la familia?; ¿qué pasa con los ni-

determina la relación educativa y el trabajo conjunto permite explicitar lo sintomático, aquello que no corresponde al trabajo educativo porque no se puede tratar desde la clínica. Esta dimensión subjetiva, como es lógico, surge tanto por el lado del sujeto como por el del agente.

El trabajo con el psicoanalista se lleva a cabo en dos espacios diferentes:

— *Sesiones con el equipo.* En ellas se trabaja en un caso concreto con el objetivo de delimitar lo que corresponde a la tarea educativa, por un lado, y para explicitar, desde el discurso psicoanalítico, la lógica estructural que subyace al caso. En el encuentro de los dos discursos el equipo puede encontrar una nueva posición. Interrogarse sobre la práctica permite descubrir los límites del trabajo educativo y, al mismo tiempo, establecer sus posibilidades. El trabajo caso por caso permite construir la particularidad de cada uno, más allá de modelos generales.

— *Interconsultas.* Se realizan entre el psicoanalista y el tutor del niño a petición de éste. Estos encuentros permiten trabajar las dificultades con que se encuentra un tutor en el trabajo con un caso concreto y explicitar el componente subjetivo. Además delimitan el sintoma o la estructura clínica y posibilitan una nueva posición en el trabajo del tutor respecto al caso. También se trabaja con la posibilidad de iniciar un espacio terapéutico para el niño, y con la formulación de la demanda.

que se ordena desde ciertas coordenadas, representadas por personas concretas, pero independiente- mente de la organización de la propia familia.

Citémos a Jorge Sosa:¹⁸ «Desde el punto de vista del psicoanálisis, podemos decir que la familia tie- ne como principal función la de transmitir un deseo al individuo que nace en su seno, un deseo como condición de un sujeto capaz de hacerse social y de entrar en el intercambio de la cultura. Como dice Lacan, eso es lo que sostiene aún a la familia con- yugal, que es lo que queda de la familia antigua.

«La familia encarna una combinación de fun- ciones o de lugares simbólicos que permiten, al in- dividuo biológico que nace en su seno, nacer a lo simbólico, nacer como deseante... permite la sim- bolización de una falta que funda la relación del sujeto con el deseo».

Todos estos desarrollos nos llevan a pensar que, en la vida de un sujeto, hay diversas figuras que puedan ir ocupando las funciones parentales, por- que esas funciones trascienden a la persona que las encarnan en un determinado momento. En los momentos clave de la vida de un niño alguien tiene que ocupar ese lugar y éste puede ser un educador, aunque tampoco tiene por qué serlo necesariamente.

18. Sosa, Jorge (2000), «La vinculación y los conflictos de le- altad. Los lazos de los niños con las familias y los profesio- nales». Conferencia impartida por el autor en el marco del Forum FEDAI (Federación de Entidades de Atención a la Infancia y la Adolescencia) celebradas en el mes de no- viembre de 2000 en L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).

nos, alguien les ha preguntado qué piensan?; ¿te- nemos que «hacer de padres» o somos profesiona- les?; ¿qué ideas, mitos y fantasmas acarreamos los educadores respecto a nuestro propio origen y a la relación con nuestra familia?... Así podríamos se- guir hasta el infinito.

Lo que parece evidente es que el asunto es in- quietante: unos pueden optar por reducirlo y/o evi- tarlo, otros por obsesionarse y/o angustiarse; pero, de hecho, la responsabilidad del trabajo educativo nos tiene que obligar a reconsiderarlo en forma de pregunta relacionada con nuestra propia práctica, esto es, cómo tenemos que posicionarnos y, sobre todo, por qué lo hacemos de «esa manera» en con- creto y no de otra.

Como siempre, las respuestas hay que buscarlas de forma rigurosa en lo que denominamos un mar- co teórico, un discurso que dé cuenta, en definiti- va, de una forma de entender al ser humano y a su forma de afiliarse, de inscribirse en un orden social determinado. La propia pedagogía, la antropología, la sociología y el psicoanálisis son disciplinas que articulan discursos con relación a esa compleja cuestión; a ellas nos remitimos a la hora de buscar nuestra forma de entenderla.

Lo primero que surge cuando pensamos en la forma de organización social llamada familia es que, si bien ésta es un elemento relacional que apa- rece en todas las culturas, no en todas responde a lo general, como una estructura que precede al sujeto,

za de los hijos de un núcleo familiar con dificultades; así, el entorno próximo ejerce una función de control del ejercicio de las responsabilidades de la familia.

La aparición de los sistemas de protección a la infancia y de los derechos de los niños dio respuesta y soluciones a posibles abusos. Los hijos ya no son propiedad de sus padres sino sujetos de derecho y, en cierto modo, necesitan protección. Evidentemente esa situación es una mejora, aunque no deja de llevar implícitas diversas consecuencias. Se produce de nuevo una situación paradójica. El Estado, a través de la ley y de los diferentes profesionales (ante una posible situación de vulneración de los derechos del niño), suprime las competencias del padre (y de la familia) e irrumpe en la vida privada. Sin embargo, simultáneamente ese mismo Estado inculpa a la familia por la problemática que sufren los hijos.

El proceso del paso de la autoridad del padre al Estado está marcado por una falla. El padre falla, pero el Estado también. El Estado actúa poniendo «parches»: programas de intervención, profesionales que trabajan con las familias, etcétera. El Estado ejerce la tutela. No obstante, el ejercicio concreto de esa tutela se delega a profesionales e instituciones. Y éste es el lugar en el que debe inscribirse un centro residencial como Norai. Al asumir este encargo nos disponemos a empezar la labor educativa con los niños, pero la primera sorpresa con que nos encontramos es que la relación

te. Lo que queremos manifestar es la idea de que un niño puede crecer y socializarse de forma adecuada viviendo en una institución como es un centro residencial, simplemente si las personas concretas que trabajan en esa institución aceptan el lugar en el que las sitúan los propios niños y sus padres.

