

El com de la tasca educativa en la psicosis



El cómo de la labor educativa en la psicosis

Una de las funciones principales del educador social es posibilitar la articulación de los sujetos en la red comunitaria, para incorporarlos a la sociedad. El drama de la educación en las psicosis es que la desconexión de lo social es característica patognómica del trastorno. ¿Cuál es el lugar de la pedagogía en las psicosis? La educación social, ¿puede conservar su intención de incorporar al mundo a las personas con psicosis? ¿O toma otra dimensión que va más allá de estos objetivos de inserción, de resocialización?

El proceso ha de ser útil para crear las condiciones que permitan a los sujetos encontrar un lugar en el entramado social.

Educational work in psychosis: an approach

One of the main functions of the social educator is to enable the linking of individuals to their community network, to incorporate them into society. The dilemma for education in psychoses is that dissociation from the social is a pathognomic characteristic of the disorder. What place for pedagogy in psychoses? Can social education maintain its intention of incorporating persons with psychosis into the world? Or assume another dimension, beyond these goals of insertion and re-socialisation? The process must be useful to create the conditions that will allow individuals to find a place within the social framework.

Palabras clave

Acto educativo, Construcción personal, Derecho a la diferencia, Integración, Psicosis, Trastornos del lenguaje

Key words

Educational act, Personal construction, Right to difference, Integration, Psychosis, Language disorders

Autores: Dolors Arasanz, Montse Pastor Puyol i Assumpció Pié Balaguer

Article: El com de la tasca educativa en la psicosis

Referència: Educació Social, núm. 26 pp. 59-73

Adreça professional: Dolors Arasanz:

CSMIJ Nou Barris
carrington399@hotmail.com

Montse Pastor:

EAIA Ajuntament Barcelona
pastormontse@hotmail.com

Assumpció Pié:

EAIA Ajuntament Barcelona
carrington399@hotmail.com

El com de la tasca educativa en la psicosi

“En l'ordre natural, com que tots els homes són iguals, llur vocació comuna és la condició de l'home (...)”

Jean-Jaques Rousseau

Educació social i psicosi, un binomi impossible?

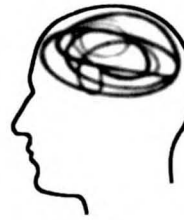
Una de les funcions principals de l'educador social és possibilitar l'articulació dels subjectes en la xarxa comunitària, per tal d'incorporar-los a la societat. “Mobilitzar tot allò necessari perquè el subjecte entri en el món i s'hi sostingui (...)”¹. El drama de l'educació en les psicosis es basa en què aquestes prèviues dificulten la concepció de la tasca educativa, ja que la desconexió d'allò social és característica patognòmica del trastorn. Com poder pensar l'ingrés en la comunitat d'un subjecte que, ateses les característiques de la seva estructura psicopatològica, mostra autèntics impediments per a ingressar-hi? La manca d'estructura subjectiva el permet ingressar? Atenent aquesta paradoxa, quin és el lloc de la pedagogia en les psicosis? La pedagogia pren una dimensió i particularitat rellevant que si més no resignifica les clàssiques definicions que s'han fet de l'acte educatiu.

L'educació social,
pot conservar la
seva intenció
d'incorporar al
món les perso-
nes amb psicosi

Partint d'aquesta paradoxa i per tal de respondre sobre la idoneïtat de l'educació en les psicosis, reformularem l'acte educatiu en funció de les seves característiques essencials. L'educació social, pot conservar la seva intenció d'incorporar al món les persones amb psicosis? O pren una altra dimensió que depassa aquests objectius d'inserció, de resocialització?

Tal com Pérez de Lara ens recordava, la voluntat d'inclusió no és en última instància una passió per a reduir l'altre? Per a incloure s'han d'excloure les parts que la comunitat no pot o no vol acollir. “(...) Pasión por reducir al otro a lo mismo: mecanismo de inclusión que excluye en el más profundo interior de lo mismo, al otro, lo otro de cada UNO.”² Passió de l'educació: reduir tots els educands a un, l'educand. Paradoxa indissociablement unida als processos educatius de persones amb “necessitats especials”? Segons Pérez de Lara, si els processos educatius han tingut sempre un sentit integrador basat en la recuperació de la *resta humana*, de la *resta sana*, del que queda d'educable, allò comú, allò no diferencial, llavors l'educació no queda reduïda a la negació de la singularitat, al rebuig d'allò diferent?

És possible la incorporació a la comunitat des de la desconexió d'allò real, d'allò comú i compartit? Quina és la resignificació que ha de prendre la



pedagogia, i quins són els límits d'aprenentatge social de les persones amb psicosi, són qüestions que ens donaran alguna resposta sobre el binomi educació social i psicosi.

