

VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

“Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro”

1

Comunicación defendida dentro del Eje temático 3:

“Experiencias de futuro. Nuevos campos y líneas de ruptura en la Educación Social”

“El acompañamiento cotidiano como recurso educativo en la intervención con adolescentes”

“The accompanying daily as an educational resource for intervention with adolescents”

José Javier Navarro Pérez,¹ Francesc Xavier Uceda i Maza,² José Vicente Pérez Cosín.³

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local. Universitat de València.

RESUMEN

Las emociones y sentimientos son decisivos para la socialización, el ajuste personal y la realización humana y, en consecuencia, no pueden obviarse en ningún sistema educativo. El profesional de la educación configura el principal

1 J.Javier.Navarro@uv.es

2 Francesc.Uceda@uv.es

3 Jose.V.Perez@uv.es



recurso pedagógico y en este sentido ha de ejercer el liderazgo suficiente para practicar con carisma la relación educativa, trasladando los afectos y las emociones a otras dimensiones cotidianas, con la intención de transformar los espacios de vulnerabilidad en prácticas inclusivas que inciten al desarrollo de los menores y jóvenes con los que comparte trayectorias.

PALABRAS CLAVE

Menores, exclusión social, procesos educativos, rutinas pedagógicas, instituciones sociales, afectividad, proximidad.

ABSTRACT

Emotions and feelings are crucial for socialization, personal adjustment and human fulfillment and therefore can not be ignored in any educational system. The professional education set the primary educational resource and in this sense has to exercise leadership with charisma enough to practice the educational relationship, moving the affections and emotions to other dimensions of daily living, with the intention of transforming the spaces of vulnerability in practice inclusive development which encourage children and young people who share paths

KEY WORDS

Children, child protection, social exclusion, educational processes, pedagogical routines, Social Institutions, proximity.

1. Introducción.

La sociedad rescata evidencias, que algo muy serio está fracasando en la educación de las nuevas generaciones. Gobiernos, medios de comunicación, especialistas y los ciudadanos en general opinan, discuten y se reparten acusaciones recíprocas, pero nadie acierta a implantar soluciones eficaces. Sin embargo, en nuestro trabajo educativo con menores, esta tarea es de máxima prioridad.

Nuestra intención no es teorizar, sino comentarles algunas líneas básicas de actuación pedagógico-afectiva en la cotidianidad de la educación/reeducación de menores. Al fin y al cabo, el tiempo y el espacio en el que se produce el hecho educativo es siempre el hoy, el aquí y ahora, esa sucesión de momentos irrepetibles que configuran la cotidianidad de nuestro trabajo.

La educación emocional y afectiva no es un añadido “*extra*”, ni un compartimiento estanco dentro del proceso educativo de un menor. Muy al contrario, esta faceta pedagógica está, junto a la educación en valores, unida de forma estrecha e indisoluble al transcurso natural de la vida cotidiana, hasta tal punto que resulta ineficaz abordarla artificialmente a base de cursillos, talleres o terapias aisladas.

La transformación de las instituciones en escuelas de relación humana, condicionará el transcurso cotidiano de la convivencia y la actividad educativa. Ello posibilita la educación transversal y tangible en los espacios de socialización cotidiana.

2. La afectividad y su educación.

La estructura del querer⁴ es educativa. Valga como ejemplo que la enseñanza de disciplinas separadas y sin ninguna intercomunicación produce una fragmentación y una dispersión que nos impide ver cosas cada vez más importantes en el mundo. Surgen problemas centrales y fundamentales que permanecen completamente ignorados u olvidados, y que, sin embargo, son importantes para cualquier sociedad y cualquier cultura. En el fondo la educación es todo, y no puede obsequiarse a modo de pequeñas entregas como si de una colección de fascículos se tratase. La educación es una ciencia del corazón, así que recogiendo algunas de las brillantes propuestas de Morin (2001) hemos de enseñar a dar y a recibir, enseñar a expresar, ensayar los afectos, motivar su expresión y garantizar su intercambio. Si hasta el lamento canaliza su expresión como no la va a necesitar la expresión de las emociones afectivas. En ello también se educa y se aprende.

