

IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS Y EMOCIONALES EN EL TRABAJO DEL EDUCADOR SOCIAL, Y SUS EFECTOS.

Margarita Pascual Espinosa

Psicóloga-Psicoanalista. Girona

Educar es una tarea muy difícil, cuando no imposible. Esta es una afirmación en apariencia muy contundente, pero que probablemente podrían suscribir todas aquellas personas que tienen a su cargo la responsabilidad de ayudar a los demás a desarrollar sus capacidades, tanto físicas como psíquicas y sociales, hasta donde sea posible y las circunstancias lo permitan.

Para el Educador Social, la dificultad de realizar el compromiso profesional que ha hecho, se ve incrementada por la especial situación de déficit y carencia, de diversos tipos, en que se encuentran las personas de quienes se ocupa. Pero, con todo, éste puede no ser el único o el mayor obstáculo para su trabajo.

Existen una serie de dificultades más propias y, podríamos decir internas, del Educador que, no solo obstaculizan su trabajo, si no que a menudo provocan en el profesional un malestar y una ansiedad casi permanentes y que, por otro lado no suelen tener el tratamiento suficiente y adecuado ni en su formación previa, ni en los espacios institucionales de reflexión y elaboración de su tarea.

Me propongo analizar con vosotros algunas de estas dificultades.

En primer lugar hay que tener presente que el trabajo de educar es el trabajo de la inmediatez, del aquí y ahora mismo, puesto que no siempre puede estar sujeto a la previsión, la planificación y la elaboración previas que harían mucho más cómodo su desarrollo. Al Educador Social se le convoca constantemente a dar una respuesta que debe ser una respuesta adecuada, es decir coherente y armónica con el rol profesional y la responsabilidad que asume; una respuesta que generalmente no puede ser aplazada, si no que debe ser dada en ese preciso momento sin que pueda mediar un tiempo de reflexión o de consulta; y es, además, una respuesta que contiene toda la complejidad de matices, de forma y de fondo, que se dan siempre en las relaciones interpersonales.

Con esto quiero decir que, en su trabajo, el Educador Social está implicado más allá de lo que determinaría un rol profesional, está implicado como sujeto poseedor de un saber, unos conocimientos y unos recursos profesionales, por supuesto; pero también está implicado como sujeto poseedor de una historia personal, de unos sentimientos y unas emociones e, incluso, de un cuerpo, y esta realidad está siempre presente, para bien o para mal, en toda acción educativa.

He mencionado el cuerpo del Educador y creo que no es una exageración, puesto que la tarea educativa es una tarea que se realiza cuerpo a cuerpo, se actúa a menudo sobre el cuerpo del educando (ejercicios, educación de hábitos, juegos...) y el instrumento de esa actuación suele ser también el cuerpo del propio Educador. Y esto no debe extrañarnos, puesto que es a través de una relación cuerpo a cuerpo como se inicia la socialización de todo ser humano, como se le introduce en esa vertiente tan importante para todos como es la relación social, la relación con los demás.

Pero esta realidad tiene sus efectos y sus consecuencias. En su sentido más literal la relación cuerpo a cuerpo solo se da en el amor y en la lucha, con toda su gama de matices, y estos sentimientos (amor y odio) están presentes siempre en toda relación con el otro y, por supuesto, en toda relación educativa, a menudo vehiculizados, también en este caso, a través del cuerpo.

Porque como ya he dicho los sentimientos y las propias vivencias del Educador entran en juego siempre en toda intervención educativa. Puesto que, ¿quién puede no conmoverse ante una historia de carencia familiar y afectiva, de abandono, quizás de malos tratos, en un niño de quien debemos ocuparnos? o bien, ¿ante las limitaciones, motrices e intelectuales, de los disminuidos, o incluso sociales, de los psicóticos?, ¿quién puede no entristecerse ante la pérdida progresiva de

capacidades e intereses de un anciano? Pero, por otro lado ¿como se puede no reaccionar airadamente, en ocasiones, frente a la arrogancia y la agresividad de un adolescente o ante la autoagresividad de un adicto, aparentemente refractarios ambos a toda acción educativa?

Como ven estoy hablando de los sentimientos del Educador, de los sentimientos que promueven en él la relación con sus educandos; una relación que viene determinada por las características propias de cada una de esas personas: las limitaciones de todo tipo, las demandas a menudo contradictorias y confusas, los frecuentes rechazos explícitos de toda ayuda, la aparente impermeabilidad a toda acción educativa, la tendencia a la actuación más que a la reflexión y un largo etcétera que deja a menudo al Educador enfrentado al sentimiento de impotencia, de frustración y de inseguridad y ante el cual no siempre son suficientes la formación recibida y los recursos técnicos y educativos de que dispone.

Pero llegados a este momento tal vez deberíamos cuestionarnos acerca de ese sentimiento de frustración que, como vemos, puede estar tan a menudo presente en la tarea del Educador. Deberíamos preguntarnos en qué consiste realmente la tarea del Educador Social, pero también cuales pueden ser sus expectativas acerca de ese trabajo, de su función, de sus objetivos y de sus recursos, especialmente al inicio de su andadura profesional.