“Fer-ho tot sense fer res”, “fer amb”

És vàlid un plantejament naturalista de l'acte educatiu davant les persones amb psicosi? Si es fa una lectura superficial dels plantejaments rousseauians, la creença en una tendència natural al desenvolupament a l'activitat autònoma innata no sembla ser gaire realista en el cas de les psicosis, la seva traducció pràctica seria crear espais educatius esperant que la curació espontània es donés en qualsevol moment. Malgrat això, el principi bàsic d'una 'pedagogia de les condicions' formulat per Rousseau consisteix en organitzar l'ambient vital amb la finalitat que el subjecte estigui el més estimulat possible. L'assumpte, segons Meirieu, és considerar l'educand com un subjecte que aprèn 'lliurement', és a dir, 'segons els principis de la seva pròpia natura'.

El principi bàsic 'fer-ho tot sense fer res' no implica l'abstenció pedagògica; s'entén que mentre l'educació no advé, no hi ha possibilitat d'escollir les pròpies fites d'aprenentatge. Educar un infant suposa triar per ell el que ha d'aprendre. 'Fer-ho tot sense fer res' significa exercir plena autoritat d'educador sense actuar directament sobre el desig del subjecte sinó utilitzant mediacions (situacions en les que el subjecte té la possibilitat de convertir-se progressivament en algú que s'educa). Es tracta d'oferir marcs terapèutics per tal d'afavorir l'assumpció d'habilitats i estratègies personals, habilitats i estratègies que permetran la reubicació del subjecte en la seva dimensió individual i social. Com s'ha de donar i com es pot donar aquesta inclusió en el món?

No hi ha lloc per plantejaments llibertaris, comunistes o democràtics entesos en els termes clàssics dels diferents corrents pedagògics, ens movem en un altre registre, que a poc a poc la mateixa professió haurà d'anar definint. Pérez de Lara³ proposa un anti-autoritarisme que busca el reconeixement d'autoritat en tot subjecte a través de l'escolta de l'altre amb l'objectiu de “reconèixer i valorar les identitats, amb les diferències en elles incorporades que les caracteritzen, les fan originals i autèntiques, a través d'una didàctica integrada que tingui com a finalitat establir condicions d'aprenentatge en estat de benestar provocant l'emoció i el desig de conèixer.”⁴ Es tracta de basar

l'acollida i l'acompanyament en el desig del subjecte d'aprendre, de relacionar-se, de vincular-se... Pel que fa a aquest desig d'aprendre, Meirieu ens recorda que "l'acte educatiu no infereix l'educador de cap poder sobre la decisió d'aprendre", cal "no confondre el no-poder de l'educador pel que fa a la decisió d'aprendre i el poder que es té sobre les condicions que possibiliten aquesta decisió."⁵

Hi ha d'haver la convicció de "fer amb" l'educand concret, tal com es presenta, fruit d'una història intel·lectual, psicològica, social i psicopatològica en el nostre cas. Oferir la possibilitat al subjecte d'historitzar el seu passat, de subjectivar la vivència en relació amb la psicopatologia, de socialitzar els mecanismes espontanis de cura.

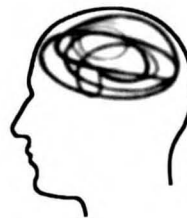
"Fer amb" ens situa en el registre de la *praxi*⁶, ens allunyem de la fabricació, de la creació d'un ésser semblant a nosaltres. "Fer amb" permet una construcció personal, lluny de l'ideal de fabricar un educand a imatge i semblança de l'educador-model. Discrepar del que es presenta com a model és l'essència del moviment cap a la llibertat i la construcció personal. Discrepar del model de "normalitat", del model de "salut", construir-se una manera pròpia d'estar i ser en el món són actes que es constitueixen des del "fer amb".

Els objectius educatius inclouen sempre un estat òptim que l'educand ha d'assolir. Un estat òptim que suposa una representació anticipada d'allò que volem que l'altre esdevingui. Des d'aquesta perspectiva el treball per objectius duu implícit un plantejament *poiesic* del procés educatiu. Allunyar-nos d'aquesta fabricació suposa preguntar, partir dels interessos i desigs, considerar el seu saber en relació amb el seu malestar. En definitiva, l'acte educatiu ha de ser "(...) un acte a realitzar en la seva continuïtat, un acte que mai no acaba, perquè no comporta cap finalitat externa a ell mateix definida amb antelació (...)"⁷

Què signifiquen
els moviments
de resistència
educativa de les
persones amb
psicosi?

L'equinosi entre *praxi* i *poiesi*, entre construcció subjectiva i fabricació, resulta un dilema agreujat en les psicosis. El desig del subjecte està greument afectat i la fabricació suposa un risc real. Aquesta afectació del desig implica, en la majoria de casos, una incapacitat per exercir la pròpia llibertat i responsabilitat. Què signifiquen els moviments de resistència educativa de les persones amb psicosis? Una voluntat de separar-se, de diferir-se de la programació educativa o bé un símptoma de les pròpies dificultats?

