

Siegfried Bernfeld i August Aichhorn: el treball educatiu en la protecció i atenció a les infàncies i les adolescències

Siegfried Bernfeld and August Aichhorn: educational work in protection and care of young children and teenagers

Segundo Moyano
smoyanom@uoc.edu
Universitat Oberta de Catalunya

Data de recepció de l'original: març de 2012

Data d'acceptació: abril de 2012

RESUM

Aquest article és un intent de promoure la recuperació d'autors com Siegfried Bernfeld i August Aichhorn, per tal d'incorporar-los al reconeixement històric en relació amb les pràctiques d'educació social. Ambdós proposen una particular mirada sobre la posició ètica de l'educador, les possibilitats i els límits de l'acció educativa en marcs institucionals, així com els intents de visibilització d'unes infàncies i adolescències oblidades per la història de la pedagogia.

PARAULES CLAU: ètica, pedagogia, psicoanàlisi, institucions de protecció a la infància, justícia juvenil, connexió entre disciplines, altres infàncies.

ABSTRACT

This article is an attempt at promoting the retrieval of authors such as Siegfried Bernfeld and August Aichhorn, in order to incorporate them into historical recognition regarding the practices of social education. They both afford a particular outlook on the ethical position of the educator, the possibilities and limits of educational action within institutional frameworks, as well as the attempts at making visible the young children and teenagers forgotten by the history of pedagogy.

KEY WORDS: ethics, pedagogy, psychoanalysis, childhood protection institutions, juvenile justice, connection between disciplines, other childhoods.

RESUMEN

Este artículo es un intento de promover la recuperación de autores como Siegfried Bernfeld y August Aichhorn, con el propósito de incorporarlos al reconocimiento histórico en las prácticas de educación social. Ambos proponen una particular mirada sobre la posición ética del educador, las posibilidades y los límites de la acción educativa en marcos institucionales, así como los intentos de visibilización de aquellas infancias y adolescencias olvidadas por la historia de la pedagogía.

PALABRAS CLAVE: ética, pedagogía, psicoanálisis, instituciones de protección a la infancia, justicia juvenil, conexión entre disciplinas, otras infancias.

1. INTRODUCCIÓ

La recerca de noves perspectives en el treball educatiu comporta el sorgiment constant de noves preguntes, de nous interrogants, i l'assumpció de noves ignoràncies. L'educació permet diferents trobades amb el saber. Un saber que es construeix, es des-construeix..., es re-construeix. Les aportacions d'aquest treball volen ser unes aportacions que no obturen l'anterior, sinó que reobren horitzons amb la vista posada a cavall entre el que és vell i el que ha de venir. Parlar d'educació i d'infància té aquestes coses: l'aposta pel futur que no coneixem i la recuperació del passat sobre el qual s'ha construït un saber. Entreteixir aquests temps és tasca àrdua i més, si és possible, en els temps

actuals, en la instantaneïtat que ens recorre, en les apostes sobre segur i amb les imatges d'una infància allunyada del seu farcell de futur, i a la qual neguem insistentment la joia de saber.

El segle XXI ha començat sota alguns mantells d'opacitat pel que fa a l'educació. A la imatge sense futur de la infància hi hem d'afegir la imatge difusa del mestre, la mercantilització de l'escolar i la banalització del discurs pedagògic. Aquest panorama convoca a prendre diferents opcions: a) el plany i la queixa sobre el que s'hauria d'haver fet i no es va fer; b) el total assentiment als discursos imperants al voltant de la idea que les coses no són com abans i que els nens «vénen» diferents; c) la incorporació incessant i indiscriminada de solucions immediates, provinents sobretot d'altres disciplines, als problemes educatius; o bé d) des del discurs pedagògic, en connexió, interrogació i conversa amb altres disciplines, apostar per noves maneres de fer en educació, on es renovi el vincle amb el saber de l'educador, es consideri i es faci visible al subjecte de l'educació, i on es recobri el valor dels continguts culturals. Una aposta que requereix inventar (i reinventar).