Porque frente a las carencias y los límites de los menos afortunados, existe la creencia general, y no sólo del Educador, de que algo debe ser restituido hasta donde sea posible para que las cosas mejoren y funcionen de manera más adecuada. Es decir, se trataría de suplir un déficit, de llenar un vacío, en este caso por medio de una intervención profesional por difícil y costosa que ésta fuera. Pero en la práctica, y tal vez deberíamos decir en la práctica educativa, las cosas no siempre discurren así. Frente a este sentimiento de omnipotencia del Educador, motivado sin duda por el deseo de ofrecer al sujeto de su intervención una vida más confortable, más rica y más gratificante, aparecen las resistencias de éste a todo cambio y a toda intervención como límite a las expectativas que el Educador ha puesto en su trabajo y en sus posibilidades.

Debemos tener en cuenta que ese deseo de reparación, como todo deseo inconsciente, no suele estar claramente delimitado y mucho menos explicitado en el conjunto de expectativas que pueden tenerse acerca de la propia labor, de sus objetivos, de sus posibilidades; antes al contrario, es un deseo que suele estar articulado por medio del razonamiento, la teoría y los conocimientos; y, sin embargo, es ese deseo desconocido el que, tan a menudo, lleva al Educador a ofrecerse y entregarse, como veíamos antes, en “cuerpo y alma” a su trabajo.

Pero no debemos engañarnos tampoco en este punto; toda oferta y toda entrega contiene, al mismo tiempo, una demanda; en este caso una demanda que puede ser de reconocimiento, de valoración, de aceptación y “buen uso” del esfuerzo realizado, de la energía invertida y del deseo puesto en juego. Ante estas circunstancias, no es de extrañar que a menudo aparezcan la frustración, el desaliento, la rabia y la ansiedad.

Llegados a este punto, tal vez sería adecuada una reflexión acerca de en qué consiste la tarea de educar. Todos teneis, sin duda, una idea clara a este respecto, y en este Congreso se han dado buenas definiciones acerca de qué es educar, pero me gustaría ofreceros otra para que podamos utilizarla juntos en esta reflexión. Educar sería hacerse cargo temporalmente de los déficits y las carencias del otro, que le impiden desarrollar, incluso descubrir, sus propios potenciales y ofrecerle, al mismo tiempo, los medios para que ese desarrollo alcance el máximo nivel posible.

Quiero destacar en primer lugar en esa definición el “hacerse cargo de las carencias”, porque hacerse cargo de algo no es soslayarlo, ocultarlo o negarlo; antes al contrario, es asumirlo, aceptarlo y explicitarlo como condición sine qua non para llegar a superarlo, si ello es posible. En este sentido “hacerse cargo” consistiría en asumir, en el sentido de acompañar y compartir, el peso excesivo que sus carencias estan ejerciendo sobre los sujetos de la intervención educativa y que les impiden, no solo superarlos, si no incluso desarrollar otros potenciales; pero también consistiría en ayudarles a “hacerse cargo” ellos mismos, en su momento, de esa parte o aspecto de disminución con el que, tal vez, deberán aprender a convivir.

Por eso quiero destacar también la idea de temporalidad; el hacerse cargo temporalmente, significa que todo debe tener un principio y un final, que siempre llega el punto en que el educando debe poder alejarse de la tutela del Educador y éste debe poder devolverle lo que es suyo en la medida, la forma y el momento en que pueda asumirlo. Y ese movimiento de separación y de distanciamiento, de autonomía y asunción de los propios límites, es también algo a enseñar y educar, porque es parte integrante de todo buen proceso de socialización.

Por ese motivo en la labor del Educador hay momentos para dar, pero también momentos de negar; hay momentos para el afecto que no debe ser visto como una suplencia, puesto que existen cosas para las que no hay recambio o sucedáneo, si no que se trata de un afecto nuevo; y hay momentos también para la firmeza y la demarcación de límites, pero alejados del castigo o la exigencia arbitrarios.

Y éste es, sin duda, uno de los aspectos más difíciles de la tarea de educar, puesto que como ya hemos visto los sentimientos del profesional están en juego y manejan sus propios hilos. ¿Cómo puede ponerse fácilmente límites a quien está tan limitado? ¿Cómo puede negarse un acto de afecto a quien ha carecido de él casi por completo? ¿Cómo puede no protegerse a quien parece tan incapaz de hacerse cargo de sí mismo? Del mismo modo, aunque en un movimiento de signo contrario, es igualmente difícil no caer en la trampa de la provocación de quien que sólo puede relacionarse con los demás por ese medio; o no dejarse arrastrar en la espiral de negativismo, pasividad, vacío y sentimiento de muerte en que parecen estar inmersos tantos y tan diversos sujetos.

