



Hebe TIZIO coordinadora

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

Reinventar el vínculo educativo deriva del trabajo que anualmente realiza el Grupo de Investigación sobre Psicoanálisis y Psicología Social en el Instituto Freudiano de Barcelona. La polifonía de voces representantes de diferentes discursos aborda cuestiones teóricas a partir de casos prácticos y se sirve de las reflexiones de los autores clásicos de ambas disciplinas para actualizar la definición de educación. Hebe Tizio, psicoanalista y profesora titular de la Universidad de Barcelona, ha coordinado hábilmente las voces de Anna Aromí, Susana Brignoni, Rosa Godínez, Encarna Medel, Miquel Leo, Segundo Moyano, Violeta Núñez, Lidia Ramírez y Leonora Troianovski, y nos propone un recorrido helicoidal de interrogantes e intercambios que relanzan y cuestionan el saber producido. Esta metodología abierta y viva nos introduce en ese campo de conexión entre psicoanalistas, pedagogos y teóricos de la educación tan necesario para saber por qué y cómo educar.

Hebe Tizio es licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Nacional de La Plata y se doctoró en la Universidad de Barcelona, donde actualmente imparte la asignatura Análisis de los procesos de exclusión social. Es también psicoanalista, miembro de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis, y autora de numerosas publicaciones en el campo del Psicoanálisis y su conexión con la Pedagogía Social.

gedisa



Hebe TIZIO coordinadora

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

2

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

Hebe Tizio
coordinadora

gedisa
editorial

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

Pedagogía Social y Trabajo Social

2

Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

Primera edición: septiembre del 2003, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

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

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

Impreso por: Carvigraf
Cot, 31 – Ripollet

Impreso en España
Printed in Spain

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

Índice

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

PRIMERA PARTE

Aportaciones de la Pedagogía Social

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

3. Un nuevo pacto con lo social: el caso B	52
Notas	55
Bibliografía	55
2.2. El sujeto de la educación, un lugar que se construye	
<i>Miquel Leo</i>	56
1. Los tiempos de la oferta. El caso N.	56
2. Las palabras de los otros	58
Nota	60
Intercambios	60
3. Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado	
<i>Miquel Leo/Segundo Moyano</i>	65
1. Una relación asimétrica y mediada	66
2. La apuesta educativa, un contraejemplo	66
3. El caso del múltiple interés por la filosofía	67
Nota	69
Intercambios	69
4. Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes	
<i>Encarna Medel</i>	73
1. Una posición paradójica y sus derivas	73
2. Apostar y confiar	75
3. La autoridad del educador	76
4. Volver a confiar en alguien: el caso de A	77
Notas	80
Intercambios	81
5. ¿Qué se quiere decir con evaluar?	
<i>Violeta Núñez</i>	85
1. Los inicios de la evaluación	85
2. La diferencia entre educación y aprendizaje	90
3. La anulación de la diferencia entre aprendizaje y educación	94
4. La evaluación en la LOGSE	95
Notas	101
Bibliografía	102

6. Experiencias: Nuevas maneras de hacer, un ejemplo	
<i>Segundo Moyano</i>	103
1. La «evaluación» en la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia	103
2. ¿Cómo se gesta una nueva propuesta?	106
3. Las Áreas Educativas	108
4. Las Áreas de Soporte	109
5. A modo de conclusión	111
Nota	111
Intercambios	111

SEGUNDA PARTE
Aportaciones del psicoanálisis

7. ¿De dónde parte el psicoanálisis?	
<i>Anna Aromí</i>	119
1. La Conversación de los imposibles	119
2. ¿A qué puerto se arriba? Los cambios en el discurso ..	121
3. ¿De dónde parte el psicoanálisis? La función de la pregunta	122
4. ¿Por qué declina la cultura? Contra la depresión, el coraje	125
5. ¿Se está tan solo como se cree? La importancia del lenguaje	128
6. ¿Dónde encontrar los límites? La ética del psicoanálisis	131
7. Esbozo de conclusión: aprendiendo de las crisis	133
Notas	136
Intercambios	136
8. Experiencias: Los niños y los adolescentes de hoy	
<i>Lidia Ramirez</i>	139
1. El deseo de ser grandes	139
2. Las preciosas fuentes de la fuerza	140
3. Un túnel que se excava por los dos lados	142
4. El carácter implacable de la vida	143
5. Aquél en quien el joven confía... ..	144
6. L. o el lugar al que el niño convoca	144
7. Vida en la ciudad	146

8. ¿El adulto, hoy? No sabe qué hacer.....	147
Notas	147
Bibliografía	148
Intercambios	148
9. Experiencias: El sujeto del inconsciente	
<i>Leonora Troianovski</i>	153
1. Freud y lo imposible	153
2. Un ejemplo: «Mamá no me ha puesto la etiqueta» ...	154
3. La causalidad psíquica	156
4. Un caso: «De pequeña me caí...»	157
5. Un lugar para la palabra del sujeto	158
Nota	159
Bibliografía	159
Intercambios	160
10. La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma	
<i>Hebe Tizio</i>	165
1. La función civilizadora	165
2. ¿Qué se ve hoy en relación con el tratamiento del síntoma?	170
3. El vínculo educativo	172
4. La posición de los profesionales	177
5. A modo de conclusión	182
Notas	182
11. Experiencias: La intervención psicosocial: una puerta abierta al exterior	
<i>Rosa Godínez</i>	185
1. Los problemas en torno a un caso	185
2. Una orientación posible	188
3. Una decisión firme	189
4. La puerta abierta al exterior	190
5. El caso avanza	191
Intercambios	192

12. Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales	
<i>Susana Brignoni</i>	199
1. Dos tipos de saber	199
2. Las teorías sexuales infantiles	200
3. ¿Por qué un sujeto no aprende?	201
4. El niño «mentiroso»	202
5. Abrir un espacio para la pregunta	203
6. Salir del círculo vicioso	204
7. El caso de M., «una niña mala»	206
Bibliografía	208
Intercambios	208
13. Para concluir..	
Últimos intercambios	213
	214

El vínculo educativo

Violeta Núñez

Hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir.

MARÍA ZAMBRANO

En primer lugar, se trabajarán *conceptos de educación* de diversos autores pertenecientes a diferentes contextos históricos. El objetivo es considerar algunas maneras de definir el acto educativo, a fin de establecer ciertas claves en el campo de la educación que permitan precisar el lugar del agente, tercer apartado de este texto. Un segundo punto opera como articulador: la presentación del «triángulo herbartiano». Para finalizar este capítulo, hay un cierre provisional en torno al tema del *vínculo educativo*.

1. Definiciones de educación

Pasaremos revista a los siguientes autores:

- Kant (siglo XVIII)
- Hegel (siglo XIX)
- Herbart (siglo XIX)
- Gramsci (siglo XX)

- Durkheim (siglo xx)
- Alain (Émile Chartier) (siglo xx)

Se irán revisando sus definiciones de educación al hilo de las preocupaciones actuales.

La definición de Kant¹

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación.² Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante.

