

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

EDUCAR EN RELACIÓN EN CONTEXTOS ESPECIALES.

Silva, Rogério Goulart da y Costa, Maria Regina Ferreira da.

Cita:

Silva, Rogério Goulart da y Costa, Maria Regina Ferreira da (2009). *EDUCAR EN RELACIÓN EN CONTEXTOS ESPECIALES. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1870>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EDUCAR EN RELACIÓN EN CONTEXTOS ESPECIALES

Silva, Rogério Goulart da

rogeriodeporto@gmail.com

Costa, Maria Regina Ferreira da

mregina@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná – Brasil

Basándonos en algunas obras que abarcan la experiencia vivida y el ejercicio investigativo de la gente “aislada” del sistema, verificamos la importancia de los trabajos biográficos y de historias de vida y su utilización en los estudios de la sociología urbana o la educación. No es sin razón que gran parte de los documentos hechos institucionalmente sobre los niños y adolescentes en situación de riesgo o niños de la calle, tal como dice Dimenstein (2000) *“reflejan la visión oficial, casi siempre burocrática y fragmentada, incapaz de comprender un ser humano integralmente”*. Una de las obras que denuncian la complejidad del tema y apunta en que medidas se dan los huecos (o fallos) del estado por su incapacidad de resolver el problema en la raíz, es la biografía de Esmeralda, cuyo relato es un trabajo que, conforme Dimenstein (2000:15) *“Construye un marco en la investigación sobre como viven los brasileños en los extremos de la marginalidad y revela el difícil arte de reconstruir seres humanos”*. En este sentido, defendemos la investigación biográfica como forma de entender los espacios y tiempos de quienes tanto insistimos en incluir en “nuestros” ideales, o en los discursos políticamente correctos, que a lo revés refuerzan la exclusión.

Nuestro trabajo, por tanto, ha buscado rescatar en las historias de vida de una institución de recogida y recuperación, fenómenos que puedan dar soporte a los estudios sobre educación de niños y niñas en situación de riesgo.

Para ubicar el lector y la lectora en el proceso de trabajo que generó interrogantes educativas para nuestras investigaciones, se hace necesario narrar un período del desarrollo de nuestro trabajo en dicha organización.

La primera acción de aquel colectivo de educadores, niños y adolescentes fue la de observar y analizar quienes son las personas que aparecen representando una instancia superior. La expectativa de la coordinación de la institución objetivaba la redención a través de actividades “esperadas” del proyecto que estábamos insertando en aquella organización. La coordinadora, sin darse cuenta, esperaba de los becarios un tipo de autoridad basado en relaciones de poder, comunes en la academia. Los becarios, entre tanto, se entregaron a la relación con los niños/as, no solo por la facilidad pedagógica y herramientas educativas que ofrece el área de la educación física, sino que principalmente por haber percibido que los niños y niñas corresponden con el lenguaje del cuerpo a la manera como son tratadas y reconocen autoridad en las personas que les respeta como sujetos.

La autoridad que la coordinación aboga no está legitimada por el reconocimiento comunitario, sino por la fuerza de un poder administrativo que, a menudo, está encarnado en la figura de algunos miembros de la comunidad. Existen educadores y educadoras que no saben tratar a los niños, y actúan como si tuviesen por función domar algún animal salvaje. Educan sin duda sobre sus modos y aportaciones personales, pues tienen el consentimiento de la coordinadora; al fin y al cabo, quizá sea esta la única manera que la propia coordinadora haya incorporado como si fuera la única educación.

Cuando entramos a la institución estábamos seguros de un modelo de autoridad contractual basado en el conocimiento institucional y burocrático. Ciegos en nuestro conocimiento institucional y burocrático, buscábamos conquistar la confianza de la

comunidad nombrando a los niños y niñas dentro de un lenguaje “neutro” de nuestra colonización¹ intelectual.

La convivencia permitía enlaces primarios que no garantizaban relación de cambio sin intereses personales. Así, angustiados por alcanzar resultados, sentíamos que nos perdíamos en nuestros planes educativos. Todo eso resulta porque vivimos encuadrados en unas formas de vida que no permiten tiempo a la reflexión sobre los papeles de la escuela y de la universidad respecto la violencia en centros de recogida.