D'això que, prenent posició, ens sentim convocats a donar un nou lloc al treball educatiu, atorgar de nou a l'educació un dels papers centrals en el sentit social. A aquesta tasca es veu convocada la Pedagogia Social, com a anàlisi dels models actuals d'educació social i pel que fa a la proposta de noves maneres d'entendre les pràctiques educatives i socials. Una tasca que requereix posicionaments epistemològics clars i, en certs aspectes, innovadors; que demana l'anàlisi de l'actualitat i la lectura exhaustiva dels canvis i de les noves configuracions socials; que necessita revisar les aportacions pedagògiques al llarg d'anteriors èpoques per entendre el present i obrir bretxes de futur; que analitzi el paper que té en l'actualitat l'educació social; que promogui la renovació de certes idees pedagògiques al voltant de l'educació social; que tingui en compte la posició de l'educador social, els drets socials del subjecte de l'educació i els continguts culturals de la transmissió educativa; i que aposti per la invenció i la innovació de nous models de treball educatiu en relació amb la població amb més càrrega de futur: la infància i l'adolescència.

Tal com deixàvem entreveure, l'actualitat d'època ens convoca a mantenir una actitud innovadora en molts dels continguts de la cultura que, fins ara, semblaven intocables i inamovibles. El moment històric pel qual travessem és d'enorme complexitat i són molts els elements socials, polítics, econòmics i culturals que hi conflueixen. L'educació social, com a conjunt de pràctiques educatives en diferents espais institucionals, també està subjecta a aquests canvis. La creació de la diplomatura en moltes universitats espanyoles, la con-

figuració professional de l'educador social, la creació de nous espais de treball educatiu, obliguen a desplegar aportacions teòriques, models educatius i aproximacions als efectes socials que les actuals polítiques socials i educatives produeixen en els subjectes de l'educació.

Així doncs, aquesta article pretén aportar alguns elements d'actualitat a l'estudi de l'educació social, rescatant per a aquesta fita dos autors que suposen clars antecedents d'una manera determinada d'entendre les pràctiques socio-educatives, i investigant les possibles maneres d'adequar els seus objectius educatius a les noves configuracions socials. Per tant, hi ha una aposta pel futur de l'educació social, una aposta per la transmissió educativa i per la responsabilitat adulta d'aquesta transmissió en el moment en què rellegim els clàssics, en l'instant en què girem la mirada cap a allò que ens han aportat autors com Siegfried Bernfeld i August Aichhorn. Per això, i atenint-nos a la situació actual descrita, la nostra aposta passa per la innovació educativa entesa com l'aportació d'alternatives als models educatius i socials actuals que anteposen l'assistencial a l'educatiu.

Les aportacions que es puguin desprendre d'aquest text les entenem com a contribucions, en la mesura que vénen a sumar-se a altres que ens precedeixen i amb la intenció que puguin arribar a suposar camins per a futurs aportacions en el camp de l'educació social de les infàncies i les adolescències acollides en institucions. En aquest propòsit s'inscriuen aquestes paraules de Kant ([1802], 1983; 34): «De aquí que la educación no pueda avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes».¹

Stefan Zweig destacava al prefaci d'*El món d'ahir* que la memòria no és «com un element que reté una cosa per mer atzar i en perd una altra per casualitat, sinó com una força que ordena a dretcient i exclou sàviament» (2001: 15).² Aquestes paraules de Zweig no pretenen justificar o exculpar els recorreguts o fites històriques que pretenem assenyalar en aquest text, ni tampoc excusar els oblots que, segurament, concorren en el text. El propòsit, doncs, és dibuixar alguns trets, alguns fils que ens acompanyaran en els plantejaments de les paraules posteriors a l'hora de postular una manera d'entendre la pràctica en el camp de l'educació social. Sens dubte, hi ha molts i grans precedents

¹ KANT, Immanuel. *Pedagogia*. Madrid: Akal, 1983.

² ZWEIF, Stefan. *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*. Barcelona: Quaderns Crema, SA, 2001.

de la protecció a la infància tal com l'entendem avui en dia. No obstant això, l'elecció d'aquests dos autors rau en la forma d'entendre l'educació, l'acte educatiu, en aquestes pràctiques.

Ambdós personatges coincideixen en el mateix cercle d'assistents a les sessions d'Anna Freud al voltant dels anys vint; ambdós desenvolupen part de la seva activitat en institucions encarregades d'atendre nois amb dificultats socials, i ambdós suposen dos exemples de formes compromeses d'atenció en el camp del que ara anomenem educació social.