Para estas dificultades, de las que he tratado de mostrar solo algunas facetas a título de ejemplo, no existen siempre, ni a nivel teórico ni técnico, formulas adecuadas o instrumentos precisos; es la propia creatividad del Educador, combinada con su formación y su experiencia, la que puede hallar una respuesta adecuada, aunque siempre con el margen de duda que ello conlleva, la posibilidad del error de cálculo o de medida, del fallo en la aplicación, de la imbricación de los propios sentimientos.

Es esta demanda constante y la incertidumbre, también permanente, de su respuesta las que provocan, en buena medida, la ansiedad y el malestar del Educador. Una ansiedad que se traduce en la sensación de carecer siempre de recursos, de estar faltos de más y mejores instrumentos, de más y mejor formación, de más y mejores espacios de elaboración y consulta, una carencia, en suma, propia de todo sujeto humano pero que, a la manera de un reflejo especular, les llega a los Educadores desde sus propios educandos. Un malestar, por otra parte, que se razona como el resultado de los límites a que están sujetos los propios Educadores por el medio externo: los límites impuestos por la propia institución o por las instituciones jerárquicamente superiores; los límites derivados de la escasez de medios; los límites que, a menudo, se ponen a la capacidad de decisión del Educador o a su reconocimiento profesional, etc.

Todo ello, sin embargo, sin ser totalmente falso, no es tampoco absolutamente cierto. Efectivamente, en el área del trabajo social existe una endémica escasez de medios, que la Administración no parece del todo dispuesta a paliar; es igualmente cierto que, a menudo, esos escasos recursos son administrados y arbitrados por instancias alejadas de lo cotidiano de la tarea educativa y sin tener demasiado en cuenta la opinión, las decisiones o el trabajo realizado por el Educador. Pero del mismo modo, existe la realidad de los límites, las inseguridades, los temores, los sentimientos y, en última instancia, las demandas del Educador y éstos vienen determinados por su propia historia, sus vivencias personales, sus deseos y las modalidades de su relación con los demás y de su necesidad con respecto al otro.

En este sentido, creo que la formación del Educador, su formación previa pero también permanente, debería contener aquellos espacios que le permitan conocer la complejidad de la estructuración psíquica del sujeto humano, los canales por los que se desarrollan sus posibilidades y formas de relación social y de relación consigo mismo, las diversas maneras de formulación de su demanda y de expresión de su deseo.

Pero todo ello no con el objeto de desplazar al Educador de su importante rol profesional y convertirlo en un terapeuta, o lo que sería peor aún, en un terapeuta menor, si no para dotarlo de los medios con los que pueda discernir con claridad acerca de la normalidad o gravedad de una determinada actuación; para que pueda entender con mayor profundidad una conducta o la reacción a una intervención educativa; para que pueda, en suma, desarrollar una sensibilidad más fina a la hora de analizar y valorar los elementos personales y subjetivos siempre presentes en la relación educativa.

Sin embargo, esa formación teórica, más o menos académica, no será suficiente si no va acompañada de espacios paralelos en los cuales pueda reflexionar sobre sí mismo en relación a su labor profesional y todos los vericuetos e intersticios que contiene.

Es necesario dotar al Educador de espacios en los que pueda entender y elaborar sus propios sentimientos, deseos y expectativas con relación a su trabajo; espacios en los que pueda reflexionar acerca de su propia implicación, la cualidad de sus respuestas, la envergadura de sus demandas, su posición frente a los límites (los límites ajenos pero también los propios); espacios, en suma, donde pueda contemplar su propia subjetividad como un elemento más, inmerso en el complejo rol profesional que ha asumido y que solo puede desarrollarse en el intrincado terreno de las relaciones personales.

Porque si solo se le ofrece al Educador Social una formación teórica y unos instrumentos técnicos que no le incluyan como sujeto en la complicada red de elementos que contiene su trabajo, éste puede quedar fijado como una tarea rígida y estereotipada, más defensiva que creativa, conectada siempre con un alto grado de ansiedad, de malestar, de incomodidad y, en muchos casos, abocada a la sensación de fracaso, de imposibilidad y de frustración.

BIBLIOGRAFIA

LA PRAXIS DE LA EDUCACION ESPECIAL.

Bravo, I., Julià, A. y Renau,

D. Ed. Avance. Barcelona, 1976.

SEMINARIO DE PSICOANALISIS DE NIÑOS.

Dolto, F.

Siglo XXI Editores. Mexico, D.F., 1984.

LA INSTITUCION Y LAS INSTITUCIONES. Estudios Psicoanalíticos.

Kaës, R., et al.

Editorial Paidós. Buenos Aires, 1989.

EL YO DIVIDIDO.

Laing, R.D.

Fondo de Cultura Económica. Mexico, D.F., 1983.

LA RELACION ASISTENCIAL.

Salzberger-Wittenberg, I.

Amorrurtu Editores. Buenos Aires, 1988.

PEDAGOGIE ET PSYCHOTERAPIE INSTITUTIONELLE.

Tosquelles, F.

Revue de Psychoterapie Institutionelle, Nums. 2-3, 1966.