En estos casos, recordamos de las palabras de Gregori (2000:29), cuando afirma que “*la violencia genera miedo, produce rabia, y paraliza a alguien que es más pequeño, más débil y con quien se establece una relación de intimidación eventual, ¿Qué hacer? ¿Pegar o chillar más alto? ¿y si eso no funciona? ¿Deberíamos suministrar el tratamiento más pedagógico, psicológico, asistencial? ¿Cómo tratar? Como adulto – consciente de sus actos – o como niño – víctima de algún problema que no es de su responsabilidad?*”

En algunas situaciones esos niños son vistos como “pequeños monstruos sociales”, “bandidos en potencia”, y hay versiones que dicen que su peligrosidad ya está definida como algo innato, como resultado de una miseria social y moral que dificulta la búsqueda de soluciones. En otras circunstancias son vistas como la encarnación de la carencia en las versiones que se representan con la ilustración del abandono, de los errores del poder y de las desigualdades sociales. Estos son, conforme Filomena Gregori (2000:30), “calificaciones extremas de posiciones más divergentes entre sí. Todavía son representaciones que oscilan entre entenderlos como verdugos o como víctimas”.

Teniendo presente esta ambigüedad, citamos las prácticas de Adán y Eva, protagonistas del estudio, que, con otras palabras dicen que “los niños aprenden mejor porque se basan en las relaciones y seguramente no ignoran el poder de las palabras, las tienen muy presentes y saben como valorarlas.

El acto educativo tiene efecto más positivo cuando la relación adulto y niños se efectiva por cercanía y confianza. Nos llamó la atención la cuestión de la afectividad, la importancia de acoger en los brazos y entregarse al diálogo con los niños.

En las actividades de Adán y Eva, decir la verdad es reconocer, y también aceptar los sentimientos negativos, pues hacen parte de la vida y de las relaciones. Así todos pueden vivir las relaciones como algo que proporciona sentido en su desarrollo. Es un ser/sentido que llena el ser/estar de aquella persona, sea niño, niña, hombre o mujer adultos. En estos casos decimos que se trata de *Educación en Relación*.

El tema educar en relación es cuestión fundamental de la pedagogía de la diferencia sexual que, en resumen, se trata de una nueva atención a la relación. Esta pedagogía, conforme Clara Jourdan (2002:12) “*introdujo en el discurso pedagógico las ganancias de la política de las mujeres en torno a dos preguntas: 1. ¿Relación entre quiénes?, y 2. ¿Qué relación? La primera pregunta seguramente se refiere a la relación entre profesoras, profesores y alumnos y alumnas, o sea, mujeres, hombres, niños y niñas, chicos y chicas en los contextos educativos*”.

En la segunda cuestión ella dice que “*lo que hay es una relación de disparidad – o sea entre seres que no son iguales y precisamente por que no son iguales – cuya forma oscila entre autoridad y poder*. Complementa la idea extrayendo de la lectura del texto “sobre la confusión entre autoridad y poder” de Luisa Muraro, publicado en la revista Duoda, nº 7, afirmando que: “*La distinción entre poder y autoridad (confundidos*

¹ Utilizo el término para denunciar las formas como miramos y nombramos el otro de nuestro discurso. A menudo ignoramos su contexto y lo que piensa ese otro. Se puede comprender mejor esta idea leyendo el libro de Skliar (2002): ¿Y si el otro no estuviera ahí?

en el pensamiento masculino) es otro elemento radical que el pensamiento de la diferencia sexual ha ofrecido al educar en relación”. En este sentido, sin distinción de la diferencia de la relación de autoridad, es el poder el que dará forma a las relaciones.

Clara Jourdan (2002:13) aún advierte que “la atención a esta distinción nos permite enfrentar los problemas de las relaciones en la escuela, que surgen precisamente de la disparidad: en la disparidad que hay entre el profesorado y las alumnas y alumnos, que es muy grande”. En dónde, la disparidad permite fácilmente la presencia del autoritarismo.

Las acciones de Adán y Eva y otros educadores y educadoras, en muchos momentos de sus clases, disipan el poder de su práctica pedagógica y maximizan la relación de autoridad, pues respetan y reconocen la capacidad de cada uno de sus niños y niñas en sus particularidades y singularidad.

Nuestro trabajo no es el de idolatrar a Adán como si fuera el más correcto educador social, pues seguramente el también comete errores o equívocos. Pero cuando se da cuenta de haberse equivocado, analiza los hechos y no tiene vergüenza de decir que ha cometido la equivocación. Por eso volvemos a marcar este tipo de autoridad y a decir que es construido a través de la relación con el saber de forma compartida, basada en el respeto y confianza.