Per tant, aquests fils històrics procuren al·ludir a dos dels referents que s'han significat, al nostre entendre, en les bases pedagògiques del treball educatiu amb les infàncies. No obstant això, la referència l'entendem en una doble direcció: d'una banda, la referència com a connexió directa amb els temes que tractarem en aquest article (l'acció educativa en institucions de protecció), i, d'altra banda, la referència entesa com a senyal i indicatiu que permet orientar-nos. Ambdues consideracions no s'exclouen, però assenyalar-les ens proporciona elements de suport en l'anàlisi de les pràctiques educatives i en les seves bases pedagògiques. És a dir, aquests fils històrics apunten en aquesta doble dimensió: els referents pedagògics de la protecció a les infàncies, i els referents fonamentals que conformen la nostra posició pedagògica.

Al llarg del text s'aporten les referències històriques del pensament pedagògic que sosté la nostra aposta per l'educació en el camp de la protecció a les infàncies. Tanmateix, volem fer ressaltar les aportacions fonamentals de la nostra posició en aquest aspecte. Així, figures com Siegfried Bernfeld i August Aichhorn ens remetent a aquesta referència al·ludida al voltant de la pràctica educativa en un context institucional que treballa amb les infàncies en dificultat social. Tots dos autors, i les seves innovacions educatives, suposen un veritable punt de suport a l'hora d'abordar les pràctiques institucionals, les connexions interdisciplinàries i les anàlisis pedagògiques.

La significació que cobren per a aquest treball les aportacions de Bernfeld i Aichhorn es resumeixen en el mateix títol de l'article: el treball educatiu. Tots dos posen en primer pla les qüestions educatives en relació amb les infàncies desamparades, desprotegides: el seu treball amb orfes el primer, i amb delinqüents juvenils el segon. Els autors analitzen el paper a desenvolupar per l'educació, sense obviar o negligir les connexions amb altres disciplines. Un apunt d'actualitat que ens pot ajudar a situar en més bona mesura la importància d'aquesta qüestió: les institucions actuals (de protecció i de justícia juvenil, segons la nomenclatura actual) situen l'educació com el puntal de la seva pràctica, encara que el plantejament educatiu s'acaba diluint engolit per

la urgència de la malaltia mental, la perillositat dels subjectes, la necessitat emocional, l'assistència social, la correcció o la inserció laboral immediata. Són aquests els motius que ens empenyen a la recuperació de les aportacions de Bernfeld i Aichhorn. L'educació és possible amb els nens que han estat abandonats, maltractats, que han sofert abusos o que han deixat caure. I per a tots dos, l'educació descansa sobre una posició ètica pel que fa al treball amb les infàncies.

2. BERNFELD: UN ANTECEDENT DE L'EDUCACIÓ EN L'EDUCACIÓ SOCIAL

Siegfried Bernfeld neix el 1892 a Lemberg, en el que llavors era l'Imperi austrohongarès, actualment pertanyent a Ucraïna. Mor a l'exili a San Francisco, als EUA, l'any 1953, ciutat on va fundar l'any 1941 la San Francisco Psychoanalytical Society. Filòsof per la Universitat de Viena, fou un estudiós de la psicoanàlisi, l'educació i la sociologia, així com militant sionista (amb un caràcter marcadament laic) i marxista. L'any 1919 funda la Colònia Infantil Baumgarten, on atén més de tres-cents nens jueus orfes, provinents de Polònia. Els seus textos principals, escrits en el període d'entreguerres, cauen en l'oblit durant els anys cinquanta i seixanta, però es tornen a recuperar a finals dels anys seixanta i durant els anys setanta.

Siegfried Bernfeld va escriure nombroses obres de psicoanàlisi, psicologia i educació, de les quals n'hem seleccionades dues per abordar el pensament pedagògic de l'autor: *Sísifo o los límites de la educación* (1925)³ i *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*,⁴ una selecció editada el 1973 en castellà i que recull textos que van de 1921 a 1932. D'aquest últim llibre ens interessa de manera especial la primera part, on Bernfeld situa els eixos principals de les seves idees pedagògiques. Assenyalem, finalment, la reedició d'alguns d'aquests textos pedagògics per part de la professora Violeta Núñez: *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*.⁵

Si bé *Sísifo...* ve a ocupar un primer esglaó en l'aproximació al pensament pedagògic de Bernfeld, *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria* suposa una proposta de praxi educativa pionera, pel fet que dota de contingut cultural el

³ BERNFELD, Siegfried. *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.

⁴ BERNFELD, Siegfried. *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barcelona: Barral, 1973.

⁵ BERNFELD, Siegfried. *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona: Gedisa, 2005.

treball educatiu amb infàncies desprotegides. És a dir, una mirada pedagògica que convé rescatar per a les mirades actuals a les pràctiques d'educació social.