Si vamos más allá del ámbito de los educadores profesionales, este aspecto se nos muestra con más claridad. La familia de nuestro tiempo poco tiene que ver con aquella familia de antaño, única, para toda la vida, inmóvil. En estos momentos a casi nadie le resulta extraño ver cómo los núcleos familiares se rompen y se reconstruyen: madres solteras, familias monoparentales, parejas divorciadas con hijos que vuelven a formar núcleos familiares, parejas de homosexuales con hijos de matrimonios anteriores, adopciones, etcétera. En todo caso hay que replantear la cuestión respecto a si se asumen esas funciones parentales, más allá de las personas concretas que las representan. Vivimos en tiempos de incertidumbre. En la familia tradicional el padre, como elemento estructural, era quien asumía esta función paterna, la que contempla la «ley», con todos sus fallos y, por qué no decirlo, con todos sus abusos. La vida privada transcurría así y lo que pasaba dentro de casa no se controlaba desde el Estado. La función del padre se inscribía en un lazo comunitario. En todo caso, la vigilancia la asumía el entorno inmediato a la familia nuclear. La familia extensa se hacía cargo, si era necesario, de la crian-

Como ya dijimos, la derivación a Norai implica esta marca. A pesar de que se pretenda objetivar, la decisión de separar a un niño de su entorno siempre supone una posición ética al respecto y la decisión implica de manera particular al que la toma. Nosotros no tenemos por qué identificarnos en un primer momento con esta opinión; el equipo puede construir la suya propia. De hecho, en muchos casos tenemos que hacerlo. A menudo descubrimos que nos resulta difícil aceptar los argumentos que han conducido a separar a un niño de su contexto familiar.

Los informes, las propuestas y los diagnósticos previos hacen que el equipo tenga una idea general de cómo es el niño y su familia, es decir, de cómo es el caso. Esos informes y diagnósticos están ahí, pero casi siempre surgen sorpresas y hay que esperar el tiempo suficiente para que los niños y sus familias se presenten y expresen cuál es la situación. La posición de la Residencia respecto a esta situación muchas veces resulta difícil, pero podemos trabajar si vemos con claridad que nuestro encargo consiste en atender y educar a los niños, no a sus familias. Y no educar a aquéllos en todo. Es decir, podemos trabajar desde el primer momento articulado una apuesta por la socialización de los niños que tenemos a nuestro cargo. El trabajo con las familias incumbe a otros profesionales, se sitúa en otro lugar y está más allá de nuestras atribuciones. Tomamos el trabajo con las familias pensando que no existe un ideal de familia que se repita eternamente, encarnado en los diferentes casos. Hay que

de los niños con sus padres, con su origen, es imposible educarla: no se puede borrar, no se puede suavisar, no se puede exagerar, no tiene sentido informarles de «todo» para que conozcan «la verdad», ni ocultarles «todo» para que no sufran «la verdad». En realidad cada niño construye su propia verdad subjetiva, más allá de los «datos». El educador debe saberlo. Por ello creemos que los niños de Norai, deben poder construir una relación particular con sus familias, su propia versión, y la Residencia debe hacer posible que esta pueda tener lugar.

Finalmente, no queremos eludir el asunto de la protección a la infancia. A pesar de que, a veces, por el «bien» de un niño éste puede ser maltratado de otras formas (separándolo de su entorno, reallizando imposiciones discrecionales, etcétera), no podemos obviar que en muchos casos existen niños que deben ser protegidos de sus padres. Hay que ver caso por caso y, finalmente, sustentar una posición ética al respecto.

La «derivación» y el «perfil»

Nosotros no seleccionamos a las familias de los niños que atendemos. Normalmente se nos habla de familias «desestructuradas». Esto es, familias típicas como «desestructuradas» por los profesionales sociales según los baremos de unos indicadores concretos. Parece que hay un «perfil» tipo en estos casos. En realidad este concepto conlleva aceptar la idea de familias «bien estructuradas».

Partimos de la idea de que tiene que haber algún tipo de contacto, a poder ser de forma privada. Los niños tienen derecho a saber de sus padres, a poder preguntarles, en definitiva, a poder posicionarse respecto a ellos.

Con esto evitamos pensar desde la lógica de la culpabilidad de los padres, para pasar a plantearnos el problema de la responsabilidad de los mismos. Y en este plano se podrá plantear una articulación entre la institución residencial y la familia.

Al tomar el «encargo» que a primera vista parece imposible de solucionar no pretendemos asumir una función sustitutoria de la familia de los niños. Nuestra función es, en todo caso, suplementaria. Dado que nuestro trabajo se desarrolla en otro plano, no sustituye ni complementa la función de la familia aunque, en ciertos casos, ambos puedan articularse.

En última instancia, el lugar que vamos a ocupar nos lo otorgará cada uno de los niños. Y así volvemos al tema de las funciones parentales.

El «pronóstico» como destino

Todos los casos llevan inscritos un pronóstico, de forma más o menos evidente. En el mismo ingreso del niño muchas veces ya se nos señala cuál es el pronóstico de su caso; es decir, se escribe el futuro de ese niño.

Desde Norai consideramos que no hemos de identificarlos con este futuro escrito. Pensamos que nuestro trabajo consiste, en primer lugar, en

considerarlos uno por uno y estar muy atentos a cómo se posiciona cada niño de forma particular en relación con su historia familiar.

La experiencia de frecuente es en los niños que ingresan en Norai. Si bien todos entendemos que se les separa de sus familias como medida de protección y para garantizar sus derechos, nuestra experiencia nos muestra otra cosa. La separación física de los niños respecto a sus figuras parentales (cuando no hay un trabajo de subjetivación), tiene justamente el proceso de separación implícito en el proceso de socialización que todo sujeto debe poder asumir.

Nos permitimos afirmar que resulta imposible separar *realmente* a los niños de sus familias. La familia siempre está presente, no se puede borrar: las llamadas telefónicas, las visitas o simplemente los recuerdos y fantasías, actualizan en cada momento la relación de estos niños con su familia. En realidad nos parece importante entender que la historia personal y familiar de cada niño está subjetivada: no se corresponde punto por punto con los «hechos reales», no es una representación «fidel» de su biografía.