4 La educación del sentimiento conforma uno de los principales ejes de proyección humana. El trabajo social como disciplina integradora de diferentes artes, se erige como principal referencia y desde aquí ha de partir todo proceso de construcción personal, que conlleva a la aceptación del diferente como parte del propio proceso. Morin, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2001.



Tras descubrir que los “*Cocientes Intelectuales*” apenas predicen un escaso 20% del éxito relativo en la vida de las personas,⁵ muchos estudiosos de la psicología trataron de redefinir la inteligencia, desarrollando nuevos conceptos que podríamos resumir en la expresión “*vive la vida*”, en contraposición al mero “*conocimiento humano*”.

Para ello, los factores emocionales y afectivos, la forma de relacionarse el individuo consigo mismo y con los demás, eran decisivos. Conocer y comprender las emociones propias y ajenas, conducir los sentimientos de forma que mejore la calidad de vida y la adaptación a la realidad, pasaron a ocupar el centro de atención.

Redescubrieron, con investigaciones planteadas desde un lenguaje actualizado, que el éxito en la vida depende de factores como la resistencia a la frustración, el autocontrol, la espera en la consecución de beneficios, la empatía o la habilidad para mantener el equilibrio emocional y sobreponerse ante los golpes de la vida.

Para esta última competencia inventaron un nuevo nombre: la “*resiliencia*”.⁶ Basta conocer un poco la historia de la educación para notar que muchas de estas novedades no son más que un “*remember*” de las mejores virtudes y valores tradicionales como esfuerzo, sacrificio, constancia, comprensión, entrega o fortaleza de carácter en un entorno rodeado de dificultades, sobre el que poder reponerse y ajustarse a los cánones exigidos por el entorno social.

Parece que vivimos un momento de reconceptualización,⁷ propio de aquél emergido de las entrañas de la América latina de los sesenta y que consiguió remover la conciencia a través de movilizaciones crítico-constructivas. Así, la resiliencia, este concepto

5 En este sentido Howard Gardner realiza con majestuosa sencillez una reflexión en torno a los estilos de vida en conexión con el conocimiento que ello ha de implicar para estar ajustado a la realidad que exigen determinadas formas de relación. Gardner, H. *Inteligencias Múltiples*. Paidós, Barcelona, 2003.

6 Forés, A.; Grané, J. (2008). *La Resiliencia. Crecer desde la Adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.

7 Esta nueva construcción del término que colaboró en la evolución y el desarrollo del trabajo social y las disciplinas de proyección humana. En Ander-Egg, E. (1972). *Servicio Social para una Nueva Época*. Euroamérica, Madrid.

caracterizado por un movimiento “*de vaivén*”,⁸ cuanto menos impulsivo, reflexivo y dinámico requiere del compromiso por y para el cambio.

Un importante descubrimiento éste nuevo concepto es la relación entre pensamiento y emoción. Las emociones se nos imponen, pero es posible ejercer cierto control sobre ellas y, más aún, sobre las conductas que de ellas se deriven. En la raíz de cada sentimiento se encuentra el significado que cada persona atribuye a lo que le sucede, que es modificable.

La educación afectivo-emocional se basa en que, en cierta medida, podemos decidir cómo queremos sentirnos y qué hacer con esos sentimientos. No es tarea fácil, ni para el profesional educador, ni para el niño, pero es posible y necesaria. La educación es liberadora cuando nos conduce más allá del esquema “*estímulo-respuesta*”. La educación es positiva cuando invita a la crítica y con ello facilita la reflexión.

La educación emocional consiste pues, en aprender a gobernar la razón sobre la pasión, el control sobre el impulso. Identificar principio y fin. No estamos lejos de aquellas sencillas recomendaciones con las que muchos fuimos educados: “*piensa antes de actuar*”, “*atente a las consecuencias*”, “*sé responsable*”, “*cuenta hasta diez*”, “*no te lo tomes tan a pecho*”, “*prioriza las cosas y sus efectos*”... Se trata de aprender a concederse unos instantes para dar a las experiencias una significación ajustada que genere sentimientos positivos y conductas adecuadas.