El mite de Sísif, utilitzat en un llibre de pedagogia, és un valor afegit a les propostes educatives de Bernfeld, un risc que l'autor assumeix com un exercici ètic. L'eternitat que travessa els esforços vans de Sísif serveix com a punt de suport a Bernfeld per subratllar la necessitat fonamental que té l'educació d'admetre i assumir els seus propis límits. Aquesta assumpció constitueix, paradoxalment, l'obertura de les possibilitats de l'educació. El binomi, llavors, límit-abast del fet educatiu ve a configurar l'aposta de futur de Bernfeld, és a dir, un educador que coneix els límits de l'educació fuig de l'omnipotència i l'idealisme, de manera que deixa espai suficient perquè l'acte educatiu s'esdevingui.

Aquest aspecte travessa el text de *Sísifo*... i impregna les qüestions tractades. Aturem-nos breument en algunes d'aquestes, que suposaran peces elementals en la construcció de les aportacions al voltant del treball educatiu amb infàncies en dificultat social.

En la línia del que s'assenyala fins ara se situa l'afirmació sobre la necessitat de fixar els límits de la pedagogia pel que fa a «la seva pròpia competència» i «el seu propi camp d'acció» (1975; 47). Observem en els moments actuals la tendència a ampliar el camp d'acció de la Pedagogia en funció d'unes suposades necessitats socials qualificades de problemàtiques. En el camp d'acció de l'educació social passa una cosa semblant. Per això, per Bernfeld, fixar les competències de la disciplina i les seves pràctiques és un requisit. La pedagogia ha de dotar l'educació de les eines conceptuals que procurin el seu desenvolupament i progrés, sense que això suposi donar «carta blanca» perquè es permeti qualificar tot acte humà com un acte educatiu.

Emmarcar, doncs, la pedagogia suposa (de)limitar, donar-li un marc, i fugir de les identifications poc clares. Així, Bernfeld es refereix «a una circumstancia que en teoría está fuera de discusión y sobre la cual todos coinciden, o sea que la enseñanza no es lo mismo que la educación y que, por consiguiente, la doctrina de la enseñanza, la didáctica, no es lo mismo que la pedagogía. Esta distinción resulta totalmente irrefutable, pero también totalmente olvidada» (*Op. cit.*: 50). I continua oblidada, ens atrevim a afirmar. En el camp de l'educació social, la tendència sembla que afavoreix la instal·lació d'un pensament didàctic en el sentit de fer i no tant un plantejament pedagògic que afavoreixi pensar.

I en aquesta lògica pedagògica topem amb algunes de les aportacions de Bernfeld a la pràctica educativa, que suposen punts de partida en el tractament d'aquesta. Entre aquelles, la seva menció a la tasca educativa com a artífici humà i eina cultural. Bernfeld descarta la simple convivència humana com a

cadena de transmissió de les construccions culturals, i diferencia aquestes de les seves conseqüències. Aquesta diferenciació suposa que «para que éstas [les construccions culturals] no desaparezcan con la generación que las posee, deben ser transmitidas mediante un proceso particular, la transmisión, y adquiridas mediante el trabajo específico del aprendizaje» (*Op. cit.*: 117). Per tant, el simple contacte amb les nocions culturals no significa que s'assimilin, sinó que es requereix un treball de transmissió (per part de l'adult) i d'apropiació (per part del nen). Aquesta qüestió descarta, si més no, alguna de les idees centrades en el paper de l'educador com a model, i revesteix la funció educativa d'un propòsit, d'una finalitat, i no d'una mera tasca expositiva que s'assimili per contacte. La intencionalitat, per tant, dóna cobertura a l'acte educatiu.

Sísifo... proposa una bastida pedagògica sobre la qual Bernfeld construeix una proposta de pràctica educativa que es concreta en els textos apareguts a *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. El recorregut per aquests textos ens re-situa davant qüestions crucials de l'educació, davant els requeriments que l'esdevenir educatiu comporta i que, acompanyats per les promeses d'una educació merament tècnica o moral, semblen oblidats. La posició de l'educador i del subjecte de l'educació, l'exercici ètic de l'activitat educativa, l'autoritat tècnica de l'educador, els límits de l'educació (de nou), o la paradoxa entre l'exigència social i l'interès particular i subjectiu del nen són alguns dels grans temes que, a l'hora d'una proposta de pràctica educativa i social, es requereix almenys tenir en compte. Les propostes de Bernfeld, doncs, suposen això, una proposta oberta a la reflexió, sense pretensió allisonadora. I aquest to reposat, alhora que contundent, que es respira en els seus textos propicia detenir-se i pensar, una aturada en la voràgina de la urgència i la immediatesa, així com un plantejament rigorós sobre els efectes que certes posicions educatives produeixen.