Esta posición respecto a cada caso nos ayuda a entender que cada niño debe poder construir la relación que tiene con su familia; resulta imposible modelarlo «desde fuera», como parte del trabajo educativo. Cualquier intento en este sentido estaría inscrito en la ilusión del educador, quien a veces piensa que todo lo puede.

Un pronóstico roto por el propio sujeto o por el deseo de los padres se podría considerar como un triunfo, como un ejercicio de responsabilidad respecto al futuro –o futuros– que le corresponderían a ese sujeto.

La función *parental* del educador

Ya hemos utilizado a lo largo de anteriores secciones un concepto que por delicado y complejo debe explicarse en un apartado distinto. Así pues, queremos definir, ampliar y explicar qué significa y de qué lugar se trabaja el concepto de *función parental*.

¿Dónde radica esa complejidad que hace de dicho concepto una fuente de malentendidos o de usos perversos del mismo? Evidentemente, utilizando la palabra *parental* cuando estamos sosteniendo una posición suplementaria en el trabajo con las familias puede causar cierta perplejidad o pensar que se incurre en una clara vaguedad conceptual. De todas maneras ese concepto también sugiere una cierta especificidad que requiere una explicación pormenorizada.

¿Cuándo surge la necesidad teórica de reflexionar sobre dicho concepto? En alguna de las concepciones actuales sobre la relación educativa se introduce el concepto de educador-modelo como garante de la transmisión de saberes. En esas concepciones dicha relación se define en términos de

dar un tiempo. El *pronóstico de un caso* no debe tomarse como un destino, hay que poder pensar desde una lógica más compleja, de futuros posibles, en la que se pueda atender a la palabra del niño. Quizá no sepamos cómo responder a su demanda, pero creemos que «tomar nota» de la misma es nuestra responsabilidad.

La nuestra es una apuesta por el sujeto, por su socialización e inscripción como individuo en una realidad social amplia, descartando el componente ambiental por ser determinista. En muchos casos vemos que el tiempo construye su propio pronóstico, más allá del deseo de los profesionales y de sus ideales en torno al «bien» del niño.

En realidad muchas veces el trabajo consiste en ir construyendo, poco a poco, un antidesestino. Muchos niños vienen identificados con un lugar dado, con un futuro inevitable del que no pueden escapar. Se trata de pensar en futuros posibles, de ofrecer alternativas, de articular una nueva apuesta y sostenerla en el tiempo. Existe una serie de marcas como son las condiciones orgánicas o mentales, y también las condiciones sociales en las que se ha nacido y los acontecimientos que uno ha vivido, pero más allá de esas marcas se encuentra la interpretación que cada uno de los niños ha dado a estos hechos. Solemos ver que hay niños que encuentran en el abandono de sus padres la justificación de todas sus faltas.

No podemos aceptar la idea de que un caso se «soluciona»; éste no es el planteamiento correcto.

esa relación afectiva, ese modo de relación que surge entre las personas? La respuesta siempre está en el lugar más insospechado. La relación con las familias de los niños que viven en la Residencia nos va adentrado en la particular posición del educador hacia esos conceptos. Después de oír en muchos lugares (propios de la formación de educadores) que el educador no es el padre de los niños con los que trabaja, pero ver, paralelamente, que esa función se desempeñaba sin que el propio educador lo notara o ni siquiera lo sospechara, llegamos a la conclusión de que el trabajo con los niños nos aclararía ese problema. Obviamente, la idea de que «no somos los padres de estos niños» conlleva la subsiguiente de que «somos los educadores de estos niños durante un tiempo». Y la clave radica en el momento en que un niño, con la frescura que los caracteriza dice: «Tú vas a ser mi madre mientras esté aquí». En ese punto está la respuesta. Esa es precisamente la manera en que se define dicha función parental, donde el educador puede «parecer», ya que no «actuar como». El educador puede ocupar ese lugar materno o paterno en la vida de un niño, pero dicho lugar lo ha otorgado el niño, no ha sido ofrecido por el educador como premisa educativa o como acto previo al trabajo educativo. La no identificación con ese lugar posibilita una posición diferente, tanto del sujeto como del agente de la educación.

una relación afectiva entre el niño y el educador para que éste pueda servir como modelo al niño. Como resultado de esta conceptualización se están produciendo extensas listas de atributos que el educador que pretenda serlo debe cumplir. Este aspecto aún es más notorio cuando se trata de definir el perfil del educador social, ya que los significantes que se introducen otorgan un papel compensador (de educación, de afecto, de comprensión) al profesional. Sin entrar en la idoneidad de esos atributos, en nuestro equipo educativo surgió la necesidad de conceptualizar la relación educativa desde otro punto de vista. Para nosotros esa relación afectiva hacía perder interés en el agente de la educación por generar sólo afecto y no movilizar al sujeto en términos de comprensión de lo cultural. El simple intento de construir la relación educativa en términos exclusivamente de afecto eliminaba cualquier amago de educación en nuestro trabajo.

La duda acerca de que la relación educativa se pudiera definir en aquellos términos nos obligó a identificar el vínculo educativo (Tizío, 2003) como esa relación ternaria donde el educador ocupa una posición determinada ante la cultura y el saber, para que el niño también pueda ocupar su particular posición como sujeto de la educación. La transmisión pasa, pues, a ejercer un papel diferente al del modelaje, un papel contrapuesto a la relación afectiva como generadora de educación.