Las emociones y sentimientos son decisivos para la socialización, el ajuste personal y la realización humana y, en consecuencia, no pueden obviarse en ningún sistema educativo. Resulta esperanzador que la educación afectivo-emocional haya reaparecido con renovada fuerza en muchos proyectos educativos dedicados a la infancia, una vez desnudados aquellos referentes “*dictatoriales*” incendiarios que perturbaban la evolución y dinamitaban su oposición al trabajo conjunto de las instituciones con los recursos del medio natural.

⁸ Nos referimos a vaivén, como corriente, como proceso de ida y vuelta caracterizado por la irregularidad en el movimiento, no solo dependiente de los propósitos de uno sino de aquellos ajenos que quedan vinculados y que ocasionalmente adquieren más fuerza que los particulares.



3. La educación y los afectos en la esfera del acompañamiento cotidiano.

Lo cotidiano forma parte de las rutinas de nuestras vidas. No se trata de una escuela pedagógica, sino de un conjunto coherente de teoría y práctica educativa que la experiencia nos ha enseñado. La rica cotidianidad pedagógica de la atención al niño residente, igual que la vida diaria de una familia, no cabe en una parrilla de objetivos, un registro de habilidades, un método o unas actividades por muy seductoras que resulten.

Si algo caracteriza a este trabajo son los cambios. Cambian los menores, las políticas, las normas sociales, los textos legales, los profesionales, las ubicaciones, los contextos de acción... El máximo reto a que siempre enfrentamos es a la adaptación a todos estos continuos cambios sin perder nuestra identidad.

Nuestra apuesta es la de que en las instituciones salga el sol cada día, aunque en el exterior no acompañe la jornada; cada día ha de ser un reto, un proyecto educativo propio. Esto no obliga a una total improvisación, sino a disponer de una metodología flexible, arriesgada, con principios bien establecidos, capaz de afrontar cada paso y donde la participación de todos sea el principal elemento de desarrollo. Instituciones vivas, cuyas sombras de antaño sean borradas por la ilusión que se vive en su interior. Ello se produce a través del vínculo, en el que cada niño tenga una posibilidad de pertenencia a algo o a alguien, que sienta que hay un rincón de expresión y escucha y paulatinamente, al trote iremos organizando todos estos enredos que simultáneamente se transformarán en responsabilidades.

“Llegará un día fatídico en que fallezca un educador compañero y espontáneamente en su sepelio comiencen a aparecer adultos que fueron niños y niñas, y que se hicieron hombres y mujeres en las instituciones”,

Un viejo dicho del trabajo social y la educación de calle pronuncia que las Instituciones “atontan” a los niños, los desnaturalizan, los extraen de su medio y los incluyen en otro ajeno al particular que acaba por estimularles en otras variables ajenas a sus deseos

inmediatos.⁹ Ello es lo que precisamente pretende evitar el modelo de la cotidianidad, el tatuaje de la infancia protegida por parte de los centros. Ese difícil punto común entre la libertad y la responsabilidad. Aquí la tarea afectiva será prioritaria, porque de lo contrario ¿de qué manera se puede cautivar la mirada de un niño si no es a través de la seducción?. Lógicamente no solo de normas vive el hombre, y el niño tiene que aprender a disfrutar a pesar de los condicionantes que represente su proyección en la escena social.

Veamos las líneas básicas de nuestro modo de ilustrar lo cotidiano en los aspectos permanentes que la constituyen.

3.1. Ejes principales.

- Creer en las capacidades del niño para aprender y para cambiar, sin etiquetar o predecir su futuro -ningún caso por imposible o perdido-.
- Focalizar la atención en el educador, en su esencia didáctica, en sus posibilidades de querer, en su arte de seducir, de compartir y de mejorar día a día.
- Integrar la educación como parte del medio social, un recurso eficaz para la transformación, socialización y desarrollo integral de la infancia.