Esta definición de Kant es, por cierto, arquetípica. Habla de la condición humana ligada, inexorablemente, a la educación. Esta educación comienza con los cuidados elementales (que dejan su marca en edades muy tempranas de la vida de cada ser humano). Sigue la educación en un segundo momento, al que el autor llama *disciplina* y que hoy se llaman límites, a pesar de estar tan desdibujados... Se trata de los límites que los adultos han de saber poner a los niños: prohibiciones; usos de la civilidad y la cortesía de mundo; encauzamiento de las pulsiones en actividades culturalmente valiosas. En la línea de este encauzamiento, aparece la *instrucción*, aspecto central en el que desemboca la *disciplina*. Son los aprendizajes que los niños han de comenzar a realizar. La instrucción de los niños en la lecto-escritura; en las matemáticas; en la historia; en la geografía; en la música; y en el largo etcétera que incluye las construcciones culturales decantadas a lo largo de las generaciones y cuya selección, combinatoria, momentos de presentación, etcétera, irán siendo pautados según lugares y épocas.

Finalmente, Kant habla de la *formación*. Se trata de los efectos que todo lo anterior produce en cada uno de los sujetos de la educación. Pero la *formación* también alude al posicionamiento ético del sujeto ante el mundo; a cómo asume su responsabilidad ante ese mundo; a cómo se hace cargo de sus actos, de su situación, resultantes del ejercicio de su libertad de decisión. Se podría decir que la

educación *imprime carácter*. Por los cuidados, la disciplina y la instrucción no se pasa sin que dejen su marca, y en esos recorridos el sujeto toma posiciones: se forma.

La definición de Herbart³

[...] no se domina la educación si no se sabe establecer en el alma infantil un gran círculo de ideas cuyas partes se hallen enlazadas íntimamente y que tenga fuerza suficiente para vencer los elementos desfavorables del medio [y] para absorber los favorables [...] La instrucción se propone inmediatamente formar el círculo de ideas; la educación, el carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero; en esto consiste la suma capital de mi Pedagogía.

Se halla aquí el principio de base de la concepción herbartiana, a saber: no puede haber educación sin instrucción. Esto, que parece tan simple, es sin embargo difícil y complejo. Difícil de sostener en estos tiempos de renuncia a esa función instructiva, en la que verdaderamente se sostiene toda educación. Complejo, pues se trata de pensar qué es hoy, en la llamada posmodernidad, el despliegue de dicha función. Sin el aprendizaje sistemático y continuado, sin el puro y duro aprender, viene a decir Herbart, no es posible hablar de educación en sentido estricto.

Se puede apreciar en estos breves recortes de los textos de Kant y de Herbart que hay una cierta línea de continuidad. Y así es. En los libros de Herbart se encuentran amplias referencias a las enseñanzas de Kant en el terreno pedagógico. Herbart habla de la necesidad de cuidados, de gobierno y de instrucción, para que la educación se produzca. La educación en ambos autores pone a los sujetos en relación con los contenidos culturales-clave de la época de la que se trate, sin olvidar las herencias. Unos y otras posibilitan a los sujetos de la educación el acceso a lo social con plenos derechos (y deberes).

Para Herbart la instrucción permite crear un *círculo de ideas*. Se trata de comenzar a construir un cierto orden propio, en relación con los aprendizajes que el niño vaya realizando. Se puede pensar (aun-

que la analogía no sea, tal vez, del todo exacta) en la construcción de andamios o en la colocación de los estantes de una biblioteca, que permiten acomodar y sostener los libros, ordenarlos, clasificarlos. La instrucción es lo que permite crear e instalar (y también cambiar) esos andamiajes, es decir, empezar a diseñar un ordenamiento particular de las herencias culturales y de los saberes-clave de la actualidad. Con la instrucción se enseña a recibir, a elaborar (agrupar, descartar) los saberes acerca del mundo. Pero la peculiaridad de Herbart (a diferencia de la *papilla* pedagógica de los discursos «constructivistas» al uso), es que esa construcción ha de realizarla el sujeto, no sin cierto esfuerzo, y aprendiendo múltiples saberes. El destino de ellos no se sabe a priori, ni son necesariamente inteligibles, ni próximos... Hay que aprender para poder olvidar. Y para saber algo del mundo, y para querer seguir sabiendo... Así, hay que aprender a leer y escribir; a hacer cálculos; a memorizar el alfabeto; etcétera. Los aprendizajes que el niño va realizando van creando ese *círculo de ideas* que le ofrece la posibilidad de una nueva intelección del mundo. He aquí la verdadera dimensión de la autonomía en Herbart: el aprender posibilita crear (re-crear) el mundo. Se trata de una instrucción potente, que tiene fuerza suficiente para dotar al sujeto de recursos culturales capaces de *vencer los elementos desfavorables del medio [y] absorber los favorables*. Fijense en los alcances del aprender: tomar distancia ante lo familiar, ante el manido entorno próximo...

La educación es de un orden diferente. Su peculiaridad es que no se puede realizar sin la base de la instrucción. Esta advertencia herbartiana, que recoge la idea de Kant, cobra hoy inusitada importancia, ante ciertas corrientes pedagógicas que pretenden educar *sin* instruir (vaya, a título de ejemplo, la denominada «educación en valores»). La definición de Herbart revela que esa es una mera pretensión moralizante, pues no brinda al sujeto los recursos culturales (el saber) que requiere un despliegue autónomo. Es decir, no habilita para la toma de distancia, la construcción de andamiajes intelectuales y la consiguiente postura crítica, selectiva. En efecto, tales corrientes pseudopedagógicas plantean erradicar el conocimiento para instaurar valores, actitudes y procedimientos: son las así llamadas *competencias*. Se trata de la devaluación del saber en aras de un operativo de exclusión de la cultura. Ya las poblaciones han sido excluidas de los logros que ha representado la conquista de los derechos sociales. Ahora se trata de pasar a las grandes masas al campo de ex-

clusión de los logros de la cultura: el entretenimiento y el entrenamiento, posmodernamente combinados, harán aquí su agosto.

La definición de Hegel⁴

Como ser viviente, en verdad, el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y por sí, ser violentada [...] Sólo quien se quiere dejar violentar, puede de algún modo ser violentado [§ 91].

[...] La violencia pedagógica o violencia ejercida contra la barbarie y la ignorancia, aparece realmente autónoma en primer plano y no como resultado de otra violencia [§ 93].

La civilidad [...] es la liberación y el trabajo de la más alta liberación [...]. Esta liberación es en el sujeto el *duro trabajo* contra la mera subjetividad del proceder, contra la contigüidad de los instintos, así como contra la vanidad subjetiva del sentimiento y contra la arbitrariedad del capricho. El hecho de que esa liberación sea tan rudo trabajo constituye una parte del desfavor que recae sobre ella [...] [§ 187].

Hay aquí un conjunto de definiciones que permiten aproximarnos al concepto de educación que propone Hegel. El autor indica una diferencia que es decisiva en el ámbito educativo. No hay que confundir el acatamiento de las normas con la disponibilidad del sujeto a un cierto trabajo educativo. Confundir ambos registros hace inviable el trabajo de la educación.

