

Área de Psicología Educacional

Educación-Nos en valores

Resumen

En agosto de 2002 nos correspondió representar a la Facultad de Psicología en un encuentro organizado por la iniciativa de Serpaj, cuyo título coincidía con el de esta ponencia. En virtud de la trascendencia del tema y, por ende, del compromiso contraído, nos parece ahora de rigor testimoniar y compartir lo expuesto en el propio ámbito universitario.

El segundo motivo que inspira esta (re)presentación descansa en una de las preguntas formuladas desde aquel público, pregunta que ponemos a consideración en esta instancia: cómo se instrumentaba en la propia Facultad de Psicología la concepción que en su nombre sosteníamos. Como podrá apreciarse, la interrogante se constituye hoy en desafío.

Dos ejes especulativos que enmarcan estas reflexiones -si es posible educar o no educar en valores- descansan en la necesidad de delimitar una mirada que responda a nuestro posicionamiento disciplinar: la psicología educacional. Rescatamos por ello un sentido plausible del educar, que pone el acento en las dinámicas relacionales de esta función; una función que así entendida adquiere un cometido estructurante.

Educación-nos en valores

Prof. Alicia Kachinovsky

Lic. Ana Laura Piñeyro (colaboradora)

La propuesta que hoy congrega a tan diversas organizaciones, sintetizada bajo el título “Educar-nos en valores”, condensa a nuestro entender algunos supuestos que nos parece oportuno señalar:

1. Que es posible educar en valores.
2. Que el acto o proceso de educar en valores admite o requiere una doble direccionalidad, centrífuga y centrípeta, ya sea en forma simultánea, convergente, complementaria o alternativa: educar y educarnos.
3. Que se trata de un acto o proceso que transcurre en un ámbito plural: educar-nos como algo distinto a educar-se.

Una primera pregunta nos conmueve: **¿Es posible educar-nos en valores?** En este sentido, ¿cuál es el concepto de educación considerado para dar respuesta a dicha pregunta? No es nuestra intención elaborar un exhaustivo desarrollo del concepto de educación, para el cual no alcanzaría todo este encuentro si así lo dispusiéramos con tal cometido. En cambio, nos parece operativo recurrir a algunas insistentes acepciones, que dan cuenta de múltiples significados que habitan el imaginario colectivo respecto de este antiguo oficio de educar:

INSTRUIR - ENSEÑAR - CAPACITAR - FORMAR - CONDUCIR

INDUCIR - TRASMITIR - INFORMAR - ILUSTRAR

ALUMBRAR - ENCAMINAR - DIRIGIR

DEMOSTRAR - DISCIPLINAR

EXPLICAR - DESARROLLAR

PROFESAR...

Ninguno de ellos nos conforma, pero cada uno de ellos refleja una porción de la verdad sobre esta compleja tarea que consiste, en términos muy generales, en un mandato de la especie -irrenunciable- de humanizar al semejante.

Bajo estos parámetros nos parece importante subrayar que no es posible pensar la educación como un acto o proceso en solitario: el otro es imprescindible para que el cachorro humano devenga sujeto. El otro como portador de un lenguaje que a su vez lo antecede, y a través del cual se vehiculará una herencia cultural modalizada por los afectos en juego.

Destacar esta suerte de afectación que nos configura tempranamente, atravesando la construcción de significados, precipita una nueva pregunta: **¿Es posible no educar-nos en valores?**

Los dos interrogantes que enmarcan estas reflexiones -si es posible educar o no educar en valores- descansan en la necesidad de delimitar una mirada que responda a nuestro posicionamiento disciplinar: la psicología educacional. Explicitadas nuestras coordenadas, nos sentimos autorizados a rescatar un sentido plausible del educar, que pone el acento en las dinámicas relacionales de esta función; una función que así entendida adquiere un cometido estructurante.

Acuden en nuestra ayuda las palabras de León Trahtemberg cuando dice: “Después de todo, educar a un niño supone enseñarle a educar. Si se le alienta, aprenderá a alentar; si se le humilla, aprenderá a humillar; si se le ridiculiza, aprenderá a ridiculizar; si se le mata el alma, aprenderá a matar almas.