Adán, igual que cualquier educador, tiene limitaciones, pero tiene las principales herramientas que faltan a miles de educadores, la sensibilidad y el respeto, lo que en nuestra mirada son instrumentos de un saber originario de la experiencia y, que consecuentemente,, confiere un tipo de autoridad en relación. Este educador comenta que los niños perciben obstáculos invisibles entre personas, paredes que no posibilitan acercarse o interactuar con determinados educadores y educadoras. Ha dicho: “Cualquier niño de esta comunidad tiene aquella percepción de saber si es posible o no acercarse a determinado educador, etc., pues percibe se hay o no una barrera, una pared que impide la cercanía o aproximación”

En este sentido, en lo que se refiere a la autoridad y poder en el aula y su relación con el saber, afirmamos que ninguna ley nos dará autoridad, ni podrá ofertar tal condición, una vez que la ley y la autoridad en relación con el saber se apoyan en distintos relevos de las estructuras de poder. Es decir, relaciones contractuales, basadas en la burocracia y tecnocracia.

A esta relación entre saber y poder en la educación, adjuntamos lo que dice Clara Jourdan (2002:13), cuando se refiere a la autoridad en la educación, en el contraste del saber en relación:

“Ninguna ley puede darnos autoridad: ésta se apoya en el deseo de aprender y en la confianza de las criaturas hacia las personas adultas en nuestro amor por lo que enseñamos y en las ganas de enseñarlo, en nuestro deseo y capacidad de relación con la gente joven, pero también en nuestra capacidad de desplazar la mente del simbólico del poder (papeles, reglas, notas, horarios, burocracia, etc.). Para quien enseña hay como un plan inclinado donde es fácil resbalar, ya sea por el deseo del poder (de algunos y quizás algunas), y asea por no querer cansarse demasiado (la mayoría)”

En nuestros encuentros con Adán, los mismos fueron marcados por la estructura del poder, pero las acciones del protagonista estaban basadas en su experiencia. Para la mayoría de los educadores es casi imposible romper esta pared invisible porque cuesta demasiado trabajo dejarse vivir en este tipo de autoridad². Por este motivo buscamos entender las distinciones del concepto que da base, fundamento y sentido a las relaciones de algunos educadores, niños y adolescentes.

² Concepto de autoridad puede ser basado en lo que señala Hannah Arendt (*Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, 2003. (Ediciones Península).

La autoridad de acuerdo con Hannah Arendt (2003:147) “...siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. No obstante, excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. Por otra parte, autoridad y persuasión son incompatibles, porque la segunda presupone la igualdad y opera a través de un proceso de argumentación. Cuando se utilizan los argumentos, la autoridad permanece en situación latente. Ante al orden igualitario de la persuasión se alza el orden autoritario, que siempre es jerárquico. Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos”.

Esta pensadora, demarca que la autoridad se ha esfumado del mundo moderno. En vista de que no podemos ya apoyarnos en experiencias auténticas. Este hecho puede habernos conducido a la confusión en la busca de especialistas, que en verdad, en lugar de fundamentar la autoridad, acaban por aumentar el drama del poder y de la relación con su dependencia personal.

Entre tanto, observando las formas de autoridad en las prácticas de los cuidados de la relación, verificábamos que la vivencia de la propia experiencia relacional recogida de las narrativas de Adán y Eva, permanece aparentemente oculta en la Ong y negada o ignorada en la academia. No se trata de que estas prácticas deban ser formalizadas en la academia, o si deben o no permanecer “en secreto” o “aisladas”. Pues recelamos que en el futuro sean adoptadas como recetas pedagógicas. Pero defendemos que estos modos de educar sean referentes importantes en los itinerarios individuales y colectivos de los procesos educativos.

Todavía no se puede olvidar la comprensión del cuerpo humano y las relaciones que este guarda con el área de la educación física, pues tanto esta área como las demás, pedagogía, psicología, en cuanto disciplinas sociales, fueron concebidas bajo tácticas terapéuticas e higienistas³. Quizá, por eso estén implicadas en la negación de la diferencia, tanto más cuando se trata del valor de la experiencia y su relación con el saber.

Teniendo presentes estas nociones de los aspectos organizacionales, en cuanto modelos que siguen formas institucionales que nos aprisionan en los valores numéricos, conductistas, repensamos muchas actitudes pedagógicas, tales como la angustia de los académicos/as frente a los dilemas y rasgos de educar niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad social, de modo que estas dudas y angustias hacen parte de nuestros dilemas investigativos, desde los períodos anteriores y posteriores a este trabajo de investigación. Así, creemos que es posible repensar la forma como nos relacionamos con el discurso académico, con los otros y con el nos-otros.