Davant aquests efectes, Bernfeld perfila un educador «que influya sobre cada uno de los niños o jóvenes individualmente considerados, se preocupe fundamentalmente por el individuo en particular y disponga de medios especiales para obtener una influencia determinada sobre cada individuo» (1973: 78). La particularitat, en la mesura que es té en compte, suposa una posició de l'educador que veu la subjectivitat i que, per tant, traça una posició ètica de l'educador. Una ètica que considera el subjecte com un enigma, contradient així aquells que el consideren com a transparent, que categoritzen els individus en funció de la seva procedència o la seva dificultat. Aquesta posició de l'educador que Bernfeld (*Op. cit.*: 87-90) realça està fonamentada en la seva «autoritat tècnica», una autoritat que no se sustenta en el «pedestal de l'autoritat moral», sinó en l'autoritat «del maestro que organiza los medios y abre

el camino para el objetivo común», «que se limita a mostrar las formas con que pueden conseguir sus propios objetivos». Així, Bernfeld (*Op. cit.*: 90-91) no és partidari d'una pedagogia basada en l'«autoridad adquirida mediante el miedo», de la qual tan sols emana control i obtura l'acte educatiu, encara que tampoc en una «autoridad conseguida mediante el amor», que si bé opera canvis, està sotmesa a situacions paradoxals i capricioses dels actors, sinó que suggereix «la autoridad que obtiene el dirigente técnico», quelcom «asequible a todos los educadores» i «que puede aprenderse».

El saber, doncs, és una eina bàsica per a l'educador. Un saber que no necessita subdivisions minimitzadores del tipus «saber ser», «saber fer» o «saber estar».⁶ Un saber tècnic que requereix de l'educador una posició ètica respecte del subjecte i respecte de la cultura.

3. AICHHORN: LA CONNEXIÓ ENTRE DISCIPLINES

August Aichhorn neix a Viena l'any 1878 i mor el 1949. La seva introducció a la psicoanàlisi s'inicia a partir del treball que realitza al Tribunal Tutelar de Menors. Entre altres institucions, en el període 1918-1920 va estar a Oberhollabrunn, al nord-oest de Viena, on va desenvolupar part important del treball educatiu amb joves delinqüents. Després de la Segona Guerra Mundial va ser director de l'*International Journal of Psychoanalysis*.

Les aportacions d'August Aichhorn que intentarem esbossar provenen del seu text *Juventud descarriada* (1925),⁷ una traducció poc afortunada marcada per l'època en què apareix a Espanya (1956), ja que el títol en alemany, *Verwahrloste Jugend*, s'aproxima més a «joventut desemparada».⁸ De tota manera, la seva contribució al treball amb nens i joves delinqüents suposa un antecedent majúscul de les pràctiques actuals, si bé, com anirem veient, algunes de les seves consideracions (o bé perquè es desconeixen o bé per les seves marques d'època) no sembla que es tinguin gaire en compte. Una lectura actualitzada i rigorosa garanteix una anàlisi de certs punts de partida que doten el relat de l'experiència d'Aichhorn d'un preuat valor afegit. Els

⁶ Ens referim aquí a les aportacions realitzades a: DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, 1996.

⁷ AICHHORN, August. *Juventud descarriada*. Madrid: H. F. Martínez de Murguía, 1956.

⁸ L'any 2006 l'editorial Gedisa va publicar una reedició del llibre esmentat amb aquest títol, amb una traducció d'aquest més aproximada a la versió original en alemany. AICHHORN, August. *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa, 2006.

seus constants interrogants, les seves recerques i les seves anàlisis sobre qüestions que, a primera vista, poden semblar òbvies ens enfronten, als educadors d'avui, almenys a formular-nos algunes preguntes de les considerades innecessàries perquè estan solucionades. L'estudi d'Aichhorn ens demostra, però, que aquest exercici interrogador ha de ser perseverant. És, en definitiva, el motor educatiu. Unes paraules de María Zambrano,⁹ referides a l'absència de l'educador, deien: «no tener maestro es no tener a quién preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse» (2000: 138). Nosaltres hi afegim, seguint els pensaments d'Aichhorn, la necessitat que aquest mestre es pregunti perquè emergeixi aquesta posició educativa, perquè el subjecte pugui preguntar i preguntar-se.

