

**Esther Camí Dealbert** Diplomada en Educación Social, Experta en Inserción Socio-laboral y Directora Técnica de Eduvic SCCL.

**Adela Camí Dealbert** Diplomada en Trabajo Social, Educadora Social y Psicoterapeuta familiar y de pareja. Directora del Centro de Acogida Talaia.

## Educación en el medio residencial: una forma de educación social

Existen dos premisas que, aunque pueden aplicarse en cualquier contexto educativo, son fundamentales en cuanto al trabajo educativo con niños, niñas y adolescentes:

- Entender la educación como un **extraer de los y las menores sus potencialidades** y nutrirlas acompañando su proceso socializador y evolutivo.
- Creer que **educar es hacer posible que el y la educando se conviertan en artífices de su propio desarrollo**, optimizando sus procesos de crecimiento como personas para que sean capaces de responder constructivamente a sus propias circunstancias.

Pero además de estas dos premisas, cuando hablamos de centros residenciales de protección de menores hay que tener presente una serie de cuestiones que deben inspirar la acción educativa que en los mismos se desarrolla y que, no por obvias, pueden pasarse por alto. En el presente trabajo se han abordado todas ellas englobándolas en tres áreas: **contexto, principios marcos y metodologías**.

### 1. Introducción

Hoy en día, dentro de lo que llamamos Educación Social se incluyen las propuestas de educación no formal extraescolares o complementarias a la escuela, la animación socio-cultural –enmarcada muchas veces en lo que se viene denominando la intervención comunitaria–, la educación ambiental, la educación en el tiempo libre, determinados ámbitos de la educación de personas adultas y la atención educativa (no escolar) de sectores con dificultades o problemáticas diferentes, entre ellos las minorías étnicas, los jóvenes con dificultades de inserción sociolaboral y los y las menores en conflicto o en situación de riesgo social.

Todos estos ámbitos que engloba la educación social tienen en común su condición de extraescolaridad. Los mismos abarcan toda aquella educación que aunque estructurada no es estrictamente escolar, no forma parte de un sistema educativo reglado. En el último de estos ámbitos que hemos señalado es dónde centraremos este capítulo, concretamente en el ámbito de la atención residencial con menores que se encuentran bajo el amparo de la administración pública, dado que la función que los profesionales realizan dentro de los mismos es una función educativa especializada y, como tal forma parte del campo de la Educación Social. En realidad, podemos afirmar que el y la educadora especializada hace muchos años (incluso antes de que salieran los primeros diplomados y diplomadas en educación social) que está dando respuesta y aportando soluciones a los problemas de la infancia en general y a la más vulnerable –muy desconocido por muchos todavía– en particular.

Para ello, antes que nada es importante situar el concepto de menor que se usa en este capítulo: el de un niño, niña o joven que no tiene la mayoría de

edad legal y que se considera en *situación de desamparo* porque no tiene un entorno familiar que le pueda garantizar la cobertura de sus necesidades bio-psico-sociales y, por tanto, que pueda proporcionarle un desarrollo armonioso de su personalidad. En definitiva, hablamos de esa infancia y adolescencia que se encuentra en riesgo social.

Históricamente han existido modos diferentes de concebir la infancia y las relaciones entre el mundo adulto y lo que hoy llamamos juventud: Los niños y niñas del medievo no se consideraban personas con identidad propia sino una propiedad paterna. De hecho, es durante la ilustración cuando la infancia empieza a ser contemplada como realidad a proteger. Hablar de los derechos de la infancia es, pues, una cuestión relativamente reciente.

Han sido necesarios muchos siglos para llegar a concebir la infancia y la juventud como algo distinto a una mera etapa de tránsito al mundo adulto. Durante el siglo XX se han dado, por parte de las ciencias humanas y sociales, muchísimas contribuciones respecto del trato a la infancia. Sin embargo, todavía hoy, la infancia y adolescencia sigue sufriendo los efectos de muy diferentes formas de violencia.

Hasta llegar a la concepción actual, también, el significado y la forma de abordar el tema de la infancia maltratada o en situación de riesgo social ha ido evolucionando a la par del concepto de infancia y de los distintos modelos de intervención social. Así, se mantuvo la protección de la infancia sólo como una forma de beneficencia hasta que se da el reconocimiento legal de los derechos de los niños y las niñas y se establecen las medidas para garantizarlos. En ese reconocimiento jurídico destacan la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959) y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), sobretodo por su difusión y por su influencia internacional en las diferentes legislaciones estatales en materia de protección de menores.