Cal "(...) acceptar la tasca per la qual un home introdueix a un altre en el món i l'ajuda a construir la seva diferència."⁸ La consideració d'aquesta diferència ens remet al treball comunitari d'adaptació i sensibilització de l'entorn. Per tal que hi hagi un exclòs hi ha d'haver algú que exclogui, és a dir, algú poc adaptat



a la diferència aliena. Abordar el tema des de l'altre extrem del camí: la comunitat, és una condició indispensable per a fer possible aquesta incorporació en el món. L'exclusió no depèn fonamentalment del subjecte sinó de la seva relació amb l'entorn, una relació que inclou un moviment bilateral del subjecte i la comunitat. En aquest sentit, cal desconflictar determinats comportaments "inadaptats" i col·locar l'accent més enllà d'allò visible, molest precisament, per la seva diferència.

L'adveniment del Subjecte

En la introducció hem obert algunes preguntes, motor de la nostra reflexió. La pregunta que millor esquematitza la nostra inquietud és "quin és el lloc de la pedagogia en la psicosi?" o, altrament, com s'inscriu en aquestes patologies l'acte educatiu? El procés ha de ser útil per a crear les condicions que permetin als subjectes trobar un lloc en l'entramat social, la proposta no és senzilla altrament potser paradoxal. Cal elaborar la necessària articulació entre la clínica i allò pedagògic-educatiu, possibilitar les condicions perquè cadascú elabori el seu recorregut particular. La convergència entre la clínica i la pedagogia ha de crear el camp d'acció terapèutica. La idea és acollir el noi/a en la seva individualitat, conèixer la seva història, desplegar recursos, observar el seu ingrés a una o altra proposta, saber esperar i escoltar les demandes quan aquestes es produeixen.

La convergència
entre la clínica i
la pedagogia ha
de crear el camp
d'acció
terapèutica

Encetarem el recorregut per l'intent de definir què és la psicosi, i ho farem d'inici des de la psiquiatria, per a emmarcar-la posteriorment en la psicoanàlisi. La Psiquiatria ens ajudarà a definir l'observable, el fenomen; la psicoanàlisi a entendre què hi ha subjacent en l'estructura interna del trastorn. En les definicions més usuales coexisteixen criteris com la incapacitat d'adaptació social, la manca de consciència de malaltia, la pèrdua de contacte amb la realitat, les alteracions més o menys profundes del jo, el trastorn del llenguatge, el fracàs de la relació amb l'altre, al·lucinacions i deliris, trastorns del curs i del contingut del pensament.

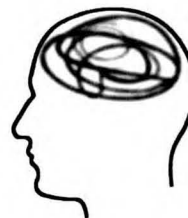
L'OMS en la 9a Ed. de l'ICD defineix la psicosi com: "trastorn mental en el qual el deteriorament de la funció mental ha assolit un nivell, que interfereix de manera notable la introspecció i la capacitat per afrontar algunes demandes ordinàries de la vida o mantenir un adequat contacte amb la realitat". Es fa palès que el criteri de pertorbació de la relació amb l'entorn determina la patologia.

Des de la psicoanàlisi, la psicosi suposa una pertorbació de la relació libidinal amb la realitat i un fracàs absolut de les relacions d'objecte. La libido és l'energia de la pulsio sexual, en llatí el terme significa *desig, ganes*.

Dels primers treballs de Freud ens aturarem en la noció de defensa i en la de la paranoia per adonar-nos que d'ambdues es dedueix una pertorbació del subjecte amb l'exterior. La defensa és aquell conjunt d'operacions que tenen com a finalitat reduir tota modificació susceptible de posar en perill l'equilibri de l'individu. El conflicte sorgeix en el moment en què una idea, experiència o sensació arriba a la consciència i desperta un afecte negatiu, l'equilibri interior es perd, ja que aquella idea ha entrat en contradicció, segons el principi de constància-plaer.

Freud postula que una de les formes de defensar-se'n corresponent a les psicosis, és rebutjar la idea intolerable juntament amb l'afecte a ella associat i comportar-se *com si* aquella no hagués arribat mai a la consciència. Una noia enamorada creu fermament ser corresposta, però s'equivoca: l'amat sovint és a casa seva però per un altre motiu. De mica en mica, ella va descobrint la realitat i es desil·lusiona; la desil·lusió és insuportable. Un dia es convenç que l'amat arribarà, no apareix, però a partir d'aquell moment viu com en un somni. Creu fermament que el noi és al seu costat, li parla, els dubtes han desaparegut, ell està allí amb ella. És així com el jo se separa de la representació intolerable, i atès que aquesta està inseparablement unida a un tros de realitat, en separar-se d'aquella ho fa també parcialment de la realitat.