La diferencia que plantea Hegel se establece entre el acatar el sojuzgamiento exterior y la disposición voluntaria a ser violentado.

Por ejemplo, pensar que porque los niños están convenientemente sentados, ya están dispuestos a aprender es –a todas luces– un exceso. Es olvidar que el acto educativo requiere una *otra* disposición por parte del sujeto: querer aprender. Consentir al acto de desposesión que inicialmente representa un aprendizaje: albergar lo nuevo es renunciar a una vieja manera de ver y entender el mundo.

Aprender a leer y a escribir es, sobre todo, un acto valiente..., una decisión a cargo del sujeto. Éste atraviesa un desierto de sin-sentido, hasta poder construir una nueva configuración del mundo. Y ello requiere una disposición, una aceptación, por parte del sujeto de la educación y que sólo él puede decidir: se trata de una disponibilidad voluntaria de la que, la mayoría de las veces, no es siquiera conciente. El agente de la educación tampoco cobra conciencia del señalamiento de Hegel... aunque sí puede registrarlo cuando esa disponibilidad del sujeto está ausente. Cuando el sujeto accede (aun sin saberlo) a aceptar la violencia simbólica de someterse a aprender, verificamos que «sólo quien se quiere dejar violentar, puede de algún modo ser violentado».

Violentado, como aclara en el párrafo 93, no en una dimensión física, sino en cuanto a lo que significa someterse a las pautas de la cultura en que se vive: aceptar la violencia simbólica que supone ser socializado y culturalizado. Esta idea que, como luego se verá, es retomada por otros autores, plantea que la violencia pedagógica lo es *en contra de* la barbarie y la ignorancia. En la medida en que la formula como *en contra de*, estamos, sin duda, en el plano del ejercicio de una violencia. Una violencia primordial, ya que no es una respuesta o un resultado, sino una operación inicial para cada sujeto: tener que entrar en un mundo simbólico que lo pre-existe. Desde esta perspectiva se trata de una violencia autónoma, ya que opera cada vez, en cada sujeto, para someterlo a la lengua, a las pautas, a los imperativos, en suma, de la sociedad que lo acoge. No es una respuesta, sino una condición de ingreso: violencia primordial que se ejerce para inscribir a un sujeto en lo específicamente humano.

Así, entonces, se puede entrar en el último de los párrafos escogidos de Hegel ya que esa violencia pedagógica no es sino el ejercicio de la función civilizadora. Dice Hegel que ese ejercicio es el *duro trabajo* que el sujeto ha de realizar sobre sí. Y es el trabajo que el educador ha de poder sostener, para que la instrucción y la educación puedan producirse. El señalamiento que hace el autor es de actualidad: «El hecho de que esa liberación sea tan rudo trabajo constituye una parte del disfavor que recae sobre ella». En efecto, los educadores hoy parecen poco dispuestos a soportar el ejercicio de la función civilizadora y, en contrapartida, exigir a los sujetos ese «duro trabajo».

La definición de Gramsci⁵

En realidad, cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre «actual» a su época.

Este filósofo italiano de comienzos del siglo XX retoma las nociones de Kant, de Herbart y de Hegel, pero introduce la relación intergeneracional como cuestión propia, relevante, de los procesos educativos. Dicha relación la tipifica como de ayuda, en el sentido de formar. Si recordamos a Kant y a Herbart, se puede pensar la formación como efecto del trabajo instructivo o culturalizador.

Tampoco hay que olvidar aquí lo comentado precedentemente en relación con la definición de Hegel: el ejercicio de la violencia primordial. Gramsci explica que la lucha es inevitable, pues la sociedad «crea» al hombre. Sin duda se encuentran en estas palabras ecos de las de Kant. Y este «crear» es contra los instintos, ya que hay que inscribir al ser biológico en otro registro: el de su propia cultura. Y, más aun, en su actualidad. Se trata pues de crear, de crear un sujeto humano actual a su época.

La definición de Durkheim⁶

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado.

Durkheim también plantea la idea de la educación como vínculo intergeneracional. Y establece que dicha acción busca suscitar las maneras socialmente necesarias para la incorporación de cada sujeto a la sociedad. Hasta aquí la definición comparte resonancias con las presentadas anteriormente. Sin embargo, Durkheim apos-

tilla que la educación debe preparar al sujeto para «el medio especial al que particularmente está destinado». Aquí se parten aguas en los discursos pedagógicos: entre los que mantendrán posiciones (aun sin saberlo) de corte durkheimniano y aquellos (pocos...) que sostienen, contra viento y marea, que la educación ha de ser una apuesta, verdadera, para cada sujeto. Es importante registrar la diferencia entre Gramsci y Durkheim: para el primero la educación ha de crear al hombre actual a su época; para el segundo, hay una fuerza que opera: el destino. La reproducción social de la que hablaron Bourdier y Passeron encuentra aquí ejemplar formulación.

La definición de Alain⁷ (Émile Chartier)

[El problema que consiste en no dejar] a un solo genio guardando las ovejas [está hoy resuelto], pero está aún casi intacto el otro, el que consiste en despertar a todo espíritu lo más posible, por medio de los conocimientos más preciosos y elevados [...]

Alain sostiene aquí la tesis (retomada por algunos autores actuales)⁸ de que la expansión o universalización de los sistemas educativos es hoy una realidad (en los países de capitalismo avanzado). No obstante, la masificación no puede confundirse con la democratización. La primera alude a la expansión cuantitativa del sistema; la segunda, a la expansión de los legados culturales: reparto democrático que genera igualdad de oportunidades de acceso a los bienes culturales. En los países de capitalismo avanzado, la masificación de los sistemas no sólo no ha resuelto este gran desafío, sino que amenaza con una nueva desposesión de recursos culturales de amplias masas y a favor de nuevos controles ideológico-disciplinarios, denominados en las nuevas jergas pseudopedagógicas *saber-ser*; *saber-estar*. Controles complementados con conocimientos más que elementales, llamados *saber-hacer*.

Alain convoca a un trabajo educativo que permita *despertar* a los sujetos. Propone un verdadero trabajo de apropiación de conocimientos. Se puede observar el retorno de la propuesta herbartiana: la instrucción del sujeto en los saberes y conocimientos de la cultura, como premisa de toda educación.

Ya para ir cerrando los comentarios sobre las definiciones aportadas hasta aquí, se subraya que, en todas ellas, los autores se refieren al niño o al adolescente como sujeto de la educación. No entra en juego la idea de que los adultos puedan serlo, no al menos en el sentido en que ellos plantean la educación. Esta idea la retoma Hannah Arendt, filósofa que realiza incursiones en el campo educativo. De ella es la cita extraída del texto *La crisis de la educación*:⁹

Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra «educación» tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la verdadera meta es la coacción sin el uso de la fuerza.