Abans que les paraules d'Aichhorn a *Juventud descarriada*, volem rescatar, per tal com les consideram de gran interès per a les pràctiques educatives, les aportacions que fan Sigmund Freud (al pròleg) i K. R. Eissler (al prefaci). Per la seva banda, Freud, a més del ja famós comentari respecte de l'educació com a professió impossible,¹⁰ proposa una especial relació entre disciplines: «El efecto de la educación es algo sui generis; no debe ser confundido con la influencia psicoanalítica, ni reemplazada por ella. El psicoanálisis, dentro del marco de la educación, puede ser considerado como un medio auxiliar de tratamiento del niño; pero no es un sustituto adecuado de aquélla. No solamente resulta imposible tal sustitución, en el terreno práctico, sino que tampoco es recomendable por razones teóricas» (Aichhorn; 1956: 15). Una valuosa consideració que propugna una connexió recíproca d'aprenentatge mutu entre educació i psicoanàlisi, i que Aichhorn, al llarg del text, preveu en singular deferència. Quant a Eissler (metge i filòsof), en una aproximació biogràfica a la figura d'Aichhorn després de la seva mort, relata les cerques i els recorreguts d'aquest en el camp del treball amb nois que havien comès diferents crims i delictes. En una d'aquestes semblances, Eissler defineix la posició d'Aichhorn davant les seves indagacions: «El castigo, la segregación, el látigo, fueron aconsejados por algunos; amor, humanidad, comprensión, piedad y caridad, por otros. A Aichhorn no le satisfacían ninguna de estas tentativas» (*Op. cit.*: 18).

⁹ ZAMBRANO, María. *Vocación de maestro*. Málaga: Ágora, 2000.

¹⁰ És al pròleg de Sigmund Freud al llibre d'Aichhorn on planteja que l'educació, juntament amb la cura i el govern, és una de les professions impossibles. La impossibilitat assenyalada per Freud repercuteix en la consideració del que l'educació ha de poder fer respecte dels seus propis límits, i indica la necessitat de consciència d'aquests respecte de les possibilitats de l'educació. És a dir, si assenyalessim alguns d'aquests límits, és possible que apareguin l'oportunitat i les possibilitats de treball educatiu.

Les seves experiències a la Institució Oberhollabrunn, recollides a *Juventud descarriada*, ens acosten als intents de solució d'aquestes explicacions inicials.

El procés de socialització guia la finalitat del treball educatiu que desplega Aichhorn: «El fin de la educación es conducir al niño desde aquel estado asocial a uno social» (*Op. cit.*: 32), i si tenim en compte que el psicoanalista vienès treballa amb nens que han comès algun delictes, aquesta afirmació cobra més rellevància. I és així perquè Aichhorn parteix de la idea que tots els nens, al principi, són éssers asocials. Per tant, l'horitzó educatiu és el mateix; canviaran les maneres de travessar el procés i el treball a realitzar, però la meta no difereix en absolut de l'educació dels subjectes pretesament normalitzats en l'aspecte social. El garant i responsable d'aquest procés no és altre que l'educador. El seu treball, l'educatiu, estarà fonamentat en tres pilars (*Op. cit.*: 39): la capacitat intuïtiva respecte de les dificultats que comporta l'exercici del seu treball, l'habilitat tècnica basada en el coneixement dels mecanismes psíquics i el saber en la mesura que aquest suposa considerar el valor dels factors econòmics, sociològics i culturals. Aquest últim aspecte, precisament, Aichhorn el destaca per alertar de la sobrevaloració de la significació de la psicologia en els processos educatius.