Al poder establecer esa conceptualización surge, de nuevo, otra duda. ¿Dónde habría que colocar

frase que se incorpora a un modelo educativo importante en la actualidad que hoy impera. Una frase que incluye una concepción de la educación que define el papel de los Centros Residenciales de Acción Educativa como sustitutos de una familia incapaz de educar y cuidar a sus hijos. Partamos de la base de que realmente existen familias que han demostrado no poder, no saber o no querer hacerse cargo de sus hijos (no hemos de pensar necesariamente en una familia con pocos o nulos recursos económicos). Esas familias existen e incluso también se producen diferentes grados en la atención y la educación de los hijos. Cuando los servicios sociales se hacen cargo de este tipo de problemas se oye por primera vez (y no será la última) la tan manida frase («Este niño necesita una familia»). Nunca, o pocas veces, se oye: «Este niño necesita a su familia». Así, la concepción sustitutoria de la familia vuelve a estar presente. Pero la famosa frase también se repite cuando los niños están en un centro. Habrá que buscar, pues, un lugar que sustituya a aquello que sustituye a la familia, es decir, una familia de acogida. El acogimiento familiar parece ser la fórmula mágica que solucione los problemas de la atención y la educación de los niños que están en dificultad social y bajo tutela de las diferentes administraciones públicas.

Desde nuestra perspectiva de trabajo educativo con los niños acogidos en la Residencia no se acepta que el objetivo de trabajo sea encontrar una familia a un niño. No podemos aceptar la idea gene-

el propio niño será quien lo solucione, lo mantenga, lo rescate o lo acabe olvidando.

Así pues, ante la posición educativa del educador-modelo sustentada en los vínculos afectivos con el niño, nosotros impulsamos el concepto de vínculo educativo con la cultura, donde el educador asume la posibilidad de ejercer cierta función parental otorgada sin identificarse con ella (sin crear que «es» y sin actuar como si lo fuera), pero sabiendo que por eso su palabra, en cierta manera, se tendrá en cuenta.

Esta conceptualización nos ha ayudado no sólo a establecer una determinada posición en la educación de los niños acogidos en la Residencia, sino que nos ha permitido trabajar con las familias desde un lugar diferente: desde la suplementariedad.

Un lugar donde la relación con los padres no es como educador-modelo, ni como consejero, ni como asesor familiar, sino como educador de los niños mientras están en la Residencia, donde es importante informar a los padres de la situación educativa, escolar, social y sanitaria de sus hijos.

«Este niño necesita una familia»: el acogimiento familiar

Esta frase se oye y repite en multitud de reuniones y encuentros entre los profesionales de la educación en el ámbito de la infancia y la adolescencia que vive una determinada dificultad social. Es una

A modo de conclusión

Es tiempo de concluir, tiempo angustioso pero necesario. Es el momento oportuno para releer, discutir y replantear las dudas. Con este texto sólo hemos querido expresar la dificultad del trabajo educativo, pero también que no cabe suponer que este trabajo sea un recorrido único. Nosotros hemos hecho un trayecto inquieto que se caracteriza por una manera de trabajar que lleva a pensar que nunca se ha hecho todo el recorrido, que algo nos sorprenda, que algo se nos escape, que algo nos lleve a cambiar direcciones y sentidos de la marcha.

Y si algo vale la pena retener de estas palabras escritas, es precisamente esto: cada equipo educativo ha de buscar su propio recorrido, someterlo a análisis y ponerlo en duda; pero también hacerlo suyo y otorgarle un valor pedagógico y social. Por lo tanto, el relato educativo de la Residencia Infantil Norai pretenda aportar el valor de una experiencia educativa, una manera específica de enfocar la práctica educativa y una apuesta por el niño como sujeto de la educación.

Estas apreciaciones pueden valer tanto para otras residencias como para otros equipos de la propia Residencia Infantil Norai. Cada equipo educativo ha de poder realizar sus propios trayectos, sus particulares maneras de entender la acción

ral de que se vive mejor en una familia que en un centro. En algunas familias se vivirá mejor y en otras peor, en algunos centros el niño vivirá mejor y en otros peor. Hay que estar atentos a la palabra del niño, a su opinión, a su situación y a no dar por sus puestas premisas que respondan a un «no saber qué hacer». En todo caso ha de ser el niño el que acja a una nueva familia y no al contrario, como se cree. Si se acepta la idea del acogimiento en un centro como un mal menor, como un lugar transitorio hacia una nueva familia (no hacia el retorno a «su» familia) ya estamos construyendo el problema, ya estamos estigmatizando el lugar y al profesional, por lo que vaciamos de contenido el trabajo educativo y lo llenamos de asistencialidad, de «preparación para el gran momento».

Volvamos de nuevo al trabajo caso por caso, donde cada niño es único, un sujeto particular con sus intereses y sus deseos y donde, para empezar, no se ha de suponer que sea un desgraciado por vivir en un centro.

Incluso en el momento en que se producen los acogimientos familiares, entendidos éstos como una alternativa más, no como la solución definitiva a los problemas de un niño, el tiempo es muy importante. Saber dar el tiempo es imprescindible para que ese acogimiento sea efectivo y produzca efectos socializadores en el sujeto.

Epilogo

Trabajo interdisciplinar y educación

Jorge Sosa

Una experiencia no es cualquier cosa que a uno le pase; de una experiencia se sale transformado, marcado por lo que se ha vivido y a veces con la necesidad de dar testimonio de ello. Este texto tiene esa particularidad, la de ser el testimonio de una experiencia llevada a cabo en ese pequeño laboratorio en que puede llegar a convertirse una residencia de las características de Norai. Como he tenido la suerte de poder compartir, al menos en parte, esa experiencia, estas líneas que escribo tienen también dicho carácter testimonial.