3.2. Elementos básicos.

a) La educación contextual.

Vaya por delante una definición sencilla y clara: “*La educación contextual es el diseño pedagógico de lo cotidiano*”. (Navarro y Puig, 2010:74). La educación contextual¹⁰ se apoya en la hipótesis, confirmada por múltiples experiencias, incluida la nuestra, de que

9 Instituciones macro que implementaban las principales propuestas de principios de Siglo, reflejan esta línea de intervención basada en la proliferación de centros como base operativa de casi cualquier proceso educativo humano. Estas críticas se hacen manifiestas cuando el individuo no es capaz de naturalizar en su medio de referencia, las habilidades adquiridas durante el proceso de institucionalización. Puede analizarse en Duschaztky, S (Comp). (2003). *Tutelados y Asistidos. Programas Sociales, Políticas Públicas y Subjetividad*. Colección Tramas Sociales. Paidós, Buenos Aires.

10 Podemos analizar estas variables en Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.



una adecuada planificación del entorno, el clima emocional, la estructura normativa, los horarios y las actividades, es decir los hábitos entre otros muchos elementos del contexto, poseen un altísimo potencial educativo, mucho mayor que otros paradigmas ostentosos que incluso reflejan estructuras de carácter psicobiológicas ajustadas al aprendizaje, el pensamiento y la motivación.

8

La adquisición de actitudes de conducta, convivencia y trabajo, sólo se afianza cuando forman parte de lo habitual, de lo normal y corriente, del diario. Es decir, realizar la actividad de cepillarse los dientes después de comer y no cuestionarse el por qué, o determinados actos reflejos como el de estornudar y cubrirse la nariz con un pañuelo. La educación contextual al fin y al cabo ha de surgir como un acto cotidiano. La educación es inherente a uno mismo; como conducir, que cuando se adquiere el hábito mecaniza las acciones. En los ambientes naturales, como la familia, no se realizan talleres ni cursos para aprender reglas de conducta, ni para saber convivir, ni para corresponsabilizarse de las tareas domésticas, ni para aprender a querer, ni para asumir determinados valores.

Estos aprendizajes se producen por ósmosis, por contagio, por mimetismo, por modelado, en la cotidianidad, que es, por naturaleza, vivencial, acompañada, no reglada, espontánea, y repleta de novedades e imprevistos. La vida diaria ordinaria es la gran escuela del ser, estar y actuar. Este esquema es especialmente aplicable a la educación afectiva y emocional, que rehuye toda artificialidad.

Para ello, todos los elementos del contexto están diseñados con un estilo lo más familiar posible. Los niños adquieren hábitos de limpieza, higiene y orden, y se acostumbran a relacionarse con respeto y a resolver sus conflictos, con normalidad y naturalidad, a lo largo de la jornada cotidiana, con la supervisión, instrucción y colaboración de los profesionales educadores que acompañan su proceso de desarrollo y modelo de imitación.

“Se dará el caso que en un centro o institución de acogida, se destine un tiempo de la mañana del sábado a ordenar y clasificar los juguetes de la sala de juegos. Si el educador no colabora con los niños y muestra sus destrezas en tal actividad, estos



nunca podrán imitar su modelo y dejará pasar la extraordinaria oportunidad de ser referencia para convertirse exclusivamente en soberano”.

De esta forma, la institución se convierte en un gran taller de aprendizajes vitales. Cualquier momento es válido para aprender; “*desde lavarse las manos antes de comer a pasar el mocho en el cuarto de baño, después de la ducha*”. Estos espacios, han de servir como importante ejemplo para el niño, a modo de imitación de su educador, y éste aprovechará estos maravillosos instantes para enseñar, estimular, corregir y suscitar aprendizajes. Así organizado, es la institución misma, con sus estructuras, sus dinámicas, sus horarios, su clima afectivo, su estilo relacional y, sobre todo, con las personas que lo componen, el que educa. También es cierto que habrá que medir en la medida en que el niño integra estas actividades para no convertir la cotidianidad en automatismo. Toda cuestión que se adopte ha de pasar por un periodo de reflexión, porque de lo contrario estaremos ofreciendo pautas no digeridas adecuadamente.

b) El profesional de la educación como recurso y método.