En la paranoia, el subjecte rebutja una idea intolerable projectant-la a l'exterior, hom es torna paranoic per coses que no tolera de si mateix; i així, allò que hauria resultat un autoretret esdevé una imputació des de l'exterior. Freud desenvolupa un model estructural de la personalitat format pel que anomenarà les tres instàncies: Allò⁹, Jo¹⁰ i super-jo¹¹. Seguint aquesta formulació, així com en les neurosis el jo obeeix els criteris de la realitat (i del super-jo) reprimeix les exigències pulsionals, en les psicosis es produeix una ruptura entre el jo i la realitat, quedant aquell sota el domini de l'allò; en un segon temps, el del deliri, el jo construirà una nova realitat perseguint els designis de l'allò, "la neurosi no nega la realitat, es limita a no voler saber res; la psicosi la nega i intenta substituir-la". Freud atribueix a la realitat el paper d'una vertadera força autònoma.



“De l'allure¹²” de l'educació

La dificultat de l'acció educativa en les psicosis és conseqüència d'aquesta pertorbació de la relació amb la realitat, que converteix la persona amb psicosi en un ésser estrany, aliè, poc predisposat i amb poques possibilitats d'adaptar-se. Sovint, els intents d'educar responen a una lògica d'integració a un entorn inabastable per a ell, el resultat d'aquest esforç és el fracàs més absolut. Hem de creure, per tant, que les dificultats d'inserció són de l'ordre de l'estructura. La pertorbació dels processos identificadors com a conseqüència de l'escissió, deixa al subjecte fora de la possibilitat d'aprendre? Observem que tenen una forma de pensar concreta, els costen les transformacions, establir relacions de causa-efecte, accedir a una nova construcció mental que contradiu l'anterior (conflicte cognitiu), quedar-se amb els detalls sense possibilitat de generalització o no acceptar la lògica de l'entorn creant codis particulars. El procés educatiu se sustenta en una relació entre aquells que encarnen els llocs d'educand i educador. Si la relació amb l'altre és amenaçant, perquè la persona amb psicosi no ha transitat les vicissituds d'una construcció subjectiva que el permeti situar-se en aquesta relació (de la realitat, dèiem se'n defensa, no s'hi adapta, intenta modificar-la) l'accés a la proposta de l'altre esdevé, com dèiem al principi, una paradoxa o altrament una batalla impossible d'entaular.

Característics de la psicosi són els trastorns del llenguatge, del mutisme més absolut, a la reiteració incessant d'una frase, les preguntes que no esperen resposta, les veus que s'imposen, missatges sense percepció del contingut que es reiteren una i altra vegada. Donen la impressió de no ser propietaris del discurs, un discurs que no es dirigeix a ningú, que no comunica, descarnat de tota subjectivitat. És una paraula buida de significat que és utilitzada no en el seu valor simbòlic, sinó com si fora un objecte, jugar a emetre sons, com el nadó quan descobreix les possibilitats del seu aparell fonatori. Evidentment, això confronta l'educador amb la pregunta de com accedir si la paraula no hi és, o si mai no és usada en el valor de transmissió d'una subjectivitat. Com parlar a algú que sembla no poder ser parlat? Aquesta és una qüestió fonamental.

Com accedir si la paraula no hi és, o si mai no és usada en el valor de transmissió d'una subjectivitat

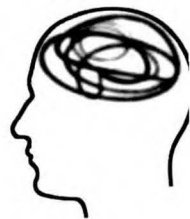
Des de principis de segle, diferents autors van plantejar que l'aïllament i la manca d'atenció en els primers anys de vida provoquen un deteriorament que pot produir la mort no per falta d'aliments i de cures sinó per falta de relació. Spitz va investigar les interaccions del nadó amb l'entorn i els seus efectes. Bowlby va descriure conductes que posaven de manifest el que ell va anomenar *vinde primari*, les conductes de lligam mare-nadó. “Durant els primers anys, la pauta en aparença més feliç, tant per a la mare com per al fill,

és la que il·lustren els retrats de parelles que interactuen entre si (...). Quan la mare percep els senyals del nen i respon amb rapidesa i de manera satisfactòria, el nanet es desenvolupa amb vigor i la relació entre els dos amb tota felicitat. les coses comencen a anar malament quan la mare no percep aquests senyals o no hi respon, o quan subministra al petit quelcom que no és el que desitja”¹³

En les persones amb psicosi existeixen falles en la vinculació més primària i en la funció simbòlica. La relació amb el subjecte permet posar les bastides perquè la capacitat de vincular-se augmenti i es faciliti la capacitat simbòlica. Així, Pérez de Lara¹⁴ afirma “La relación está en la base del psiquismo humano del mismo modo que fundamenta la vida de nuestro organismo, el cual sólo es humano por ese psiquismo que le caracteriza; es decir, por la necesidad de vínculo a la vez que por la necesidad de distancia; vínculo y distancia que, en su paradójica realidad concurrente producen la complejidad simbólica del lenguaje por el que las vidas se narran”