El azar es una parte importante de la vida; consistentemente nos ocurren cosas que podrían no haber ocurrido, pero que tras suceder provocan que ya nada sea como antes, ni lo que va a venir ni lo anterior. Por eso, cuando uno mira retrospectivamente los hechos para construir una historia, puede parecer que hay un destino, un recorrido necesario. Pero el azar forma parte de lo real, y cada vez que respondemos a uno de esos encuentros contingentes decidimos algo del futuro, algo de lo que nos va a ocurrir y de lo que tendremos que hacernos responsables. Hace algunos años se me presentó la oportunidad de trabajar como psicólogo-psicoanalista en la

educativa bajo los auspicios de una idea de educación acorde con los tiempos actuales, que promueva cultural y socialmente al sujeto de la educación y que haga suyos los conceptos de la igualdad de oportunidades, del derecho de los ciudadanos a la educación y del derecho de los niños a ser depositarios (destinatarios y actores) del legado de las generaciones anteriores.

terdisciplinar, pues el psicoanálisis es una práctica que opera justamente a partir de este saber fundamental: que para poder ayudar a un sujeto en el proceso de su cura es necesario haber renunciado primero a situarse en el lugar de aquel que sabe lo que le pasa y lo que le conviene a dicho sujeto. Esta posición, que Jacques Lacan ha llamado «docta ignorancia», refiriéndose al tratado de Nicolás de Cusa, es la única posibilidad de actuar en función de un auténtico amor por el Otro, tomado en su alteridad radical y no como un simple reflejo de uno mismo. Ya sabemos a qué conduce el amor al prójimo cuando sólo existe a condición de que ese Otro se esfuerce por dejar de ser como es y empieza a ser lo que uno quiere que sea. Esa forma del amor siempre desemboca en el odio y en el reproche de ingratitud: «Mirad cómo me paga lo que hice por él...». No se entiende que si uno ama al prójimo a partir de esta condición, en realidad lo que hace es defenderse de él, odiar su ser en lo que tiene de radicalmente diferente y meterse en ese callejón sin salida en el que el Otro también acaba odiándolo a uno.

Después de todo, el descubrimiento de Freud se puede entender como un cuestionamiento radical del ideal cristiano «ama a tu prójimo como a ti mismo». En efecto, ¿qué garantías tenemos de que uno se ame tanto a sí mismo como para tener el ideal de hacer soportar al otro la carga de este amor dudoso? Lo que Freud descubrió es que el sujeto se odia, que está en conflicto con esa parte odiosa de sí constituida por deseos y fantasías que cuestionan

Residencia Norai. Otros colegas me habían precedido en esa función—en el marco de un convenio de colaboración que existía entre la Fundación Cassà Just y la Residencia Norai—y me habían puesto en antecedentes respecto al tipo de tarea que debería desarrollar. Lo que no podía imaginar era que esa tarea iba a ser mucho más que un trabajo, pues me enfrentaría a un campo de investigación apasionante. La tarea consistía en incluir en el análisis de los temas educativos un punto de vista psicoanalítico. En otras palabras, se trataba de contar con la variable «sujeto del inconsciente» al realizar el análisis de lo que acontecía en la residencia y las estrategias de intervención con los niños atendidos, además de tomar en tratamiento los casos que así lo requirieran.

Allí encontré un grupo de profesionales de la educación que no retrocedían ante las paradojas que les planteaba su práctica. No se parapetaban detrás de su saber académico, y no se aferraban a falsas soluciones con el único fin de poder soportar el ejercicio de una tarea que, como Freud demostró, es tan «necesaria» como «imposible». Al contrario, afrontaban con entusiasmo los límites del saber, la necesidad de inventar e investigar, el hecho incuestionable de no poder utilizar fórmulas universales, válidas para todos los casos, porque, en definitiva, cada caso era—es—un enigma.

Esa fue tal vez la razón de que hubiera un buen encuentro entre nuestras respectivas prácticas y de que fuera posible realizar un verdadero trabajo in-

maneras de manifestarse, desde la palabra directa hasta el lapsus, desde el acto fallido hasta el síntoma mental.

Por tanto este texto también es una invitación al debate, ya que vemos despuntar en él una serie de ideas que no deberían dejar indiferentes a aquellas personas que se interesan por la educación, desde la disciplina que sea. Estas ideas sugieren la posibilidad de desarrollar una teoría de la educación que tenga en cuenta los procesos psíquicos inconscientes, las organizaciones sexuales en la infancia y los fenómenos de transferencia, no para perfeccionar sus medios sino para conceptualizar sus límites, otorgando al «síntoma», lo no educable por excelencia, el lugar que le corresponde.

Educación, gobernar y psicoanalizar son prácticas absolutamente diferentes, pero tienen algo en común, según Freud: son «profesiones imposibles».

Esto no quiere decir que no existan o que no sea deseable que existan; quiere decir simplemente que no se pueden sostener sólo a partir de un saber objetivo, es decir, que es necesario que el sujeto ponga en juego su deseo, incluso lo que no sabe de su deseo, para sostener una apuesta que comporta siempre cierto grado de fracaso. Por eso podría ocurrir que el practicante se sienta cuestionado por los efectos que produce, hasta el punto de hacer que se pregunte seriamente cuál es el deseo que sostiene su vocación.

Pero plantearse esta pregunta es algo que no todo el mundo está dispuesto a hacer, a pesar de que

lo que quiere ser según sus ideales. Podemos entender, por tanto, que esa parte en la que el sujeto no se reconoce y a la que trata como algo ajeno pueda ser encarnada por ese Otro al que uno quiere educar. ¿Cuál sería el objeto oculto de una práctica en estas condiciones? ¿Cuál sería el verdadero deseo en juego? La vida está llena de ejemplos en los que los ideales no son sino la justificación que permite perseguir satisfacciones menos presentables.

¿Por qué no dudar un poco de nuestras buenas intenciones?

Este fue el principio de nuestro trabajo: la intuición de que debíamos dudar de nuestro pretendido saber sobre lo que sería el bien para esos niños que la Residencia tenía a su cargo. Por tanto había que empezar por escucharlos, acompañarlos en sus elaboraciones, seguir con atención la versión que construían de su propia historia, etcétera. Para eso se trabajaban —en las interconsultas y en las reuniones de equipo— los casos uno por uno, intentando construir su lógica a partir de la información que fuera posible compartir, con el fin de extraer ese saber que permitiera orientar nuestras intervenciones, ese saber común que luego cada uno debería tener en cuenta en su trabajo.

Poco a poco fuimos viendo que los niños nos daban algunas claves, a veces muy precisas, para entender hacia dónde se debía dirigir nuestro trabajo, el cual ya no partía de nuestros prejuicios sino de la realidad constituida por los «decesos» de esos niños, «decesos» que encontraban múltiples

es lo primero que debería asumir aquel que quiera dedicarse a alguna de estas profesiones «imposibles».