Se postula que privar a niños y niñas de la oportunidad de satisfacer adecuadamente sus necesidades es un riesgo para sus procesos de desarrollo y se produce un giro en el enfoque de la “la infancia en riesgo” al incluir dentro del propio concepto a aquellos niños y niñas que, como respuesta a tales deficiencias, interactúan con su entorno a través de respuestas actuadoras que van consolidando unas características personales, afectivas, cognitivas y sociales.

En definitiva, se toma en consideración que la situación de carencia en la que vive dicha infancia afecta directamente a sus procesos de socialización y a su personalidad. Se empieza a hablar de que las intervenciones deberán ir encaminadas a cubrir, de manera compensatoria, las carencias que presentan niños, niñas y adolescentes. Por tanto, podemos decir, que la superación de los modelos de intervención más asistencialistas por otros modelos más tecnificados es, históricamente, una realidad relativamente reciente.

## **2. El contexto de la acción educativa en la atención residencial de menores**

### **2.1. La articulación social**

Los centros de protección de menores están inmersos en una realidad socio económica y cultural determinada, que obliga a tener presente el abanico de oportunidades y dificultades que la sociedad ofrece, para articular los medios que faciliten el proceso de sociabilidad de los y las menores. Y por ello, se puede considerar que la articulación social tiene tres vertientes:

- La relación del y la menor con el entorno inmediato (escuela, centros de salud, recursos lúdicos y deportivos, trabajo, comercios, vecindario, grupos de amigos, etc.).
- La participación activa del centro en los recursos de la comunidad de tal manera que el centro sea considerado “parte de”...
- El conocimiento de las costumbres y valores de uso social tanto de la sociedad mayoritaria, y los grupos generacionales, como de las micro sociedades minoritarias y los grupos generacionales e ideológicos que pueden tener incidencia hegemónica en un momento dado, sobre profesionales y menores como ciudadanos y ciudadanas.

Estructurar la metodología de acción en el ámbito educativo residencial de menores no atañe únicamente al interior del centro o de las personas que son sujetos de la acción educativa, ya que el centro y sus profesionales están inmersos en una realidad socio-cultural concreta –barrio, ciudad, etc.– y articular todos estos sistemas precisa de una planificación racional de la acción educativa en su conjunto: los puntos de partida, los objetivos que se quieren conseguir, los métodos a utilizar y la forma de evaluarlo.

De otro lado, se ha de tener presente que el medio social que envuelve la vida de un centro no puede ser considerada sólo como un recurso a utilizar porque, aunque a menudo lo usemos como tal, el medio social es el contexto donde se desarrollan las relaciones entre profesionales y menores, el escenario donde se realiza el hecho educativo. Por ello, la educación no puede ser nunca ajena al contexto de donde emerge: Desconocer las señales de este contexto es perder la oportunidad de obtener la información que de manera espontánea fluye de las cosas y de los acontecimientos que nos envuelven.

Por lo tanto, la articulación social hace referencia a la relación que el centro y los y las menores establecen con los recursos externos al centro pero, sobretodo, tiene que ver con el realismo social del que tendría que estar también nutrido nuestro quehacer: pensamiento juvenil, costumbres, ideologías emergentes y explícitas, “modus vivendi” generacional, etc.

## **2.2. Romper con el concepto de “institucionalización”**

Todo menor que reside en un centro de protección (niño, niña o adolescente) tiene derecho a pasar por la vivencia de experiencias propias de su edad, comunes a las que puedan tener otras personas de su misma edad. Romper con el concepto de institución significa dejar atrás la estigmatización y el etiquetaje para poder ayudar a los y las menores a integrarse dentro de la “circulación social” a la que deciden pertenecer y facilitarles las herramientas que les permitan circular socialmente según los valores de uso social de la cultura mayoritaria en la que el centro está inmerso.

La estancia en un centro de protección es un recurso temporal por lo que es necesario aprovechar al máximo el tiempo que se tiene para incidir constructivamente en el proceso socializador, sociabilizador y educativo del y la menor. Así mismo, la “solución” del problema que les ha llevado a un centro pasa necesariamente por actuar en su entorno con el que están entrelazados –en especial con sus familias–.

Esto nos conduce a la idea de que el y la menor se construyen a sí mismo mediante la interacción con los demás, cuestión que apela a la responsabilidad que como interlocutores cotidianos tienen quienes educan, no sólo para facilitar un saneamiento en los vínculos entre el o la menor y su familia, sino tam-

bién como contexto relacional que son: Dependiendo de la interacción que el y la menor establezcan con los y las profesionales, dicho contexto puede ser útil o no para llegar a ser extrapolable a otros contextos sociales y familiares.