En tot procés educatiu haurem de donar la possibilitat al subjecte d'establir una relació de vincle amb l'educador i afavorir-la. La creació d'aquesta relació vincular possibilitarà la capacitat d'aprendre. “El sujeto humano viene al mundo formando parte de una estructura familiar y con un lugar asignado en ella. La interacción se produce inicialmente a través de vínculo con la madre. Por eso el aprendizaje es una relación vincular (...) Que sea una relación vincular supone dos términos: sujeto y objeto. Cuando hablamos del objeto nos referimos a todo lo que se reconoce como no-yo. No es una realidad estática sino la que adquiere coherencia mediante el establecimiento de relaciones (...) Además de sus capacidades individuales, en el vínculo con la función materna de satisfacción y contención, el niño estructura su actitud frente al mundo y por lo tanto frente al aprendizaje.”¹⁵ Com diu Bowlby: “En nens que no han viscut les primeres relacions afectives, farà falta resituar una base afectiva perquè pugui emergir l'aprenentatge”¹⁶

Des de nou nat el nen té moltes necessitats; a cadascun dels seus crits la mare respon d'una determinada manera. El crit pren un lloc privilegiat. Allò que esdevé crit respon a una necessitat per a satisfer, pren la dimensió de la significació; és per la mare un missatge a desxifrar: El nadó compren que les necessitats poden ser formulades, que de l'altre costat algú les escolta i intenta comprendre-les i s'interessa per fer entrar les necessitats en el joc de significants elementals: ha accedit a la dimensió de la demanda. Ara sap que la necessitat pot ser expressada i ho sap, perquè la mare ha suposat que té un sentit. A partir d'aleshores, la demanda explícita no tan sols la satisfacció de la necessitat sinó també una crida a la presència d'ella; és, per tant, una demanda d'amor. Tot allò que és subjacent a la petició i no pot ser satisfet es converteix en desig, i



moviment de captura d'allò que falta. Cal haver entrat en el registre de la demanda perquè es produeixi aquesta resta que esdevindrà desig; per tant, l'articulació d'aquesta revesteix un caràcter vital per al nen, és condició d'existència del desig.

En la psicosi la paraula no ha pres la dimensió de significant, aquesta no està en la base de la constitució subjectiva ni del pensament, no s'ha pogut constituir com un símbol. L'acte educatiu s'ha d'encaminar aleshores a possibilitar una demanda, que l'educador es converteixi en aquell que garanteix que tota necessitat sigui enunciativa; per tant li cal escoltar, estar atent, preguntar, suposar un sentit a qualsevol intent de comunicació de la persona amb psicosi. Suposar-lo, que no vol dir conèixer-lo; és desconegut fins que no s'enuncia. No valen les certeses, "quan fa això és que vol allò", sinó les incerteses i, sobretot, la pregunta i l'espera: "sembla que vols alguna cosa, sembla que et passa quelcom, però no sé què, intentaré entendre què vols expressar-me".

En la psicosi la paraula no ha pres la dimensió de significant

Voldríem ara examinar el procés del pensar i la seva relació amb la formació del símbol. Winnicott diu: "El pensar comença com una forma personal que troba el bebè per haver-se-les amb la falla gradual d'adaptació de la seva mare. El pensar forma part del mecanisme gràcies al qual el bebè tolera tant la falla en l'adaptació a la seva necessitat *joica* com la frustració de l'instint". S'entén el pensar com una substitució de la contenció materna i, per tant, aquesta capacitat anirà lligada a la frustració, o sigui a la possibilitat de tolerar la seva absència. Sostenir aquesta absència possibilita poder-la representar, donant per establerta una primera fase de dependència. Si els impulsos fossin immediatament satisfets, el nen no s'interessaria en la descoberta, no tindria la possibilitat d'exercitar-se en l'elaboració de la carència, de l'ansietat ni de l'espera.

L'absència de satisfacció esdevé pensament, en el procés de recerca de representants que donen compte de la simbolització. Una expectativa que no s'acompleix estimula la capacitat de pensar. Freud, en la descripció del joc del Fort-da, dedueix que el nen juga a representar l'absència de la mare, establint un paral·lelisme entre aquesta i un joc que comporta la desaparició i reaparició d'un objecte manipulats per ell (corda lligada a una baldufa). Freud suposa que l'activitat li permet acceptar la marxa de la mare sense queixa. En la realitat el nen es troba en actitud passiva, patint la situació indefensa, en el joc assumeix un paper actiu, decideix ara l'allunyament i la reaparició, satisfà una tendència al domini, independentment del caràcter agradable o desagradable de l'experiència real. El joc li permetrà satisfer un impuls de venjança, com si volgués significar: "a mi no em preocupa que tu te'n vagis, jo també et faig fora".

La possibilitat de significar l'absència i modificar a través del joc l'experiència real, l'ajuda a suportar-la i a més a més el permet accedir a la dimensió de la simbolització. La baldufa és el símbol de la mare, la desaparició de la qual dóna sentit a l'alternança presència-absència. El joc simbolitza la conducta materna maniobrant-la. La simbolització és el trànsit del nen d'una angoixa imaginària a una estructura que li permet sobreviure, anticipar el futur (retorn de la mare).

En les psicosis s'ha produït un falla en els processos de simbolització, que donen compte de la impossibilitat de pensar l'absència, la dificultat per aprendre s'ha d'inscriure en el quedar fora de l'ordre simbòlic propi de l'estructura.