De modo que el sentido humanista está más ligado a la dinámica del mensaje como vínculo que como contenido.” (p.33)⁴

La insoslayable condición de asimetría que se pone de manifiesto en esta versión de lo vincular, denuncia la encrucijada del sujeto que así se constituye, a expensas de una impronta que el otro implanta en él. Sujetada a la misma, será trabajo psíquico aquél que se propone metabolizar el mensaje instaurado. Entonces, si lo ajeno deviene en objeto de apropiación, será porque la función educativa ha transcurrido a modo de facilitador.

He aquí el camino que proponemos, pensando al viejo oficio de educar como tarea reflexiva y plural, que privilegie como relevante el trabajo con la subjetividad. Se trata, en consecuencia, de una apuesta por las políticas de identidad. Y esto supone la creación de ámbitos sin mandamientos, por fuera del deber ser, en los que se habilite la deconstrucción de lo instituido y se instituya como derecho inalienable la construcción singular de sentidos.

Contrariando los más férreos y justificados designios de la institución educativa, según los cuales se debe instruir a quien no sabe -que 2+2 es 4 y que hoja va con h, por ejemplo-, nos representa una alternativa según la cual la educación en valores reposa en lo sabido: en lo sabido

no pensado, lo no tematizado, lo no compartido, lo no negociado...

Si a pesar de lo expuesto, se quiere mantener en esta propuesta la figura del educador -al que nosotros preferimos aludir como coordinador-, es precisamente éste quien debe posicionarse en el lugar del no saber. Parafraseando a Wilfred Bion, ofrecerse a los otros sin memoria y sin deseo, hará posible el surgimiento de lo propio para que sea analizado, contextualizado, historizado, contrastado, cuestionado y reapropiado, en el espacio de una grupalidad. En este tránsito no debe confundirse la suspensión del juicio y el no saber del coordinador con una suerte de asepsia profesional. Por el contrario, el concepto de implicancia adquiere aquí toda su fuerza y, concomitantemente, el necesario análisis de la misma reclama prioridad. Explicitados o no, los valores del educador/coordinador también se verán afectados, porque educar es siempre e ineludiblemente un proceso de afectación mutua: EDUCAR-NOS.

Tomar conocimiento que en este derrotero no estamos solos, nos conforta. Fidel Tubino ⁵, apelando al sentido etimológico de la palabra “educación”, subraya aquél que se vincula con la noción de “conducir”, pero señalando al sujeto como agente de su propio proceso. Insiste luego en la necesidad de rescatar a los educandos del estado de acatamiento al que la moral social estaría condenándolos, a través de la pregunta mayéutica (socrática): “Pues el educador es aquél que posibilita activamente a que otro dé a luz con esfuerzo propio lo que tiene dentro de sí, a que alumbre sus propias preguntas.” (p.135) Éstas pondrán de manifiesto las contradicciones constitutivas de nuestra existencia, generando el compromiso inevitable de hacernos cargo de ellas.

Se trata entonces, para este filósofo peruano, de promover la construcción de una identidad ética, “que involucra el concurso de la totalidad de nuestros impulsos, afectos, recursos y posibilidades. En otras palabras, nos induce a crearnos como seres originales, irrepetibles, y a descubrir el valor del diálogo” . (pp.137-138)⁶

Según lo expuesto, no podríamos acompañar un modelo de educación en valores que se sustente, de forma exclusiva, en una perspectiva racional y racionalizante, y que por ello mismo descuide el carácter conflictivo de nuestra condición humana.

Asimismo nos parece pertinente que un proyecto orientado a la formación en valores se asiente en la reflexión crítica y en la problematización compartida de una práctica implicante. En este sentido, los valores no deben ser “enseñados” sino apropiados, tanto analizados como practicados.