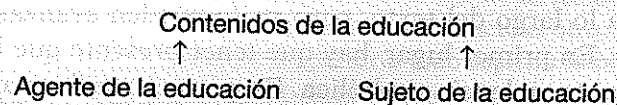
¿Por qué plantea esto y con tal contundencia? La idea se irá desplegando a lo largo del texto, pero ya se pueden avanzar algunas cuestiones. En primer lugar, hay que tener presente que la educación comporta violencia simbólica. Es, para evocar las palabras de Hegel, el ejercicio de la violencia pedagógica. Ello es lícito, en todas las culturas, para inscribir a los «recién llegados» (es una expresión de Arendt). Pero lo que los autores comentados excluyen, al igual que la mencionada filósofa, es que esa coacción «sin uso de la fuerza» sea utilizable en las personas adultas, pues éstas «ya están educadas». En segundo lugar, sí que es posible que los adultos realicen aprendizajes *a lo largo de la vida*, pero es el propio sujeto el que decide su significación y alcance. Mientras que, en referencia a niños y adolescentes, hay una clara intencionalidad de cambio y el ejercicio de las presiones para lograrlo, en el caso de los adultos esta perspectiva no es admisible. La oferta cultural puede tener en ellos un gran impacto educativo, pero no es legítimo el moldeamiento homogenizador. La contención que la educación ejerce es lícita en niños y adolescentes. Sin embargo, no lo es en referencia a los adultos, ya que éstos son pares o iguales del educador. El ejercicio de la función educadora aquí es coextensivo a la función instructiva: poner al alcance de otros adultos elementos culturales a los que no han tenido acceso, dejando las decisiones y trabajos resultantes en sus manos. Hay, entonces, una diferencia sustantiva entre adultos, por un lado, y niños y adolescentes, por otro. La misma tiene que ver con la diferente posición de respon-

sabilidad ante el mundo por parte de los adultos y por parte de las nuevas generaciones.

2. El «triángulo herbartiano»

Se desarrollará a continuación el diagrama con el que se esquematiza la idea herbartiana de trabajo educativo. Este implica la existencia de tres elementos (a modo de un triángulo incompleto, ya que su base no se cierra): sujeto de la educación, agente de la educación y contenidos de la educación.

El diagrama permite visualizar los elementos que han ido presentando las diferentes definiciones de educación ya comentadas y, a la vez, permite el tránsito al apartado específico del vínculo educativo.



El primer elemento a considerar es el del sujeto de la educación, el cual (si se recuerda la definición de Hegel) debe disponerse al arduo trabajo civilizatorio. Esto es, debe consentir o admitir una cierta violencia o coacción pedagógica: ha de separarse de lo instintual; limitar las apetencias; constreñir el capricho; para canalizarlos en la dirección y maneras que cada cultura establece. En palabras de Gramsci, le corresponde trabajar en contra de la naturaleza para inscribirse en la cultura de su época. Como se puede apreciar desde el comienzo, se trata de un *arduo trabajo*...

El segundo elemento corresponde al agente de la educación. Representante del mundo, de las generaciones adultas, su responsabilidad consiste en transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones: a cada uno de los sujetos con los que trabaja. Es a quien corresponde sostener el acto pedagógico, para que algo del orden de la educación pueda darse: sostener el límite. Algo del forzamiento, de la violencia simbólica ha de entrar en juego, para arrancar al sujeto de la apetencia conocida y lanzarlo al mundo amplio, a través del acceso a las claves de la cultura: despertarlo. De la posición del agente en referencia a su relación con el mundo y los saberes, se puede inferir si dará lugar o no al vínculo educativo.

El tercer elemento, en la nomenclatura herbartiana, lo constituyen los bienes culturales que son seleccionados para su transmisión, según las premisas de época (momento histórico y lugar). Se trata entonces de los contenidos de la educación, cuya transmisión garantiza el acceso de los *recién llegados* a la cultura en un sentido plural, a la circulación social en un sentido amplio. Es el lugar en el que es posible articular a los dos elementos anteriores. En efecto, este tercer elemento es lo que media entre sujeto y agente: une, precisamente, en la medida en que separa; en que impide el deslizamiento de la relación educativa a un *tú a tú*, que la invalidaría. Por otra parte, si el agente corta sus vínculos con la cultura; si no la vivifica en su práctica y se transforma en un burócrata administrador de conocimientos *enlatados*, el vínculo educativo queda seriamente en entredicho.

3. El vínculo educativo

Para una aproximación al tema es necesario dar un pequeño rodeo por los meandros de la historia... Se tratará de ubicar ciertas características que han ido configurando ese particular lugar del agente de la educación, a fin de ver cuál es el vínculo que debe sostener, cómo se ha ido configurando en el tiempo, de qué manera se lo ha ido conceptualizando.

Los relatos que dan cuenta de lo peculiar de las relaciones entre el educador y su discípulo, comienzan en la propia mitología griega. Allí, la diosa Minerva toma la figura de Mentor,¹⁰ amigo de Ulises, para guiar e instruir a Telémaco (el hijo de Ulises). En el libro pedagógico que, basándose en la narración homérica, publica Fénelon en 1699, se despliegan las aventuras de Telémaco, a quien Mentor acompañará para ayudarlo a desvelar el mundo.

Y algo de eso habría que volver a encontrar en el trabajo educativo, esto es, devolverle su carácter de aventura y de desvelamiento del mundo.

El profesor Lorenzo Luzuriaga,¹¹ en su obra *La educación de nuestro tiempo*, en el capítulo titulado «La educación y el educador», dice, después de citar a Sócrates, a Quintiliano y a San Agustín, que Comenio es en la época moderna el gran educador y reformador social. Comenio inventa un dispositivo increíble, que expone en su li-

bro *Didáctica Magna. Cómo enseñar todo a todos*. Como se puede apreciar por el subtítulo, Comenio no carecía de expectativas pedagógicas... Pero ya va bien, en estos tiempos agónicos, tomar referencias de alguien que confía en las posibilidades de la educación...

Se puede leer en Luzuriaga:

Recorrió toda Europa, encendida por las guerras religiosas del siglo XVI, fundando escuelas. Con ellas quiere salvar a la humanidad de sus luchas [...] Su actividad abre un nuevo camino en la educación, al fundar la nueva didáctica [...].

Desde allí se puede retomar la idea de Fénelon: el agente de la educación acompaña al educando en una aventura de descubrimiento... Y también pensar en la figura de Comenio: recorriendo esa Europa devastada por las guerras para fundar escuelas, para abrir lugares donde todos pudieran aprender...

Cita Luzuriaga a grandes educadores, para tratar de esclarecer qué es lo que caracteriza a este lugar del agente. Concluye que son al menos cinco los elementos que aparecen:

[1] «En este sentido, figura en primer lugar la "vocación", sin la cual no hay educación, pero puede desarrollarse y cultivarse el trabajo educativo, siempre que se considere a éste como una misión y no como una tarea mecánica, de jornalero».

Es sin duda una alternativa interesante... O vocación o cultivo. ¿Qué entiende Luzuriaga por «cultivar» el trabajo educativo? Según explica, no tomarlo como una *tarea mecánica*, es decir, darle su tiempo, su lugar, su importancia.