Las disciplinas o asignaturas, mientras tanto, debido a la necesidad de sanción científica, para continuar mantenida en ese nivel de *status* de disciplina/asignatura, tuvieron que armarse con técnicas basadas en la racionalidad instrumental, y por consiguiente, la conformación de los sujetos que representan las asignaturas o la propia ciencia. Hecho interesante de esta condición es que las técnicas y estrategias no son suficientes para encuadrar todo, es un encadenado que aparece de modo implícito en las prácticas cotidianas educativas, pues las mismas están basadas en las relaciones, y estas, a su vez, casi obligatoriamente en las experiencias, buenas y malas.

Esta percepción demuestra la fragmentación que engloba todo el sistema educativo de modo que determina y pune a muchas instituciones educativas a la nulidad o invisibilidad social. Si en las instituciones educativas se hace necesaria la escucha como forma de aprendizaje y la entrega en las relaciones, parece más difícil y nada

³ Para profundizar se puede leer Carmen Lucia Soares: *Educação Física: raízes européias e Brasil*, y/o Jurandir Freire Costa: *Ordem Médica: Norma Familiar*.

tranquilizador para los educadores desnudarse de los prejuicios y valores que señalan fronteras en las relaciones entre educadores y los niños/as que viven en contextos especiales.

A pesar de estas dificultades existen personas como Adán y Eva que, aunque no estén exentos de los valores instrumentales, actúan de modo distinto de los pedagogos y pedagogas y los demás educadores técnico-instrumentales. Observando y escuchando la forma como educan estos personajes vemos que es posible creer en otro tipo de educación. En aquella que fundamenta la vida, con raíz en la experiencia, como base del aprendizaje para los caminos de cada uno. Somos testigos, por tanto, de unas prácticas que muestran que este tipo de educación solo es posible cuando existe amor. Amor resume lo que es la calidad de las relaciones y por tanto, dicho de manera semejante por Nuria Pérez de Lara (1998:66): “*Entrega, amor aceptación de lo incomprensible, cualidades de una relación que no es técnica, que no es científica y que, sin embargo, cura, humaniza, porque es una relación de tu a tu...cualidades de su feminidad. Cualidades todas ellas que proceden no de un saber sino de la sabia intuición que sólo la experiencia propia proporciona, una experiencia de la que no está ausente el sufrimiento, el dolor, pero que, a la vez, impulsa la necesidad de encontrar de uno u otro modo el placer de estar vivo.*”

Esta entrega resulta en los hallazgos y aprendizajes significativos para la vida en relación. Así es admirable la inspiración de los dos protagonistas en los actos educativos y demás trámites institucionales. Para él, Adán y para ella, Eva, es un diálogo entre dos vidas. No es posible comprender en lecturas técnicas el fenómeno de la inspiración como hecho educativo. Dicho de otro modo, es correcto afirmar que Adán y Eva buscaron la inspiración en su interior para ayudar a la mayoría de los niños y niñas, pero esa idea no nos da muchos hallazgos. Conviviendo, quizás se pueda comprender los recursos internos que tanto el y ella utilizaron para acercarse a los niños y así conquistar su confianza y complicidad. Quizás por este camino podamos comprender donde nace la inspiración de Adán y Eva, y entender sus prácticas como actitudes pedagógicas innovadoras o cualidades revolucionarias en los medios que se dedican a recuperación de niños en situación de vulnerabilidad. Lo cierto es que tanto Eva y Adán, conocen y saben lo que es y lo que representa el desespero de la soledad y del abandono del cual las niñas y niños son víctimas. Por cuestiones éticas no es posible biografar la historia de Eva y de Adán. Por otro lado, dejamos al lector y a la lectora la posibilidad de imaginar el universo juvenil de ambos, y lo que fue la infancia y el itinerario de la vida profesional/personal que les ha llevado a dedicarse a los niños y niñas segregados de la sociedad. Esta quizás sea una manera de pensar lo que implica nuestra infancia y adolescencia en nuestros itinerarios de vida, al fin al cabo, nuestras búsquedas y profesiones.

Referencias

- Dimenstein, G. *Prefacio*. In A.de Moraes (Ed.). *Esmeralda. Por que não dancei*. (p.13-15) São Paulo: Editora Senac, 2000.
- Gregori, M. *Viração: Experiências de meninos de rua*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Jourdan, C. Las relaciones en la escuela. *Educación en relación, serie Cuadernos de educación no sexista, n°6*, 11-25, Madrid: Instituto de la Mujer, 2000.
- Pérez de Lara, N. *La capacidad de ser sujeto: Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes, 1998.

Pujadas Muñoz, J. *El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

Skliar, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.