Los mejores métodos y programas acaban fracasando si los aprendizajes no se realizan ajustándose a las necesidades evolutivas. De la misma forma, un programa anodino y gris, puede arrojar magníficos resultados en manos de educadores motivados, formados y experimentados.¹¹

Ningún método o recurso es capaz de llegar al interior del niño, ni de ayudarlo a reorientar sus emociones y afectos, sus conceptos sobre la realidad y su propia vida, como el referente educativo que tiene ante sí, con su presencia cercana, su empatía y su interés por su realidad, en definitiva, con su implicación patente.

Parafraseando las palabras del filósofo y educador canadiense Marshall McLuhan,¹² que acuñó la famosa frase “el medio es el mensaje”, estamos convencidos de que en educación ese medio es el educador. Por tanto el mensaje, aquello que de verdad llega al

11 En este sentido podemos analizar la propuesta educativa de Don Bosco, analizada detenidamente por Cian. L.(1997). *El Sistema Preventivo de Don Bosco y las líneas maestras de su estilo*. Editorial CCS. Madrid.

12 McLuhan, M; Fiore, Q.; Angel, J. (1967). *Medium is the Massage. An Inventory of Effects*. Gingko press.

niño, es la propia persona de su educador. La personalidad se va a convertir en importante fuente de referencia y en devenir de su proceso. El impacto que el profesional educador cause en el niño va a condicionar la relación educativa.¹³

Siendo de tal envergadura la figura del educador, la mera formación académica es necesaria, pero no suficiente. El educador especializado en infancia necesita poseer y desarrollar una serie de habilidades y cualidades humanas indispensables. Sin ellas, no sólo no educará bien, sino que él mismo no tardará mucho en sentirse decepcionado con su trabajo, provocando en sí mismo y en los demás estados de contradicción que estimularán su abandono.

Se trata de aspectos como “*carisma*” y “*vocación*”. Se podría prescindir de los vocablos pero nunca de su contenido. Llamémoslo motivación profunda, sensibilidad social, implicación personal... No puede educar quien no desarrolla sus inquietudes ante la educación y quien no se vincule afectivamente hacia el niño que tiene ante sí. Con el término “*carisma*”¹⁴ sucede lo mismo: podemos cambiar la palabra, pero su contenido es, en educación, ineludible. El educador requiere un conjunto de cualidades, capacidades y habilidades, ahora llamadas competencias, sin las cuales jamás llegará al niño. Apenas logrará quedarse en la superficie y su trabajo será ineficaz e improductivo.

La educación es una relación humana, pero una relación de calidad, en la que todas las partes implicadas aprenden y se enriquecen mutuamente. La relación educador-menor, en suma, es el centro de gravedad de todo proceso educativo y como tal ello servirá de epicentro de todas las actividades en común.

Al respecto, es ilustrativo el estilo relacional del psiquiatra norteamericano William Glasser, que se plasma en su “*reality therapy*” o terapia de la realidad e ilustra la forma en que los profesionales educadores han de construir el clima de convivencia de las instituciones:

13 Se aborda esta relación de continuas sinergias en Tarin, M y Navarro, JJ. (2006). *Adolescentes en Riesgo. Casos Prácticos y Estrategias de Intervención Socioeducativa*. Editorial CCS. Madrid.

14 El desarrollo de este concepto es imprescindible en la óptica filosófico pedagógica de la Congregación Religiosa de los Terciarios Capuchinos, cuyo ideario se basa en la atención socioeducativa a infancia marginada en sus más de 120 años de historia.