[2] «Asimismo, es importante el interés, la "simpatía" y el afecto por los alumnos, por su educación [...].»

En segundo lugar, para Luzuriaga, el ejercicio de educador requiere de un vivo interés por la educación de los sujetos. Esto es importante resaltarlo: pues si queda en el territorio de lo «obvio», sin explicitar, se corre el riesgo de mecanizar el trabajo.

[3] «Pero esto sólo no basta, el educador tiene que poseer cualidades "intelectuales", afán de cultura, dominio de ciertos conocimientos y capacidad para pensar autónomamente, para saber reaccionar ante las situaciones nuevas que en su gestión se presenten».

Sin duda es éste un elemento crucial a la hora de caracterizar la función del educador. Las situaciones no pueden ser enteramente previstas con antelación. Cada sujeto plantea particularidades que ningún *método*

permite resolver por anticipado. Es por tanto un requisito el poder pensar con cierta autonomía. Autonomía que se sostiene en ese *afán de cultura* y en el *dominio de ciertos conocimientos* tal como señala el autor.

[4] «También son importantes las condiciones "estéticas". La educación, como se sabe, es un arte [...] Por ello debe poseer [el educador] cualidades personales de gracia, tacto y hasta humor [...].»

Las condiciones estéticas... pocas veces se tienen en cuenta. Demasiados lugares cochambrosos pretenden albergar un acto educativo. Pero se sabe que éste es un arte y que como tal requiere luz apropiada, espacio, dignidad... Es cierto que, muchas veces, la precariedad y lo lúgubre no han sido obstáculo para el cultivo del trabajo educativo. Dice Luzuriaga que la posición del educador, su talante pedagógico, son recursos para que la estética condiga con la ética; para que el arte se despliegue y dibuje nuevos espacios y posibilidades.

Sin embargo, ello no puede sostenerse desde la perspectiva de la educación como política social: aquí se reivindican inversiones que permitan dar a la educación el lugar que merece. En sus antípodas, se encuentran los centros «pedagógicos» que más parecen una barraca de feria que un lugar de estudio y trabajo. Se requiere cierta medida, en la que el educador pueda desplegar su arte y no quedar sepultado bajo guirnaldas u otros papelitos y colores, de más que dudoso gusto...: «brillo de lentejuela miserable», en palabras de Kant.

[5] «Finalmente, están las condiciones "morales" [...]. No se trata de que cada educador sea un santo, pero sí que tenga una vida social honesta [...].»

El autor introduce aquí algo del orden de la semblanza: *no se trata de que el educador sea un santo*... Sin embargo, en tanto representante de lo social, representante del mundo, deviene necesaria esa honestidad para ocupar el lugar de agente de la educación, para sostener el vínculo educativo.

El primer tratado de pedagogía moderna, el *Tratado de la enseñanza*, fue escrito por Juan Luis Vives en 1431. Allí hay otra referencia sobre lo que es necesario para que el vínculo educativo se instaure, se sostenga y lo que se atribuye al lugar del agente:¹²

La cuestión esencial es la del personal. Deben los maestros no sólo saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y la habilidad necesarias [...] Además de hábitos virtuosos [el maestro] debe estar dotado de prudencia y del carácter especial adecuado a la ciencia que profesa y a la condición de sus alumnos, de suerte que pueda mejor enseñar y ellos aprender.

Ha de ser todo maestro persona «buena» y «amante de las letras»; por esta condición enseñará con gusto para cumplir su misión; por la otra realizará el provecho de los demás.

Hágase profesores o maestros a quienes sean capaces, por su ciencia, criterio y costumbres, de enseñar a los demás y de merecer a la vez la estimación pública [...]

No puede fijarse unidad de tiempo para todo alumno, sino conceder algo más a los retrasados, pues no hay cosa tan desigual como esa que parece igualdad.

Durante uno o dos meses [el niño] permanecerá en la escuela para examinar sus dotes mentales; y los maestros se reunirán aparte cuatro veces cada año para hablar y preguntarse mutuamente sobre la capacidad de sus alumnos y para designar cuál sea la ocupación que según las individuales disposiciones conviene a cada uno de ellos.

Hay al mismo tiempo niños que en una época determinada no sirven para las letras, en otra sí, y viceversa [...].

Las aportaciones de Vives, hoy en lamentable olvido, remarcan la importancia del agente de la educación para que la transmisión se produzca.

Se trata de que ese agente esté interesado en los saberes a impartir y, a la vez, tenga en cuenta a los sujetos, a sus tiempos y a sus disposiciones. Luzuriaga recogió estas aportaciones que, como se verá, reiteran autores diversos.

Jean Château, en el libro *Los grandes pedagogos*, señala entre esos «grandes» a Émile Chartier (1868-1951), quien publicó (bajo el seudónimo de *Alain*), desde 1892 y hasta su muerte, innumerables artículos bajo el título de *Conversaciones*, entre las que destacan las *Conversaciones sobre la educación*.

Alain define la educación como

[...] sacar al hombre de la barbarie primitiva, darle a conocer su poder para gobernarse él mismo, y para no creer sin pruebas [...] Una primera consecuencia es que la educación vale para todos y no para una minoría. La educación fundada en la técnica y en la medida de las aptitudes, lleva en sí el vicio de estar siempre más o menos al servicio de los poderes.

Se subrayan estas dos últimas cuestiones señaladas por Alain, ya que son las que retornan incesantemente y llevan el fracaso inexorable de la educación, sometida a la lógica hegemónica del poder y convertida en su herramienta:

- en primer lugar, entender la educación como mera técnica (un mero diseño curricular, la mera aplicación de un método, un mero programa a desarrollar). Si se pretende que la educación se «autonomice» como una suerte de racionalidad técnica o instrumental; si se «olvida» lo que se ha reseñado con el nombre de *triángulo herbartiano*: los tres elementos en los que el acto educativo se configura y se sostiene; se condena a la educación al fracaso.
- en segundo lugar, la educación entendida a la medida de las supuestas capacidades de los alumnos es otro modo de convocar a su fracaso estrepitoso. Hay que tener claro que una cuestión es el conjunto de las disposiciones particulares de cada sujeto de la educación y que otra, muy pero que muy distinta, es entender la educación como una política destinada a perpetuar las diferencias según las procedencias sociales de los sujetos. Recordamos aquí la crítica realizada a la definición que nos propone Durkheim: la educación ha de tener en cuenta, en relación con el sujeto, «el medio especial al que está particularmente destinado». Alain propone, por el contrario, una educación de calidad para todos los niños. Tal vez no vendría mal que la actual gestión del Ministerio de Educación en España tomara en cuenta a nuestro autor, en lugar de seguir perseverando en la imposición de la llamada Ley de Calidad y de los circuitos diferenciados que la misma establece, perpetrando un nuevo atentado al derecho universal a la educación...

El autor en cuestión, a juzgar por sus escritos, es herbartiano.