Amb tot això, l'educador treballa en una institució, i aquesta ha de comprendre un marc establert sota unes condicions mínimes. Aichhorn és extremadament contundent pel que fa a aquests condicionants que aporten certes garanties al treball educatiu que s'hi pretengui realitzar. Així, davant institucions de caire militar on regni el meticulós ordre dels interns (pàg. 186), es proposa un marc institucional on el conflicte s'incorpori com a element i possibilitat de treball. D'altra banda, «hay un gran peligro en una Institución en la que la individualidad del niño no se desarrolle según las líneas más adecuadas a sus necesidades, sino que los reglamentos estén supeditados a los requerimientos administrativos reduciendo al niño a un mero interno con un número» (pàg. 189). Certament, el treball amb les particularitats del nen és més complex i ofereix més dificultats a l'educador que si es maneja amb l'homogeneïtat artificial que suposa no tenir en compte aquesta individualitat. De la mateixa manera succeeix amb la importància que Aichhorn concedeix a les pertinences dels nens, a «tener un cajón, un armario, una caja o un sitio que nos pertenecía exclusivamente, y donde podíamos esconder nuestros secretos a nuestros padres, hermanos y hermanas, que podíamos ordenar, si queríamos, o dejar desarreglado, según nuestro deseo» (pàg. 189). Davant d'això ens trobem educadors que inspeccionen el més recòndit racó de l'habitació dels nens a la recerca d'alguna cosa que se sostregui a l'ordre imposat, educadors que

pretenen portar el seu ordre (i el seu desordre) a tots els calaixos ordenats (i desordenats) dels nens. Darrere d'aquests ordres es troba l'intent de portar la uniformitat a tots els aspectes de les vides dels nens. En definitiva, la temptativa de no deixar espai al desordre vital sota l'atenta mirada de l'educador. Sense oblidar que uniformitzar és homogeneïtzar, és a dir, fer més fàcil la nostra feina (o evitar la dificultat de la nostra feina). Al costat d'aquestes condicions materials, a Oberhollabrunn es cuiden també aspectes que podríem anomenar «climàtics», referits a l'ambient necessari perquè els objectius educatius trobin possibilitats. En aquest sentit, té un paper preponderant la posició de l'educador davant el treball amb nens que presenten algun tipus de dificultat social: fugir de la criminalització del subjecte; dirigir una mirada protectora al nen evadint la consideració que és a la societat a la qual cal protegir d'aquests nois; promoure un clima institucional de treball, interès i afecte i procurar un respecte a la intimitat (pàg. 188-189).

Els ensenyaments d'August Aichhorn, seguint el seu treball en una institució creada per a nens i joves delinqüents, es poden entendre des d'una doble perspectiva: d'una banda, l'emergència de l'educació per a totes les infàncies a un primer pla, fent retrocedir posicions reglamentaristes, culpabilitzadores i criminalitzadores, de l'altra, la possibilitat d'un treball interdisciplinari que no ofegui els propòsits educatius, que faciliti i aportï elements d'anàlisi i de reflexió i doni compte dels temps necessaris perquè alguna cosa dels efectes educatius es produeixi.

4. UN EPÍLEG: LA LECTURA DE BERNFELD I AICHORN EN LA TRAJECTÒRIA D'UN EDUCADOR SOCIAL

El camp d'estudi del qual provinc és el de la Pedagogia Social, com a disciplina que té per objecte d'estudi les pràctiques d'educació social. Durant molt temps he estat educador d'un Centre Residencial d'Acció Educativa que atén i educa nens i nenes que, per diferents motius, són tutelats per la Generalitat de Catalunya. I va ser en aquesta institució en la qual vaig poder llegir per primera vegada els dos textos que ens convoquen aquesta tarda. Els vaig llegir sota els seus antics títols (*El psicoanálisis y la educación antiautoritaria* i *Juventud descarriada*). I vull recuperar la primera impressió, perquè és la que, en el fons, m'ha permès un renovat acostament a les noves edicions dels llibres, l'any 2005 i 2006 respectivament. Aquella primera impressió va ser una barreja de sorpresa (deguda a la meua ignorància) i temor. Un temor forjat en

la comparació gairebé immediata de les pràctiques que plantejaven Bernfeld i Aichhorn i les que es duïen a terme al Centre Residencial.

Els termes d'aquesta comparació s'establien al voltant de dos eixos principals: d'una banda, un eix al voltant del qual pivotava la feina a desenvolupar per un educador en una institució d'aquestes característiques, molt semblants a les descrites als textos en aspectes fonamentals. D'altra banda, quin lloc es construïa a la institució per albergar-hi el subjecte. En el nostre cas, per possibilitar una ocupació amb garanties del lloc de subjecte de l'educació.

Les aportacions de Bernfeld i Aichhorn es plasmen en el títol d'aquesta presentació: el treball educatiu en la protecció a les infàncies. Tots dos posen en primer pla el paper a desenvolupar per les qüestions educatives en relació amb les infàncies desamparades, desprotegides, oblidades i invisibilitzades.