*“Muchas veces, los jóvenes profesionales están ansiosos por encontrar la “técnica” o “técnicas” adecuadas para la educación o reeducación de los menores. Pero olvidan que más allá de las técnicas, ellos mismos son modelos de comportamiento y de orientación hacia el mundo. Su propia persona es la “técnica” que andan buscando. Se impone, por tanto, saber cómo han de establecerse las bases para el trato de siempre, cómo han de responder ante las provocaciones, las quejas, etc. Y todo ello en los momentos y espacios de la vida cotidiana, no sólo en talleres de habilidades sociales u otras actividades especializadas”.*¹⁵

También son muy relevantes las palabras que Valentín Jauzarás, primer director de la “*Colonia San Vicente Ferrer*” de Burjassot (Valencia), escribió ya por los años veinte:¹⁶

“No somos exclusivistas con ningún método, porque cualquier método será aceptable con tal de que haga intervenir continuamente y en relación mutua, al maestro y a sus discípulos. Muchísima más importancia tiene en la obra de la educación, según mis escasas luces, el factor maestro, que el método”.

Toda educación precisa que el profesional educador “conecte” emocionalmente con el educando. Ello le permite desarrollar en el niño sentimientos de seguridad y autoestima, acompañados de una relación de confianza, no sólo respecto a sí mismo como educador, sino también respecto al centro y a su oferta de proporcionarle ayuda personal eficaz. Así, el educador ha de estar “enchufado” a su tarea educativa, no a modo de control sino desde la operativa de supervisión y en contacto y atención directa con el medio.

Este lugar central que ocupa la figura del educador no es fácil de definir en un programa, porque es mucho más un talante que una técnica. El educador requiere de su

15 Puede verse en Garrido Genovés, V.(2006). *Principios de Criminología*. Editorial Tirant lo Blanch, Valencia.

16 El educador competente conoce perfectamente que el niño no ha de ser ente meramente “pasivo” en su educación, sino al contrario ha de hacerle protagonista de su propio proceso para que se convierta en agente vivo de su educación, y esa será el verdadero método, la mimesis de su estilo de vida, la acción discreta y respetuosa del maestro que no “mata” la individualidad y personalidad del niño, sino que construye a partir de sus propias circunstancias. Más referencias en este sentido pueden encontrarse en *Pastor Bonus* nº 12. Número Extraordinario sobre Textos Pedagógicos Amigonianos, dedicado al P. Valentín María de Torrente (Valentín Jauzarás). Reedición Impresa de la Crónica de “Adolescens Surge” del año 1933. Sociedad Anónima de Fotocomposición, Madrid, 1993.

propio estilo. Es importante la exclusividad en el aspecto educativo; es decir, provocar ser único para alguien. Se necesita emplear su creatividad y su sentido común para, en cada momento, encontrar el gesto, la palabra y la acción más adecuada. Necesita caminar con discernimiento en un justo equilibrio entre afecto y autoridad, entre la orden y el consejo, en ocasiones la voz y en otras en silencio en constante simbiosis en el trato con los niños.

Destacamos aspectos relativos al trato que son a todas luces inadmisibles, y atendiendo a ello, habrá que prescindir en todo momento:

I. El código de barras.

Si, un conjunto de números que nos define a la perfección el tipo de producto que tenemos ante nuestros ojos. Muchas veces, el mal endémico de la infancia lo configuran los expedientes; esos códigos infranqueables que prácticamente a las primeras de cambio definen el transcurso y desarrollo vital. La primera impresión que nos llevamos al conocer a una persona influye en nuestra percepción global de la misma, incluso a través del tiempo. Este fenómeno es normal, pero en educación requiere un especial cuidado. La impresión que un niño nos causa en el momento del ingreso en la institución es importante, porque nos ofrece una inestimable información sobre la forma en la que se enfrenta a la nueva situación, las respuestas propias, su capacidad de observación y de ajuste, pero no podemos permitir que ello se convierta en factor determinante.

Los prejuicios y estereotipos, son distorsiones que nos conducen al fatídico etiquetaje del niño, que le priva de uno de sus derechos fundamentales y de la mejor sus potencialidades educativas: la posibilidad de cambio. Un buen educador siempre cree en los menores que le son confiados, se entrega en sus posibilidades de aprender, rectificar y reordenar su vida. La experiencia nos dicta que un niño difícilmente desarrolla sus cualidades y rectifica sus errores si nadie cree que puede hacerlo.