Com parlar a aquell qui sembla no voler ser parlat?

Per situar la metodologia en la nostra acció terapèutica i educativa amb la persona amb psicosi hem de partir d'una premissa: la relació o vincle és la base del psiquisme humà i per tant principi d'aprenentatge. Durant els tres primers anys de vida es constitueixen les bases de la personalitat i de l'organització psíquica de manera que en aquest període apareixen el llenguatge i la capacitat simbòlica, qüestions aquestes vitals per al desenvolupament harmònic del subjecte.

La tasca pedagògica ha d'incloure la concepció vincular de l'aprenentatge i el seu inherent oposat: la distància

Pertant, la tasca pedagògica ha d'incloure la concepció vincular de l'aprenentatge i el seu inherent oposat: la distància. El vincle mediatitza la resposta sobre l'atenció de les primeres necessitats del subjecte, d'aquesta manera advé la comprensió sobre la possibilitat de formular demandes. La concreció educativa en relació amb el vincle, ha de garantir un acte de presència en una posició que permeti l'adveniment de la demanda. En paraules de Roquefort es tracta de "(...) ser el lloc, la instància on es garanteix que tota necessitat assoleixi enunciar-se en forma de demanda."¹⁷ Per altra banda, aquest vincle s'ha de constituir des de "l'acompanyar", concepte que inclou un component sostenidor, un desplaçament cap a la inscripció social de la persona en la realitat. Un acompanyament que en termes de contingut ha d'incloure l'oferta de nous models de relació, per tal de facilitar la construcció del jo.

Pel que fa a la **distància**, la resposta de l'educador en relació amb les necessitats de l'educand, ha d'incorporar l'interrogant sobre el saber del bé de



l'altre, aquesta actitud ofereix la possibilitat al subjecte d'articular una demanda. Es tracta de desprendre's d'una posició de saber i incorporar el no saber, representar aquesta incomplitud. Segons Roquefort¹⁸ el no-saber de l'educador és el senyal que un saber està en espera del subjecte i que ell hi pot accedir, acompanyat, sostingut per l'educador. "En quin dret i en nom de quin saber pretenem conèixer qüestions sobre el subjecte més que ell mateix?"¹⁹ Es tracta d'oferir unes condicions que garanteixin l'evolució subjectiva respectant la seva posició. "Com interroga aquell que, abans de fer la pregunta, ja coneix la resposta?"²⁰ Aquesta qüestió ens remet a l'aportació de Meirieu sobre la necessitat d'assumir la lleugeresa de la pedagogia, que en la dicotomia vincle i distància està íntimament relacionada amb el seu equilibri.

La distància a través del seu caràcter d'atenció no immediat, permet un espai d'absència de satisfacció que facilita l'adveniment del pensament. Per tant hi ha quelcom de l'aprenentatge vinculat al sofriment/frustració de la no presència de l'altre. En aquest sentit, el joc resulta particularment interessant per treballar la presència-absència, el joc ajuda a recuperar cert control sobre l'experiència real. La representació de l'absència confirma la possibilitat de poder-la sostenir i significa l'entrada a la simbolització. El joc pren un caràcter rellevant en l'activitat educativa, la forma d'aquest joc dependrà de l'enginy de l'educador/a però el fons indiscutible queda constituït pels elements de presència/absència, frustració, simbolització, demanda i desig.

Per altra banda, els jocs primaris també permeten treballar les relacions causa-efecte i amb elles el poder que el subjecte té sobre la modificació de l'entorn.

Pel que fa al **desig**, tal com apunta Roquefort, cal no voler que el subjecte progressi a la força, segons els estàndards socials, i saber descobrir els petits avenços en l'ordre de la subjectivitat. Aquest fet inclou la posició de permetre dir no; el no també connecta amb un desig. La resistència de l'altre sovint provoca l'aparició d'una relació de forces, que cal evitar, com diu Meirieu, a través de l'assumpció del no-poder sobre la decisió d'aprendre i actuant sobre les condicions que possibiliten aquesta decisió. Aquestes condicions estan vinculades al desig i, per tant, a la consideració de les seves eleccions i preferències. D'aquesta manera, s'ofereixen elements des de la seva subjectivitat, que, alhora, faciliten el sosteniment en el món social.

I és amb la paraula, que el subjecte es pot articular en el món. Basar l'educació en la paraula és la consideració de l'altre com un Altre autèntic i irrepetible. Es tracta de l'oferta sincera d'un estatut de subjecte a la persona amb dificultats com ésser posseïdor d'un desig. Basar l'educació en la paraula és ajudar a construir el procés vital d'un altre amb aquest altre, acompanyar-lo (que no

És amb la paraula, que el subjecte es pot articular en el món

guiar-lo o empènyer-lo), escoltar-lo en la seva singularitat i oferir-li aquells suports que permetin l'adveniment de la seva autonomia. El treball vinculat a la paraula té la seva concreció metodològica i pràctica. Es tracta d'una dinàmica basada en el model de l'acompanyament i la relació d'ajuda que construeix espais on és possible discrepar, divagar i, en definitiva, construir-se com a subjecte autònom.