Sin embargo, lo es con una peculiaridad: afirma que no es tan importante *qué* se transmite, sino que la transmisión de *algo difícil* se produzca. «El niño necesita el cebo de lo difícil, si se quiere poner entre sus manos “su propio aprendizaje”, en vez de adiestrarlo desde fuera. Con ese objeto, lejos de facilitarle el trabajo, hay que dejarlo frente a las dificultades [...] Todo el arte consiste en graduar las pruebas y en medir los esfuerzos; porque la gran cuestión consiste en dar al niño una elevada idea de su poder, y sostenerla con victorias; pero no es menos importante que dichas victorias sean difíciles y conseguidas sin el socorro ajeno.»

Ya en otro texto se ha señalado,¹³ coincidiendo con Alain, en la importancia de la transmisión de *lo difícil*. En estos momentos,

donde la banalización se enseñorea, rescatar *lo difícil* para sostener, allí, algo del vínculo educativo, parece crucial. Poner freno al curso continuo, que parece arrastrarlo todo, de la devaluación de los contenidos culturales de la educación.

En medio de esta corriente devaluadora de lo que hay que transmitir, Alain dice que lo importante, lo que va a producir algo en términos de vínculo educativo, tiene que ver con las dificultades y sus posibilidades de resolución: «dejar [al sujeto] frente a las dificultades». Pero unas dificultades que pueda resolver sin el concurso de la ayuda ajena, pues se trata de «poner entre sus manos "su propio aprendizaje", en vez de adiestrarlo desde fuera». De esta manera se dibuja la función del agente de la educación: «graduar las pruebas y medir los esfuerzos», personalizar el decurso de los aprendizajes para cada sujeto. Porque la gran cuestión consiste en «dar al niño una elevada idea de su poder, y sostenerla con victorias», idea obtenida de los resultados de su propio trabajo para vencer la dificultad. Es decir, siempre el planteamiento de la dificultad ha de ser tal que el sujeto, trabajando, la pueda resolver, la pueda superar. Sin duda, estas propuestas de Alain van conformando un peculiar vínculo entre el educador, la cultura y el sujeto.

En cuanto al educador, plantea que «conviene que manifieste cierta indiferencia, y que interese sin quererlo y, sobre todo, sin demostrar que lo quiere». Alain convoca al educador a una «buena distancia»¹⁴ respecto al sujeto de la educación, de manera tal que la cultura pueda mediar y producir sus efectos: proponer algo difícil que pueda ser resuelto, en los tiempos y modalidades de cada sujeto. Si se recuerda el esquema que da cuenta de la tesis herbartiana, no se trata de «cerrar» el triángulo en la base, no se trata de un interés del agente *en* el sujeto. El interés del educador se orienta en un primer momento a la cultura y, consecuentemente, al deseo de enseñarla (en el sentido en que lo señala Vives). Terciariamente, recae en el sujeto, en la educación del sujeto. No se trata del «niño en sí», sino en tanto y en cuanto sujeto de la educación. Alain da la pista para no deslizarse por la pendiente del psicologismo, discurso banalizador de la educación y que, hoy por hoy, aparece como el discurso hegemónico. Su propuesta va en contra de esa corriente. En efecto, la clave educativa, para Alain, reside en el acceso del sujeto a las herencias culturales en las que el agente está interesado y hacia las que orienta la actividad del

sujeto, siempre y cuando «interese sin quererlo y, sobre todo, sin demostrar que lo quiere».

No se trata de una posición de *tú a tú*, sino, bien al contrario, de profunda asimetría, pues es la manera, en palabras del autor, «de dejar al niño cara a cara con las dificultades». Así, «las lecciones adoptan el rostro de la necesidad». Alain recuerda que el niño no quiere a quienes le «divierten» sino más bien a quienes lo educan...

La educación constituye los meandros por los que se deambula antes de ir directamente al mundo, ser niño es vivir en un mundo protegido, donde es posible (y necesario) equivocarse y aprender. Se advierte aquí la proximidad con los planteos de Hannah Arendt (1996: 200):

Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo, ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo, para que sea posible la transición de la familia al mundo. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia, sino el Estado, es decir, el mundo público, y por consiguiente, en relación con el niño, la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo.

Dice Alain: «las sumas mal hechas no arruinan a nadie», el sujeto puede equivocarse y volver a empezar. La educación está lejos del mundo adulto del trabajo porque es el momento de la paciencia, el «momento del ocio»,¹⁵ el momento en que no urgen ni el tiempo ni las cosas.

El lugar del educador es el de garante de actividades pensadas para que los niños resuelvan progresivamente las dificultades de las grandes áreas de estudio.¹⁶ Alain plantea al respecto que «la elección ya está hecha. Creo que Napoleón expresó en dos palabras todo lo que el hombre debe saber lo mejor posible: geometría y latín».

Es bueno, apostilla Jean Château, que un Alain venga a veces a recordar brutalmente a los pedagogos ingenuos que «la elección ya está hecha»... En efecto, señala que lo que todo niño necesita es el «bautismo humano» (entrar al mundo que le espera), y las disciplinas que importan son las que mejor permiten al niño asegurar su dominio sobre sí y su poder saber sobre el mundo. No se puede darle a elegir entre lo que ignora. Sin duda, aquí aparece el tema de la

responsabilidad de los adultos, tanto en lo que hace a la sanción social de los contenidos educativos como a la organización y transmisión de los mismos, que recae de manera directa en los agentes educativos. Se ponen en juego los saberes que configuran un patrimonio (la elección ya hecha) que, de alguna manera, se debe (en un sentido ético) transmitir.

Propone comenzar y continuar con lectura y escritura (el latín napoleónico), aritmética y geometría: «poca ciencia pero buena ciencia». Hay que tomarse tiempo¹⁷ y ser como los profesores de piano: nunca les sorprende que el niño aprenda tan pocas cosas en una hora... En lugar de pretender una enseñanza a toda marcha, que es ilusoria –en realidad, es todo un tiempo (de infancia) perdido...

Indica Alain que hay que volver a los antiguos. Lo que le hace falta al niño no es la última palabra de los hombres, sino la primera. Partir de los antiguos, comenta Château, es cuidar de la esperanza. Porque el niño necesita un por-venir, debe acudir a los antiguos (estas consideraciones las encontraremos también en los textos de María Zambrano). Lo que debe penetrar es el espíritu científico, no los contenidos abrumadores de la ciencia de hoy (que, por otro lado, promete el fácil acceso desde las redes telemáticas...). Es preferible entender cómo se hace y cómo funciona una polea o una palanca, pues están en el nivel de entendimiento y de error del niño. Hay que «graduar la experiencia y esto es el arte de instruir». En síntesis, corresponde al agente de la educación (partiendo de las primeras voces en las que la humanidad se reconoce), graduar las experiencias que será conveniente que cada niño resuelva a lo largo del trabajo de apropiarse de la cultura.

De ordinario, concibo la clase como un lugar donde el maestro apenas trabaja y donde el niño trabaja mucho. Nada, pues, de esas lecciones que caen como la lluvia [...] sino los niños leyendo, escribiendo, calculando, dibujando, recitando, copiando y volviendo a copiar.