Posicionados desde esta perspectiva, el sujeto a ser “educado” ejerce su derecho al protagonismo. El “educador” no lo forma a imagen y semejanza; en todo caso le proporciona herramientas para que se forme con sus semejantes y para que se precipite la producción colectiva de valores. Potenciada la dimensión personal, y al mismo tiempo sostenida por el concierto de lo grupal, lo educativo se constituye en ámbito de reconocimiento. En este almárgo fecundo prospera el pensamiento y emergen los recursos creativos a los que aspira toda educación liberadora. Sólo así la información brindada es plausible de ser transformada en conocimiento significativo y, en consecuencia, de admitir un proceso de apropiación subjetivante. Todo esto habilita, necesariamente, la toma de decisiones responsables.

Detengámonos una vez más en la importancia de la pluralidad de voces que participan de la tarea educativa, a modo de requisito. Destaquemos la necesidad de trabajar conjuntamente lo particular y lo general, lo singular y lo colectivo.

Si apostamos, en nuestra calidad de educandos o educadores, a conocernos a nosotros mismos en nuestra complejidad -para luego actuar de acuerdo a nuestros deseos y necesidades-, no

menos importante resulta el reconocernos como integrantes de una comunidad. También los otros detentan deseos y necesidades que nos obligan a negociar nuestros derechos y aspiraciones, es decir, a ejercer una actitud de respeto y tolerancia hacia lo ajeno.

Hemos llegado entonces hasta aquí, encontrándonos con un obstáculo que no querríamos soslayar: el abordaje de lo diferente y lo diverso. No nos parece fructífero pronunciar una simple declaración de principios, en el sentido de proclamar la importancia de admitir lo diferente y lo diverso como legítimo.

Creemos, en cambio, que determinadas concepciones del trabajo con grupos favorecen el proceso de elaboración de estas dificultades insalvables que lo ajeno produce, de un modo vivencial.

La extranjería del otro es inevitablemente un motivo de alerta y de rechazo a aquello que es sentido como peligroso: algo que atenta fantasmáticamente contra lo propio. Puede tornarse incluso en amenaza que jaquea el plano de la supervivencia, ya sea en términos de realidad fáctica como de materialidad psíquica.

Analizar y asumir estas circunstancias en el contexto de un trabajo grupal, permite metabolizar estas fantasías de aniquilamiento que hacen obstáculo, transformando la peligrosidad de lo distinto en circunstancia de enriquecimiento y fortaleza colectiva.

Pluralidad y diálogo, por lo tanto, constituyen dos elementos indisociables a nuestro entender, cuando se está pensando la educación en valores. Pluralidad y diálogo que convocan la emergencia de un espacio de confianza, a través del cual el ejercicio de mayorías y minorías se hace viable.

Por ello afirmamos que toda opción que persiga un derrotero formativo, por oposición a lo instructivo, debe estructurarse como movimiento orientado desde la categoría de “alumno” a la de “sujeto educativo”. En consecuencia, interrogar e interpelar la(s) cultura(s) escolar(es) en la(s) que se asienta una propuesta con tales cometidos, representa un requisito de primer orden. En otras palabras, preguntarnos por los valores que subyacen a las prácticas pedagógicas instituidas puede ser, desde nuestra concepción, un buen comienzo para educar-nos en valores.

¹ Presentado en las VI Jornadas de Psicología Universitaria: “La Psicología en la Realidad Actual” (abril de 2003).

² Encargada del Área de Psicología Educacional. E-mail: alika@psico.edu.uy

³ Publicado en: “**Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes.**” Año XIV, n°44, pp.53-55.

Montevideo, Servicio de Paz y Justicia Uruguay, 2002.

⁴ Trahtemberg, L. Una nueva mirada al vínculo maestro-alumno. En **Psicoanálisis y Educación**. Gheiler, M. (Comp.) Lima, Biblioteca Peruana de Psicoanálisis, 13: 31-40; 1992.

⁵ Tubino, F. Educación, el despertar de la pregunta. En **Psicoanálisis y Educación**. Gheiler, M. (Comp.) Lima, Biblioteca Peruana de Psicoanálisis, 13: 31-40; 1992.

⁶ *Ibidem*.