Dèiem anteriorment que les institucions de protecció i de justícia juvenil actuals situen l'educació com el puntal de la seva pràctica, encara que, si un fa una ullada darrere del mur, insistim que el plantejament educatiu s'acaba diluint engolit per les urgències, les immediateses, les necessitats anomenades emocionals i d'altres amb un fort component punitiu com el control, les mesures educatives correctores o la contenció. Són aquests els motius que empenyien a la recuperació de les aportacions de Bernfeld i Aichhorn. L'educació és possible amb els nens que han estat abandonats, maltractats, dels quals s'ha abusat o que han deixat caure. I segons tots dos, l'educació descansa sobre una posició ètica pel que fa al treball amb les infàncies. Un lloc, sens dubte, controvertit i complex per a l'educador, però un lloc a autoritzar-se a ocupar. Un lloc que tots dos conviden a anar inventant, a anar alimentant, per fugir de la fonamentació ràpida amb la qual ara s'aborda el lloc de l'educador (només cal observar el catàleg interminable de perfils professionals basats en un estil de vida, en la majoria dels casos, inabastable per a qualsevol ésser humà: empàtic, sociable, tolerant, solidari, observador, conseqüent, coherent, etc. Per contra, tant Bernfeld com Aichhorn acoten, limiten, aquest lloc, però el doten d'un element sospitosament oblidat en moltes d'aquestes llistes de característiques personals de l'educador: el saber. Saber maniobrar i inventar, conèixer més enllà de les tècniques a l'ús i els mètodes homogenis o saber ser i saber estar. Parlen de saber i, per tant, també de no saber, parlen d'ètica i no de moral, parlen d'orientar i no de jutjar.

I en aquest sentit, convoquen a oferir un lloc a les subjectivitats. Reconèixer les opacitats i ometre la transparència ideal del subjecte. Tant l'un com l'altre introdueixen l'atenció a la particularitat com un pas previ a les possibilitats d'un treball educatiu que prevegi l'horitzó de la seva articulació amb la

societat. Aquest treball de reconeixement avui es veu segat per la inapel·lable necessitat de sectoritzar els infants i els adolescents en conjunts poblacionals que ens orientin en el seu tractament, que ens facin suportable el nostre no-saber. El treball educatiu en certes pràctiques actuals desapareix abans que pugui iniciar-se i s'estableixen mesures prèvies que no corresponen amb l'obertura de possibilitats educatives, sinó amb la cronificació de les dificultats per donar compte del diagnòstic realitzat.

Torno de nou als camins de la memòria. Al Centre Residencial la lectura d'aquests textos va produir, com he dit, sorpresa i temor, que, lluny de llastar, va introduir dos vectors que fins llavors ignoràvem: la capacitat per deixar-nos sorprendre i la necessitat d'acceptar un no-saber sobre la pròpia pràctica educativa. Amb el temps, els educadors d'aquest centre vam poder descobrir que ambdues qüestions pertanyien a aquesta sèrie d'elements fonamentals dels quals s'havia de nodrir el camp educatiu. I, també, des de llavors, el llegat de Bernfeld i Aichhorn passà a ser un llegat de la mateixa institució. Creiem que així ho haurien volgut. Perquè Bernfeld i Aichhorn tindrien veritables dificultats per exercir les seves pràctiques en l'actualitat. A part de la titulació (que també els ocasionaria algun disgust) i els buits en la formació (aquests més, si és possible), es trobarien amb certa disposició per entendre les institucions de protecció com a fortins entestats a protegir la societat dels perills d'aquests nois i noies. Bernfeld trobaria en el seu màxim apogeu allò de què tant es lamentava: una pedagogia casernària de la mà d'una pedagogia de l'amor. Una parella que perverteix la pedagogia i la llança en mans del control i de la caritat. Aichhorn, per la seva banda, assistiria estupefacte a l'increment brutal de la medicalització dels infants i adolescents a les institucions del segle XXI, a l'ambient repressiu i desolador de les adolescències tancades i a la preocupació del discurs pedagògic dominant per mantenir, malgrat tot, la incapacitat d'abordar un treball educatiu amb aquelles.

Per aquests motius, per a l'educació social amb les infàncies i les adolescències, les aportacions de Bernfeld i Aichhorn suposen reprendre l'educació en l'educació social. És a dir, promouen, situen i defineixen els límits i, també, les possibilitats del treball educatiu. Aportacions que són llegats, i que com a tals haurien de ser tractades.