PEDAGOGIA SOCIAL. *Doc* © gediis

La infancia desamparada

La Residencia Infantil Norai es, tal como su nombre deja entrever, un centro donde niños y niñas, entre los 6 y los 14 años, viven amparados por la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA) del Departamento de Bienestar y Familia de Catalunya. Ahora bien, para situarnos en la realidad actual de las leyes sobre protección a la infancia es interesante tener una noción del recorrido histórico de las mismas para saber, al menos, que las cosas no siempre fueron así.

Para empezar tomamos como punto de partida el estudio de Jacques Donzelot realizado en el libro *La política de las familias* (1979). En el Donzelot hace un análisis de la familia en la Francia del Antiguo Régimen, donde el Estado se va inmiscuyendo en cuestiones de orden, en principio doméstico, pero que se convierten en problemas de orden social y básicamente de cariz moral. En ese momento la educación emerge fundamentalmente como una forma de control social, y por ello tanto «malhechores» como «mendigos» son tratados por igual. A finales del siglo xx la «infancia peligrosa» y la «infancia en peligro» tienen estatutos muy diferentes. Aquellos que se encuentren en el primer grupo deben ser, tal como refiere la ley, reeducados, mientras que aquellos que se encuentren en el segundo grupo deben ser protegidos de los adultos que no saben educarlos bien. Gracias a la Convención sobre los Derechos de los Niños se despliegan disposiciones legales que

último recurso (el acogimiento en centro residencial) ha supuesto ya una imposibilidad (o un fracaso) de las expectativas depositadas en los otros recursos. Podemos afirmar que esa trayectoria produce unos efectos que se imprimen en el trabajo previo a la educación en un centro residencial. Nos estamos refiriendo a una carga anterior que tiene que ver con el fracaso anterior de las medidas administrativas que preceden a la llegada de un niño al centro residencial.

En 1988, desde la Generalitat de Catalunya, se crea la Dirección General de Atención a la Infancia (DGAII),¹⁹ que despliega una red de centros educativos que responden a distintas necesidades (centros de acogida temporal, centros residenciales urbanos o rurales, centros específicos, etcétera) y con una dependencia concreta (centros propios de la DGAII, centros colaboradores gestionados por entidades privadas con financiación pública). No se trata de una nueva red, sino de un nuevo planteamiento, una nueva configuración del sistema de protección a la infancia.

En este contexto, en 1991 nace la Residencia Infantil Noral como Centro Residencial de Acción Educativa (GRAE) a partir de un convenio entre el Instituto de Reinserción Social (IRES), una entidad sin ánimo de lucro, y la DGAII. El encargo institucional que se efectúa hace referencia a la asunción de la guarda por parte de la Dirección del GRAE, y a la atención de las necesidades educativas y asistenciales de los catorce niños y niñas acogidos en ese medio residencial de manera temporal, garantizando y facilitando la relación de éstos con sus familias, siempre y cuando no exista ningún impedimento

19. La denominación actual es Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA).

permiten que donde antes se leían medidas correctoras para la «infancia peligrosa», ahora se leen medidas educativas. Para la «infancia en peligro», donde antes se había de hospicios e internados ahora se habla de Centros Residenciales de Acción Educativa. Por lo tanto, aquí la educación adquiere una importancia relevante: dar cuenta de esa Convención sobre los Derechos de los Niños.

A mediados de los años ochenta en Catalunya la réglementation de las leyes respecto a la infancia comienza a tratarse desde una perspectiva diferenciada de todo lo anterior. El desmantelamiento del Tribunal Tutelar de Menores obedece a un nuevo marco administrativo y legal con relación a las concepciones de la infancia. En Catalunya esta ruptura se concreta en la diferenciación que se produce, en cuanto a medidas judiciales, administrativas e incluso educativas, entre la Justicia Juvenil y la Protección de la Infancia. Esta apreciación crea un nuevo marco legal que se acaba explicitando en 1991

con el despliegue de las medidas de protección de menores en situación de desamparo y sobre la adopción. Bajo este nuevo marco se despliega una serie de medidas que constituyen un recorrido legal y administrativo de un «nuevo tipo de infancia»: la infancia desamparada. Esas medidas son: la atención en el medio, el acogimiento parental, el acogimiento simple en una familia ajena y el acogimiento simple en un centro residencial. Para cada una de estas medidas se despliegan unos recursos, que en algunos casos son nuevos y en otros son la reconversión de recursos ya existentes. Si bien este trazado administrativo no está explicitado como un recorrido lineal, ya subyace en el trastondo de las leyes y de las disposiciones vigentes. Existe cierta inercia de trabajo en torno a estos conceptos, por lo que el que se considera

legal al respecto o las autoridades judiciales no lo permitían. Las edades de los niños y niñas acogidas siempre han oscilado entre los 6 y los 12 años. De todas maneras, en caso de ingresos de grupos de hermanos, este intervalo se flexibiliza desde los 4 hasta los 14 años, siendo esta la edad máxima de permanencia en la Residencia.

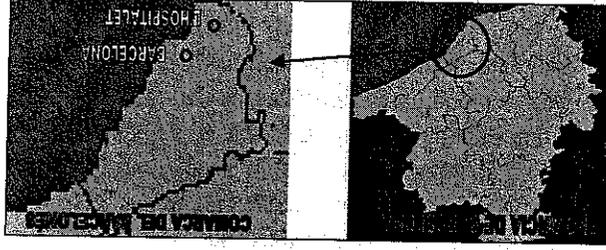
El entorno de la Residencia Infantil Norai

Desde su inicio, en septiembre de 1991, la Residencia Infantil Norai se ubica en el barrio de Bellvitge de la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat, provincia de Barcelona. Este barrio se construyó en los años sesenta, siguiendo criterios urbanísticos de «ciudad-dormitorio» con pisos a bajo precio, destinados mayoritariamente a la población inmigrante que llegaba al cinturón metropolitano de Barcelona para trabajar en la industria. La población actual reúne a 32.000 habitantes (el 12 % de la población total de L'Hospitalet) en 0,64 km², lo que significa una alta densidad de población. La mayoría de los edificios tienen una apariencia exterior muy similar: torres de quince pisos con divisiones interiores entre 50 y 75 m². La Residencia Infantil Norai se encuentra en los dos últimos pisos de una de estas torres y ocupa unos 180 m² de vivienda y unos 60 m² de almacén.