A veces, los educadores veteranos se jactan de tener un “*ojo clínico*” que permite vislumbrar cómo es un muchacho apenas verlo. Muy bien. Pero jamás debemos permitir que estos “*diagnósticos a bote pronto*” se conviertan en etiquetas inmutables que acompañen al menor durante toda su estancia junto a nosotros. Es bueno reconocer que nos equivocamos, y lo es también hacérselo saber al niño cuando nos demuestra con su actitud que es responsable y se puede confiar en él. Hemos de estar siempre abiertos a la posibilidad humana de errar y a las infinitas potencialidades del niño.

Aún peor que un etiquetaje particular es el hecho, no pocas veces observado, de que un profesional trate de contagiar sus impresiones al resto del equipo, colgándole un sambenito colectivo que paraliza totalmente la intervención educativa. No solamente las características negativas, sino también las positivas provocan que en ocasiones dejemos de compartir espacios con el niño. Esta actitud, que muchas veces esconde una excusa ante el fracaso con un caso concreto, no es admisible en ninguna institución de menores. En ocasiones es necesario que sucedan hechos insólitos para que se le preste atención adecuada, pero cuando esto ocurra será importante no sobredimensionar el hecho para que no condicione el proceso del niño.

No hay ningún menor que sea un caso perdido. Muy deteriorada tiene que estar una persona psíquicamente para que no sea posible encontrar en ella un lado positivo, algún punto fuerte o sensible, algún resorte que tocar para ayudarlo. Quizá carezcamos de la competencia o los medios necesarios para hacerlos aflorar, pero eso es una limitación nuestra, no del niño.

II. El “*colegueo y buen rollito*”.

Consiste en tratar de congeniarse con los menores intentando ser uno más de ellos, adoptando su lenguaje, modo de vestir, estilo de vida... Además de ineficaz, esta forma de actuar es absolutamente ridícula y esperpéntica. Es el equivalente al padre de familia que pretende ser “*amigo*” de sus hijos, dejándolos huérfanos en vida. Un hijo necesita un padre y un educando un educador.

El educador debe “*saber estar en su sitio*” y combinar su cercanía emocional con su autoridad. La relación educativa se produce entre personas iguales en dignidad y derechos, pero desiguales en funciones, responsabilidades y autoridad. El educador está con los niños pero no es uno más de ellos. Su ascendiente y liderazgo moral sobre el grupo es absolutamente esencial.

III. La humillación y discriminación.

La necesaria cercanía afectiva hacia los menores no impide que se les exija el cumplimiento de unas normas básicas, ni que sean reprendidos o sancionados cuando es necesario. Lo que no es de recibo es caer en el extremo del trato despótico, vejatorio y/o discriminador. Estas formas están prohibidas y desterradas por ley penal y por imperativo pedagógico.

Cuando el educador corrige, debe hacerlo con autoridad y firmeza, pero siempre con respeto, haciendo valer su posición desde una perspectiva educativa, sin humillar ni agredir jamás al educando, ni de palabra ni de obra. Si es preciso contener alguna conducta violenta de un menor, debe hacerse sin perder el autocontrol, con actuaciones y fuerzas medidas y ajustadas a la regla de proporcionalidad que exige el derecho a la legítima defensa.

4. Concluyendo

Para finalizar, nos gustaría hacer una reflexión en torno a una “*pedagogía*” que, desafortunadamente, se está exigiendo desde las administraciones públicas e implantando, incluso desde los centros mal conceptualizados de protección. Nos referimos a la *pedagogía basada en los sistemas de control*, un modelo basado en la seguridad que aleja al niño de la normalización educativa, y lo que es más grave naturaliza y normaliza estas actuaciones en contextos total y absolutamente desconcertantes. Nadie tiene en su casa un vigilante a turnos y si lo ha, es por cuestiones nunca vinculadas con la educación. Bastante sufren los niños cautivos en las prisiones que acompañan a sus madres presas los primeros años del ciclo vital como para que sigan encorsetados y engrilletados a un estilo educativo que valora la importancia de la