La proposta del nostre marc pedagògic, ja sigui en forma d'activitats lúdiques (a través del joc) o mitjançant espais "de paraula", ha d'incorporar els elements descrits des de la clínica. D'aquesta manera: "la pedagogia es converteix en una metodologia, que facilita l'assoliment de les finalitats terapèutiques."²¹ Aquestes prèvies permeten garantir un mínim d'èxit en la incorporació social del subjecte, moment en el que s'incorporen objectius i continguts vinculats fonamentalment a allò social.

Per altra banda, la praxi²² educativa també ha de garantir la introducció d'una llei (o marc normatiu), que actuarà sobre la manca de regulació pulsional. D'aquesta manera, es tendeix a l'autonomització del subjecte, en tant que el seu desig s'ha d'articular dins la llei de l'altre²³. S'apel·la, per tant, a l'existència o construcció d'una normativa, que ajudi a l'autoregulació dels subjectes. La introducció de la llei permet parlar de llibertat, si més no dels elements contextuais que faciliten un treball que tendeix cap a la responsabilització.

La relació paradoxal entre pedagogia i psicosis queda minimitzada en basar-se inicialment en el binomi subjecte-subjecte; aquest, per la seva entitat vinculant al món, permet l'accés posteriorment, al binomi subjecte-entorn. El treball educatiu ha de garantir unes condicions de construcció (praxi) personal. Des d'aquesta concepció entenem que l'adjectiu *psicòtic* no ha d'eclipsar el substantiu *persona*. Pel que fa al cas, recordar que una característica o un cúmul de característiques, per determinants que siguin, no resten entitat al subjecte. Des d'aquí creiem indispensable enllaçar el treball educatiu en les psicosis amb quelcom de l'ordre del personalisme. L'atenció de les persones "(...) no pot quedar reduïda a modificar la simptomatologia a les carències superficials; cal una acció terapèutica més àmplia que tendeixi a resituar-lo com a subjecte, independentment de les dificultats i dels límits imposats per la gravetat del trastorn."²⁴

Vinculant les característiques esmentades de les psicosis al marc educatiu, l'acte *poèsic* (o de fabricació) queda definit en tant que s'actua directament sobre el desig de l'altre. D'aquesta manera es produeix una total obstrucció del moviment de captura del mateix desig, és a dir, una aniquilació d'aquest. En



aquestes circumstàncies l'acte educatiu és una empresa impossible. Si, per contra, ens basem en una pedagogia de les condicions, caracteritzada per situacions (o mediacions) vinculades al desig de l'altre, es dona lloc a la praxi educativa (construcció i no fabricació del subjecte). Per tal de garantir aquesta praxi, cal cercar el reconeixement de l'autoritat a través de l'escolta de l'altre, la qual cosa ens condueix a l'acollida i atenció basada en les diferències individuals. Aquest marc pedagògic, vinculat al personalisme i revestit dels continguts clínics i educatius esmentats: vincle, distància, demanda, desig, simbolització, presència, absència, etc., ofereix les condicions ideals per a que, *potser*²⁵, el subjecte amb psicosi es converteixi en algú que s'educa. Potser, i només potser, a través d'aquestes condicions podem *parlar a aquell qui semblava no voler ser parlat* i l'empresa educativa acaba sent quelcom possible, perquè com ja sabem, l'única certesa de l'educació és la seva mateixa incertesa.

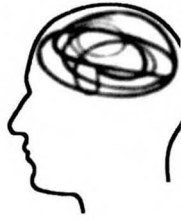
Com ja sabem,
l'única certesa
de l'educació és
la seva mateixa
incertesa

"Je n'ai pas l'intention d'éduquer qui que ce soit, j'ai l'intention de créer des circonstances favorables pour qu'ils s'en tirent et pour qu'ils vivent"
Fernand Deligny

Dolors Arasan
Psicòloga i psicoterapeuta
Montse Pastor
Educadora social i psicòloga
Asun Pié
Pedagoga i Educadora social

- 1 MEIRIEU, P. (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona, Ed Laertes
- 2 PÉREZ DE LARA, N. (1998), *La Capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Ed. Laertes
- 3 PÉREZ DE LARA, N. (1998), *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Ed. Laertes
- 4 PÉREZ DE LARA, N. (1998), *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Ed. Laertes
- 5 MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, Ed. Laertes
- 6 La praxi és segons Merieu "(...) una acció que no té més finalitat que ella mateixa, aquí ja no hi ha cap objecte a fabricar, cap objecte del que es tingui una representació anticipada (...)". Per altra banda, la *poiesi* "(...)" es caracteritza per tractar-se d'una fabricació que s'atura en tant assoleix el seu objectiu."
- 7 MEIRIEU, P. *Ibid.*
- 8 MEIRIEU, P. *Ibid.*
- 9 L'allò és la representació de la pulsíó, les influències en les representacions mentals dels impulsos o motivacions més profundes. El seu *modus* de funcionament no admet espera per a la satisfacció i es regeix pel principi del plaer.