A partir de los años ochenta el barrio de Bellvitge inició una remodelación urbanística basada en la prohibición del uso de sótanos como vivienda, la reconversión en zonas verdes y plazas de las zonas no urbanizadas entre bloques de viviendas, la construcción de aparcamientos subterráneos, y la mejora de la red de comunicación con el centro de la ciudad de L'Hospitalet, con Barcelona y con otras poblaciones de las comarcas cercanas.

Todas estas mejoras han incidido considerablemente en el aumento de la calidad de vida de los habitantes de Bellvitge y así se ha iniciado un aceptable crecimiento de la actividad comercial, que se une a la ya consolidada actividad cultural promovida por el alto índice de asociacionismo de la población del barrio.

Para situar la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat hemos creído conveniente aportar alguna información adicional al respecto, tanto mapas de ubicación como referencias en Internet:



Provincia de Barcelona

Situación de las ciudades de Barcelona y L'Hospitalet

Para obtener más información sobre cuestiones demográficas, culturales y direcciones de interés, remitimos a visitar los siguientes sitios:

- www.canal-h.net. Portal de la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat.
- www.diba.es. Página web de la Diputación de Barcelona, donde además de datos sobre esta provincia se puede acceder a páginas web de los ayuntamientos.
- www.gencat.es. Página web de la Generalitat de Catalunya, el gobierno de la Comunidad Autónoma. A partir de aquí se puede visitar el Departamento de Bienestar y Familia, organismo del cual depende la

El propio equipo educativo puso en marcha los mecanismos oportunos para reelaborar y redefinir el marco pedagógico que fundamentara y diese consistencia a la acción educativa. Durante el curso 1994-1995 se inició un nuevo espacio de supervisión pedagógica con la clara intención de analizar la práctica educativa y la teoría pedagógica en la que se inscribía la Residencia.

La necesidad de un nuevo PEC

El equipo educativo de la Residencia Infantil Norai entiende que el PEC es el documento fundamental que establece las pautas, preceptivas y clarificadoras, de la acción educativa de un centro residencial. Por tanto, este documento ha de ser fruto tanto de una clarificación de los supuestos teóricos como de un análisis exhaustivo de la realidad. Por este motivo, durante los años en que se elaboró el nuevo PEC se produjo un compendio del debate, del análisis, del consenso y de la redacción de todo aquello que pensábamos que es fundamental en el trabajo educativo dentro de un marco residencial infantil. Este fue el trabajo que el equipo educativo de Norai realizó durante tres años, dedicando el curso 1996-1997 a su redacción definitiva. Así, la necesidad de dotar de coherencia y contenido pedagógico al trabajo que se había de realizar ha sido el motor que ha permitido recorrer un camino que nos llevó a la elaboración de ese nuevo PEC.

La importancia del nuevo PEC radicaba en el esfuerzo realizado para crear un instrumento de trabajo so- metido a revisión continua, que fuese ágil y dotado de mecanismos de regulación y evaluación que permitieran garantizar un trabajo educativo adecuado y riguroso con

Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia.

Los inicios: 1991-1994

El equipo educativo redactó el primer Proyecto Educativo del Centro (PEC) basándose en el Proyecto Educativo Marco de la DGAI, y en las leyes desplegadas hasta el momento en cuanto a la protección a la infancia en situación de desamparo y abandono. En esa época el PEC se fundamenta en los aspectos organizativos y profundi-

za poco en las bases teóricas que lo sustentan. Así, el análisis de la práctica demostraba una clara tendencia a la dispersión de ideas, a una práctica diaria de funciónamiento de la Residencia demasiado inclinada a la improvisación y a la manera particular de entender el PEC de cada uno de los miembros del equipo educativo. Esta situación impregnaba la Residencia de un ambiente de provisionalidad y de malestar que encontraba eco en la relación educativa con los niños, e indicaba claramente que la línea educativa elegida (o asumida inconscientemente) no respondía a las necesidades e intereses de los niños y niñas acogidas en la Residencia.

En los análisis realizados en aquella época el discurso se basaba casi de manera exclusiva en la falta de recursos, en la «desafortunada» elección de la ubicación del centro, en las características de la población atendida, en la heterogeneidad del equipo educativo (con una formación inicial diversa y una experiencia profesional diferente), en las directrices de la Administración, etcétera. Es decir, en un cúmulo de causas siempre externas, nunca del todo asumidas y con una clara tendencia a la queja sistemática. Era un panorama, por lo tanto, poco productivo y necesitado de un nuevo rumbo.

los niños acogidos en el centro. De la misma manera, este PEC tenía que dar respuesta a las nuevas inquietudes y al deseo de ofrecer una nueva manera de entender la educación; por lo tanto, no podía ser un documento que sólo ofreciera y dispusiera una nueva organización, sino también una nueva práctica.

- Aichorn, August (2006). *Juventud desamparada*, Barcelona, Gedisa.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1990). *El proyecto educativo*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Arendt, Hannah [1954] (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- Balandier, Georges (1994). *El desorden. La teoría del caos*, Barcelona, Gedisa.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE.
- Bernfeld, Siegfried (1975). *Sísifo o los límites de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bernfeld, Siegfried (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*, Barcelona, Gedisa.
- Bettelheim, Bruno (1989). *Educación y vida moderna*, Barcelona, Crítica.
- (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.
- Bochenski, J. M. (1989). *¿Qué es autoridad?*, Barcelona, Herder.
- Brignoni, Susana (1998). «Algunas reflexiones sobre la protección a la infancia», *L'interrogant*, 1, Barcelona.
- Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, *La sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 2, *El poder de la identidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, *La era de la información*, Madrid, Alianza Editorial.