Las prescripciones de Alain se orientan tanto a la enseñanza de las ciencias como de las humanidades. Y aquí también se ha de volver a los antiguos. Hay que aprender a leer; a leer de prisa; a leer sin cesar; a releer; a leer por lo bajo; a leer con la vista: «a leer fácilmente, vivamente, sin esfuerzo, de modo que el espíritu se desprenda de la letra y pueda atender al sentido». De manera tal que el niño

se aficione a la lectura ¿Cómo? La condición es que el libro sea siempre «el director» y los educadores «los adjuntos del libro». De lo que se trata es de la invención de técnicas para que el niño lea y se aficione a la lectura: «Si el maestro se calla, y si los niños leen, todo marcha».

Château insiste en que, para Alain, de lo que se trata, es de leer y releer, porque es éste el conocimiento que civiliza verdaderamente: «La literatura es buena para todos, y sin duda más necesaria al más grosero, al más obtuso, al más indiferente, al más violento». Lo que no puede plantearse es que el niño no entenderá a los grandes autores, pues la poesía, que es la que ha de venir en primer lugar, prepara con su sonido y su ritmo. El niño ha de escuchar, para que la armonía de la lengua y de la música lo conquiste. Dice el pedagogo: «Tengo una idea extraña, muy alejada de lo que se dice comúnmente sobre el particular [...] según la cual lo que es hermoso para todos es, justamente, lo que parece haber sido escrito para cada uno».

Estas premisas de Alain son una metáfora del acto educativo: no importa que se atrape con inmediatez el alcance de un texto (oral o escrito) que se pretende transmitir. No se trata de apresarse, aprisionar, los sentidos que de él puedan inferirse. Antes bien, se trata de invertir la posición: dejarse prender por la entonación, por la música, por lo inescrutable, por los misterios, por el *no sé (aún) de qué se trata...* Cuando alguien es capturado/cautivado por algo de la cultura, algo encuentra y lo encuentra como si ello lo estuviera esperando desde siempre... El vínculo educativo no es sino lo que permite este sutil desvelamiento: es posible resolver algo difícil que la cultura encierra, algo enigmático, que parece haber sido guardado, desde el inicio, *para cada uno*.

Es preciso leer los grandes libros veinte y treinta veces, «y si la última lectura es agradable, la primera, en cambio, resulta ingrata y difícil». El niño no comprenderá en seguida, pero puede ser conquistado por el texto. Alain ubica al recitado y a la copia de bellos textos en un primer lugar.

La escritura es una disciplina. Pero no se trata de escribir siempre del mismo modo. Copia, dictado, confección laboriosa y lenta de las frases, son ejercicios que preparan para escribir más tarde textos consistentes.

4. A modo de cierre

Desde distintos discursos, en diferentes momentos históricos, de Sócrates a Comenio (como nos lo recuerda Luzuriaga), de Fénelon a Vives o a Alain, se encuentran referencias que reaparecen en las definiciones de educación del comienzo del capítulo. Se trata de elementos que puntúan las condiciones del acto educativo, es decir, marcan la posibilidad de establecer un vínculo intergeneracional para que algo de la cultura se vivifique y perdure, de la manera en que suelen perdurar estas cosas: transformadas.

Porque el vínculo educativo, y en todo caso ésta es una hipótesis que se irá desplegando a lo largo del libro, no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca.

Y éste es el descubrimiento: el vínculo educativo no es del orden de lo estable.

Acto en el que uno reconoce al otro como un nuevo humano, digno de confianza, del que algo se espera, en la medida en que se le muestra algo de *la primera palabra de los hombres*, para aprender a leerla y a escribirla.

Es probable que haya personas que jamás se hayan apercibido de esta aventura incomparable de saber que les ha sido dado un pase, y que de ellos depende el alcance de los trayectos que vayan a realizar, a partir del pase inicial. Un primer pase autoriza a otros, más o menos audaces.

Así, el vínculo educativo, tal vez no sea ajeno a los avatares de la propia palabra *vínculo*. En efecto, desde su origen etimológico *vinculum*, «atadura», la palabra realiza un curioso recorrido. En sus comienzos, *vincolo* indica anillo o joya de forma anillada. Designó en particular alguna de forma anular, que se usaba en los niños;¹⁸ de allí el deslizamiento, en lengua portuguesa: *brinco*, *brincar*, «jugar retozar, bromear»; en castellano: «brincar como niños».

Son tres, pues, las referencias que nosotros vamos a tomar en relación a esta idea del vínculo educativo como instantes que dejan su marca en el tiempo: atadura, joya, saltar o jugar.

El vínculo educativo como atadura

Sin duda *el vínculo de la educación ata* a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de las generaciones, cada sujeto, ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego. Determinación y contingencia van anudando los itinerarios que cada quien realiza. El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien: si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca. Momento en el que el sujeto despierta a los posibles de un mundo por-venir. Despierta por cuanto vislumbra la confianza con la que el mundo (el que fue, el que es), le está siendo, finalmente, enseñado.

El vínculo educativo como joya

El vínculo educativo es una joya. Una joya cuyo brillo es entrevisto. El educador la enseña: he allí su mérito. El educador que se presta a establecer un vínculo educativo con sus educandos; el educador que, en palabras de María Zambrano, *no dimite*; es aquél que apenas hace entrever el brillo del tesoro de las generaciones. El educador que acepta el reto de establecer un vínculo educativo da el tiempo para aprehender algo de lo que está en espera, de lo que desde el comienzo de los tiempos del hombre nos aguarda, a cada uno. Y da también la palabra, para que cada uno pueda formularse su pregunta sobre el mundo.

El vínculo educativo como salto y juego

El vínculo educativo deviene así una promesa.

Se puede recordar la vieja canción infantil:

[...] déjenla sola, solita y sola,
que la quiero ver bailar,

saltar y brincar,
andar por los aires
y moverse con mucho donaire
Déjenla sola, solita y sola [...].

Será, tal vez, una vieja canción que trae, con su sonsonete rítmico, algo que interesa recrear aquí.

El vínculo educativo, ante todo, promete un tiempo nuevo, un tiempo otro: el la de la libertad. El juego que todos juegan, aun sin saberlo. El juego que lanza al incierto aire –jubilosamente– y, a la vez, enfrenta a la soledad de ser responsables de los movimientos que acabarán dibujando, para cada uno, su particular biografía.

Se puede definir así el vínculo educativo como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre éstas. Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida. Si el educador es un BUEN educador, será para el sujeto su mentor: aquel que lo ha puesto en contacto con el mundo y no ha pretendido ahorrarle sus vicisitudes, aunque sí le ha dado buenos instrumentos para soportarlas...

El vínculo educativo habita el lugar mismo de la paradoja de los tiempos de la educación, a saber: lo fugaz que deja su marca.

Hay algo de la magia de Tolkien en tal trabajo, y mucho del empecinamiento de Alain y de las aventuras de Mentor...