- 10 El jo representa el conjunt estructurat de funcions de la personalitat, la finalitat de les quals és la mediació i integració de la realitat externa amb la realitat interna. És allò que en diríem la personalitat de l'individu i defineix, per tant, la seva relació amb l'exterior.
- 11 El super-jo apareix com a resultat de la introjecció de normes i regles socials que han actuat sobre l'individu en el seu desenvolupament. Les seves activitats formen la consciència moral.
- 12 Gardou recull la proposta de Canguilhem d'utilitzar el concepte "*d'allures de la vie*" en el lloc de "normal/anormal", fent la diferència lligada al handicap no en l'anormalitat sinó en el "pas/manera de caminar"
- 13 BOWLBY (1993), *El vínculo afectivo*. Barcelona, Ed. Paidós.
- 14 PÉREZ DE LARA, N. (1998), *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Ed. Laertes
- 15 *La aventura de aprender*. Material fotocopiado
- 16 BOWLBY (1993), *El vínculo afectivo*. Barcelona, Ed. Paidós
- 17 ROQUEFORT, D. (1995), *Le rôle de l'Éducateur. Education et psychanalyse*. Paris, Ed. Harmattan.
- 18 *Ibid.*
- 19 *Ibid.*
- 20 *Ibid.*
- 21 PIÉ, A. (2000), "Intervenció educativa i salut mental". *Revista d'Educació social*, n.16. setembre/desembre
- 22 Aquesta, entesa en termes de Merieau
- 23 Caldria incorporar el concepte d'autodeterminació; però aquest es vincula al treball sobre la comunitat, el qual seria motiu d'un altre article.
- 24 *Jornades sobre autisme i psicosis a la infància i adolescència*. Respostes interdisciplinàries (15 de maig de 1999). Ponències i conclusions de les jornades. APPS. Barcelona.
- 25 S'inclou, per tant, l'assumpció de la lleugeresa de la pedagogia



Bibliografia

- Alacañiz, J. M.; Andreu, M.** (1998), *Saber y goce en la educación especial*. Ed. Octaedro. Barcelona.
- Aparicio, D.** (1992), *Monografías clínicas en atención primaria. Salud mental*. Ed. Doyma. Barcelona.
- Centre d'Alba** (1983), *Kairós. Psicosis infantil y autismo*. Ed. Montena. Madrid.
- FEAPS** (1997), *Manual de las buenas prácticas*. Ed. FEAPS. Madrid.
- Filidoro Norma, S.** (1993), "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en niños psicóticos". Treball presentat a les *Primeras Jornadas de encuentro y actualización del partido de Moron: Todos tenemos capacidades diferentes*, organitzades pel Departamento de Discapacitados de la Municipalidad de Morón, octubre de 1993.
- Firpo de Iribarne, G.; González, A.; AAVV** (1998), *Dibujar ideas, comprender mensajes*. Ed. Encuentros. Buenos Aires.
- Freud, S.** (1894), *Las neuropsicosis de defensa*. Ed. Orbis.
- Freud, S.** (1895), *Los orígenes del psicoanálisis*, *Manuscrito H*. Ed. Orbis.
- Freud, S.** (1924), *La pérdida de realidad en neurosis y psicosis*. Ed. Orbis.
- Freud, S.** (1923), *Neuropsicosis y la psicosis*. Ed. Orbis.
- Housaye, J.** (1995), *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Ed. UOC. Barcelona.
- Jornades sobre autisme i psicosi a la infància i adolescència*. Respostes interdisciplinàries (15 de maig de 1999). Ponències i conclusions de les jornades. APPS. Barcelona.
- Mannoni, M.** (1990), *La educación imposible*. Ed. Siglo XXI. Madrid. 1973 (1a ed.).
- Meirieu, P.** (1998), *Frankenstein educador*. Ed. Laertes. Barcelona.
- Meirieu, P.** (1991), *Le choix d'éduquer*. ESF Editeur. Paris.
- Pastor, M.; Pié, A.** (2004), *Adolescere i padecere*. (Sense publicar).
- Pérez de Lara, N.** (1998), *La capacidad de ser sujeto*. Ed. Laertes. Barcelona.
- Pié, A.** (2000), "Intervenció educativa i salut mental", *Revista d'Educació social*, n. 16. setembre/desembre.
- Roquefort, D.** (1995), *Le rôle de l'Éducateur. Education et psychanalyse*. Ed. Harmattan. París.
- Rousseau, J. J.** (1951), *Emili o de l'educació*. Ed. Eumo. Vic. 1989
- Winnicott** (1971), *Realidad y juego*. Ed. Gedisa. Barcelona. 1996.
- <http://perso.club.internet.fr/jlin/etude/etude/pdf>.