Bibliografía

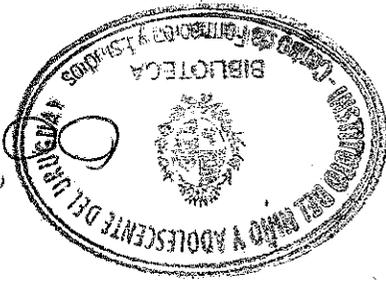
- cación presentada en el III Congreso de Educación Social, Barcelona.
- Herbart, Johann Friedrich (1983). *Pedagogía general de rivada del fin de la educación*, Barcelona, Humanitas.
- (1987). *Esbós per a un curs de Pedagogía*, Colección Textos Pedagógicos, Vic, Eumo Editorial/Diputació de Barcelona.
- Kant, Immanuel (1991). *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- Lévi-Strauss, Claude (1993). *Las estructuras elementales del parentesco*, Colección Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo (2 volúmenes), Barcelona, Editorial Planeta.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- Michéa, Jean-Claude [1999] (2002). *La escuela de la ignorancia*, Madrid, Ediciones Acuaréa.
- Nassif, Ricardo (1980). *Teoría de la educación*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Natorp, Paul (1975). *Curso de Pedagogía Social*, México, Porrúa.
- Núñez, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*, Barcelona, PPU.
- (1996). «Una proposta de treball educatiu en centres oberts des de l'aproximació al disseny curricular en educació social», en *Temps d'Educació*, revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, nº 15, Barcelona.
- (1999). «De la Educación en el tiempo y sus tiempos», en Frigero, G., Poggi, M. y Korinfeid, D. (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas/Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Colección Saberes clave para educadores, Barcelona, Santillana.
- (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre*, Barcelona, Santillana.

- *cultura*, vol. 3, *Fin de milenio*, Madrid, Alianza Editorial.
- Donzelot, Jacques (1979). *La policía de las familias*, Valencia, Pre-Textos.
- Durkheim, Émile (1996). *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- Equipo Educativo de Nora! (1998). «La innovación educativa en los Centros Residenciales de Acción Educativa. Un caso concreto: la Residencia Infantil Nora!», Comunicación presentada en el II Congreso de Educación Social, Madrid.
- (2004). «El proyecto Educativo Individualizado: Una propuesta educativa», Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal de la Educador/a Social, Santiago de Compostela.
- Freud, Sigmund (1986). «El malestar en la cultura», en *Obras completas XXI (1927-1931)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1986). «Tres ensayos de teoría sexual», en *Obras completas VII (1901-1905)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1986). «Psicopatología de la vida cotidiana», en *Obras completas VI (1901)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Frigero, G., Poggi, M. y Tramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*, Buenos Aires, Editorial Troquel educación/Serie FLACSO Acción.
- Frigero, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa*, Buenos Aires, Santillana.
- García Molina, José (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Barcelona, Gedisa.
- Goffman, Erving (1992). *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1993). *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gramsci, Antonio (1981). *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara.
- GRES (Grup de Recerca en Educació Social) (2001). «La ética en el ejercicio de la función profesional». Comuni-

- dumbre: las apuestas de la Pedagogía Social, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Petrus, Antoni (comp.), (1997). *Pedagogía social*, Barcelona, Ariel.
- Platt, Anthony M. (1988). Los «salvadores» del niño o la invención de la delincuencia, Madrid, Siglo XXI.
- Ruiz, C. y Palacio, I. (1995). *Fauperismo y educación*. Siglos XVIII y XIX. *Apuntes para una historia de la educación social en España*, Universitat de València.
- (2002). *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*, Universitat de València.
- Sáez Carreras, Juan (comp.), (1994). *El educador social*, Universidad de Murcia.
- Santolaria, Félix (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona, Ariel.
- Tizio, Hebe (coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1992). *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa.
- Zambrano, María (2000). *La vocación de maestro*, Málaga, Agora.



07921



En *La inquietud al servicio de la educación*, un equipo de educadores sociales ha querido dar cuenta de las prácticas de un marco institucional concreto de protección a la infancia: la Residencia Infantil Norai, un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE) encargado durante quince años de la atención y la educación de niños. Fruto de esta labor ha surgido la voluntad de preguntar y ocuparse por los efectos educativos y sociales de las prácticas, de preocuparse y ocuparse de la reflexión pedagógica continuada, y de construir un modelo de trabajo educativo que haga posible armonizar los intereses particulares del sujeto con la exigencia social de cada momento.

Así, este texto intenta profundizar en algunas de las cuestiones principales de la educación en el marco de la atención residencial: las relaciones teoría-práctica, el vínculo educativo, las áreas de trabajo, los encuentros con otras disciplinas, la norma, el trabajo con las familias, el Proyecto Educativo Individualizado, el Proyecto Educativo de Centro... con el objetivo de exponerlas y reflexionar sobre ellas, así como de mostrar qué es posible hacer en lo que respecta a la invención y la innovación desde de una mirada pedagógica.

Este trayecto ha supuesto por tanto someter a análisis las prácticas, a ponerlas en duda, pero también a hacerlas muestras y otorgarles un valor pedagógico y social. Por consiguiente, la descripción de las actividades de la Residencia Infantil Norai posee el valor de la experiencia educativa que apuesta por el niño como sujeto de la educación.

EL EQUIPO EDUCATIVO DE LA RESIDENCIA INFANTIL NORAI (formado por Valle Álvarez, Joan Coromina, Merche Chiva, María Giral, Mónica Jiménez, José Miguel Leo, Segundo Moyano, Pere Puigés y Merche Vicent) trabaja desde 1991 en una doble dirección. Por un lado, despliega la función educativa principal en la Residencia y, por el otro, viene desarrollando un amplio compromiso con el trabajo de construcción, difusión y reflexión en torno a la educación de los niños acogidos en Centros Residenciales de Acción Educativa. En el marco de esta segunda línea de actuación destacan las aportaciones de los miembros del equipo en diferentes Congresos de Educadores Sociales nacionales e internacionales, en grupos de investigación, cursos, acciones formativas y seminarios.



880001

gedisa
editorial