Para concluir, se evocará la palabra de María Zambrano, en algunos de los párrafos del texto *La mediación del maestro*:

Y todo depende de lo que suceda en este instante que abre la clase cada día. De que en este enfrentarse de maestro y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo que acomete cuando se está solo, en un plano más alto, del silencio del aula. Y de no que se defienda tampoco del vértigo abroquelándose en la autoridad establecida. La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacidad a ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería. Y la reacción defensiva le conduce a dar por ya hecho lo que de hacerse ha.

Pues que una lección ha de darse en estado naciente. Se trata en la transmisión oral del conocimiento de un doble despertar, de una confluencia del saber y del no-saber-todavía. [...] Pues que el alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta que lleva dentro, agaza-

pada, a la pregunta que es, al ser formulada, el inicio del despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad.

No tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente: quedar encerrado como el Minotauro, desbordante de ímpetu sin salida. La presencia del maestro que no ha dimitido –ni contra dimitido– señala un punto, el único hacia el cual la atención se dispara. El alumno se yergue. Y es ese segundo instante cuando el maestro con su quietud, ha de entregarle lo que parece imposible de, ha de transmitirle, antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo. [...]

Un tiempo vibrante y calmo; un despertar sin sobresaltos. Y es el maestro, sin duda, el que lo hace surgir, haciendo sentir al alumno que tiene todo el tiempo para descubrir y para irse descubriendo, liberándolo de la ignorancia densa donde la pregunta se agazapa, de ese temor inicial que encadena la atención; el temor que dispara la violencia. Pues toda ignorancia tiende a liberarse en la agresividad, la del Minotauro en su oscuro laberinto. Toda vida está en principio aprisionada, enredada en su propio ímpetu.

Y el maestro ha de ser quien abra la posibilidad realidad de otro modo de vida la de verdad. Una conversación es o más justo que sea llamada la acción del maestro. La oscuridad. La inicial resistencia del que irrumpe en las aulas, se torna en atención. La pregunta comienza a desplegarse. La ignorancia despierta es ya inteligencia en acto. [...] Ignorancia y saber circular, se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno que sólo entonces comienza a ser discípulo.

No es casual introducir aquí, y a modo de cierre provisional, la palabra de la filósofa española María Zambrano.¹⁹ El vínculo educativo entrelaza lo azaroso del recuerdo y del olvido, abriendo de esta manera las posibilidades de lo inédito.

Notas

1. Kant, E. (1983): *Pedagogía*. Madrid, Akal.
2. *Bildung* en el original. Luzuriaga utiliza *educación* para traducir indistintamente *bildung* y *erziehung*.
3. Herbart, J. (1983): *Pedagogía general*. Barcelona, Humanitas, pág. 22.
4. Hegel, G. [1832] (1987): *Filosofía del Derecho*. Buenos Aires, Claridad.
5. Gramsci, A.: [1929-30] (1976): *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra, pág. 18.

6. Durkheim, E.: (1990): *Educación y sociología*. Barcelona, Península, pág. 187.
7. Alain: «Elementos de una doctrina radical», en Château, J. (1992): *Los grandes pedagogos*. México, FCE.
8. Cf. Meirieu, Ph. (2001): *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro. También: Hirtt, N. (2001): *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. L'Appel pour une école démocratique: <http://users.skynet.be/aped>. Michéa, J. C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid, Acuarela libros.
9. Arendt, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península, págs. 188 y ss.
10. Tal ha sido la importancia de esta figura, que Mentor se transforma en mentor: pasa de nombre propio a nombre común, para designar a un guía, preceptor o consejero.
11. Lorenzo Luzuriaga, profesor de la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), se exilia en el año 1939, al perder la España de la República ante la sublevación fascista. Exiliado en la Argentina, fue profesor en distintas universidades del país, a la vez que promotor de numerosas iniciativas culturales y pedagógicas. Entre ellas cabe destacar la fundación de la Editorial Losada.
12. *Tratado de la enseñanza*, Libro segundo, «Las escuelas».
13. Núñez, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
14. Vid. Levi-Strauss, C. (1992): *Tristes trópicos*. Barcelona, Paidós.
15. Si se recuerda, la etimología de ocio (*otium*) remite a escuela, lugar donde el intelecto puede dedicarse al goce de sus potencialidades: ocupación en obras de ingenio. La negación del ocio es el negocio...
16. Este planteamiento evoca las propuestas de María Montessori (1870-1952), en relación con la necesidad de actividad por parte del sujeto y la individualización de la enseñanza.
17. El tiempo (se verá más adelante, al comentar los textos de María Zambrano) es la urdimbre sobre la que se entretienen los actos de la educación.
18. Según Corominas (de cuyo *Diccionario crítico etimológico* se extraen estas referencias), se trata de una joya que pervive aún en las tradiciones de ciertas familias, que regalan al recién nacido un aro de plata del que pende alguno de los artilugios, propios de un bebé, para chupar o morder.
19. Filósofa que en sus exilios fue prodigando sus enseñanzas. Al volver a España, nuevamente democrática, recibió, en abril de 1989, el Premio Cervantes, y murió un año después.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
 Château, J (1985): *Los grandes pedagogos*. México, FCE.
 Durkheim, E. (1990): *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
 Fénelon (1985): *Las aventuras de Telémaco*. México, Porrúa.

- Gramsci, A. (1973): *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra.
 Hegel, G. (1987): *Filosofía del Derecho*. Buenos Aires, Claridad.
 Herbart, J. (1983): *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid, Humanitas.
 Kant, E. (1983): *Pedagogía*. Madrid, Akal.
 Luzuriaga, L. (1966): *La educación de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Losada.
 Natorp, P. (1987): *Curso de Pedagogía social*. México, Porrúa.
 Núñez, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
 Zambrano, M. (2000): *La vocación del maestro*. Madrid, Ágora. [También (2001): «La mediación del maestro», en *El Cardo*, revista del Área de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, nº 7, año 4.]

Intercambios

Asistente: Qué pasa si el profesor dimite, cuestión que aparece con frecuencia en la escuela secundaria y que genera enormes problemas de disciplina.

Violeta Núñez: Hoy la educación secundaria aparenta tener la mayor cantidad de problemas. Pero esa apariencia, en realidad, lo que denota es que los problemas están en otro tiempo, remiten a otros momentos. En cada caso, desde la educación infantil a la primaria se podría ver qué es lo que ha pasado con el vínculo educativo. Dónde se producen las dimisiones. Socialmente el problema «aparece» durante la escolarización de los adolescentes. Y ello responde a lo que lo social entiende como problema: aquello que perturba un orden dado, cuando algo perturba a otros... Los niños si son más o menos mal-educados; si son más o menos hiperactivos (según las nuevas nomenclaturas al uso); en tanto siguen siendo niños, esto es, más pequeños... no ofrecen «problema» o no ofrecen tantos problemas en términos de lo social.

Pero esa valoración cambia cuando estos niños devienen adolescentes. Profesores, medios de comunicación, divulgadores y tertulianos denuncian la violencia que ejercen tales adolescentes y piden que se le ponga coto. Los franceses están en estos momentos estupefactos ante la nueva ley que permite el encarcelamiento desde los