seguridad y el control frente a la naturalización de espacios y la posibilidad del conflicto con el profesional como estrategia para el desarrollo de la relación educativa, los estadios emocionales y la dimensión de los afectos. Una receta de humanidad siempre es positiva para cualquier espacio en el que las relaciones configuren el eje vertebrador de toda actividad. La pedagogía de la seguridad distancia al educador de su objeto de trabajo y de su objetivo de intervención; una distancia que genera malestares (Frigerio y Diker, 2003). El cerrojazo siempre ocupó otras esferas no vinculadas a la educación y atendiendo a Jeffery (1976: 165) “*más jueces, más policías, más leyes significa más presos, pero no necesariamente menos delitos*”.

Hay que aparcar los miedos que alimentan las distancias interpersonales y volver a creer en la proximidad, el trabajo de calle, potenciar el acompañamiento cotidiano con la intención de acercarnos más nuestros a propósitos y transformar la realidad desde el contacto relacional y la proximidad.

BIBLIOGRAFÍA

- **Ander-Egg, E.** (1972). *Servicio Social para una Nueva Época*. Euroamérica, Madrid, 1972
- **Arive Arlegui, J.** (2004). *Quiero ser feliz*. Martin Impresores. Valencia, 2004.
- **Cabanes Badenas, V.** (1983) *Observación Psicológica y Reeducción de Menores*. Ediciones Surgam. Madrid.
- **Cian, L.** (1997). *El Sistema Preventivo de Don Bosco y las líneas maestras de su estilo*. Editorial CCS. Madrid. 1997.
- **Duschaztky, S** (2003). (Comp). *Tutelados y Asistidos. Programas Sociales, Políticas Públicas y Subjetividad*. Colección Tramas Sociales. Paidós, Buenos Aires.
- **Forés, A.; Grané, J.** (2008). *La Resiliencia. Crecer desde la Adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.

- **Freire, P.** (1989). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- **Frigerio, G; Diker, G** (2003) (comp). *Infancias y Adolescencias : Teorías y Experiencias en el Borde : cuando la educación discute la noción de destino*. Fundación CEM, Buenos Aires.
- **Garcia, N; Noguero, V.** (2007). *Infancia Maltratada: Manual de Intervención*. Editorial EOS, Barcelona..
- **Gardner, H.** (2003). *Inteligencias Múltiples*. Paidós, Barcelona, 2003.
- **Goffman, E.** (2003). *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires.
- **Jeffery, C.R.** (1976). Crime prevention through environmental design. *American Behavior Scientist*. Nº 20. Págs. 149-174.
- **Martín Hernández, J.** (2009). *Protección de Menores: Una institución en crisis*. Pirámide. .
- **McLuhan, M; Fiore, Q.; Angel, J.** (1967). *Medium is the Message. An Inventory of Effects*. Gingko Press.
- **Morin, E.** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- **Navarro, J.J.; Puig, M.** (2010). [El valor de la educación afectiva con niños en situación de vulnerabilidad acogidos en instituciones de protección](#): un modelo de trabajo social basado en la cotidianidad. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. Nº 90 (ejemplar dedicado a la familia e Infancia). Págs. 65-84.
- **Tarin, M.; Navarro, J.J.** (2006). *Adolescentes en Riesgo. Casos Prácticos y Estrategias de Intervención Socioeducativa*. Editorial CCS. Madrid.
- **Vives Aguilera, J.A.** (2000). *Identidad Amigoniana en Acción*. Ediciones Funlam, Medellín.
- **Memoria 2010**. Centro Educativo Colonia San Vicente Ferrer. Consellería de Justicia y AA.PP. Generalitat Valenciana.
- **Pastor Bonus nº 12**. Número Extraordinario sobre Textos Pedagógicos Amigonianos, dedicado al P. Valentín María de Torrente (Valentín Jauzarás). Reedición Impresa de la Crónica de “*Adolescens Surge*” del año 1933. Sociedad Anónima de Fotocomposición, Madrid, 1993.