Habrà que tener, pues, especial cuidado para que la actitud relacional de quien educa posibilite que la experiencia de vivir durante un tiempo en una instituci3n no mediatice toda forma de relaci3n de los y las menores ya que, en 3ltimo t3rmino, lo que es importante no es tanto el contexto arquitect3nico donde se crece como las relaciones que dentro del mismo se establecen: A pesar de que no podemos hacer que nos sientan su familia –porque ni lo somos ni podemos pretender serlo– el esfuerzo de los y las profesionales deben pasar por crear un clima 3ptimo de relaci3n dentro del marco residencial que permita hacerles sentir que el centro es su casa durante el tiempo que permanecen en 3l.

### 2.3. La educaci3n como relaci3n

La educaci3n es la relaci3n que mantiene una persona de forma bidireccional con otras personas o con el entorno sociocultural en el que vive como tambi3n la relaci3n unidireccional que establece con los objetos que tiene a su alcance. En referencia a esta definici3n nos referiremos a los conceptos de educabilidad y educatividad:

- **La educabilidad** como la capacidad que una persona tiene para educarse y ser educada, trabajada mediante la voluntariedad para, primero, aceptar la medida administrativa que se desprende del imperativo legal que representa su ingreso; y para la convivencia con las personas con quien comparten la vida cotidiana, despu3s.
- Y **la educatividad** como la capacidad que el y la educadora tienen para educar a alguien en su proceso de hacerse adulto, de crecer y madurar.

La relaci3n educativa es un dar y un extraer: Dar –educatividad– como todo lo que quien educa pone al alcance de los y las menores para facilitar el proceso educativo y recrear circunstancias educativas. Extraer –educabilidad– como la intervenci3n educativa dirigida a favorecer la potencialidad del crecimiento personal que cada menor lleva dentro.

La capacidad de quien educa de “enganchar” relacionalmente con el y la menor, es decir, de posibilitarles la vinculaci3n afectiva al centro, les proporcionarà seguridad, lo que aumentarà su confianza y su capacidad de indagar en su entorno social y f3sico. Sin embargo, no proporcionarles experiencias de v3nculo les condenar3a a unas relaciones sociales superficiales, ademàs de negarles la oportunidad de conocer las nociones de reciprocidad y mutualidad.

Educadores y educadoras han de tener la capacidad de sintonizar con los intereses de los y las menores, de manera que puedan convertirse no s3lo en referentes normativos sino tambi3n en personas capaces de escuchar, y con quienes compartir sus experiencias o, simplemente, disfrutar de su compa3n3a.

## 3. Principios marco de la acci3n educativa en medio residencial

### 3.1. El principio estrat3gico dinàmico

El concepto de acci3n educativa ya lleva impl3citas las ideas de dinamismo, movilidad y creatividad, por lo que es importante tener en cuenta lo que se ha llamado el *principio estrat3gico dinàmico de la acci3n educativa*.

La sociedad es una realidad cambiante y los equipos educativos son el contexto social cotidiano más cercano que los y las menores que residen en centros tienen y, dado que el error y/o la necesidad de mejora forman parte del hecho de vivir y aprender, quienes educan han de ser conscientes de que sus planteamientos y actuaciones son susceptibles de cambio. Esta idea nos aleja de las prisas educativas, del entender la educación como una mera transmisión, así como de la imperiosa necesidad de dar rápidamente la respuesta “correcta” y que ésta sea asumida por los y las educandos.

El acento no sólo recae sobre el contenido de la respuesta, sino fundamentalmente en el contexto donde la misma se da: la relación. Una interacción en la que sea posible que cada cual aprenda a buscar las respuestas congruentes con la relación establecida y que, aunque no enseñen cosas, sí que muestran la manera de aprender a aprender.

De este principio se deduce la necesidad de mantener un dinamismo constante relacionado con la planificación estratégica de la tarea que se lleva a cabo:

- tomar las decisiones sistemáticas convenientes en cada momento.
- buscar la forma de llevar a término estas decisiones de la manera más eficaz posible.
- definir un conjunto de objetivos operativos y jerarquizarlos, teniendo presente que pueden surgir objetivos no planificados.
- marcar un tiempo determinado para desarrollar las decisiones tomadas.

Esta planificación estratégica implica la definición de un proceso operativo más o menos secuenciado desde el que poder plantear las diferentes fases de acción.

Todo ello hace sentir, por fin, la necesidad de un proceso de profesionalización constante del equipo educativo en el marco de una formación permanente que ha de ir estrechamente ligada a los cambios educativos, socioculturales y laborales observados en la sociedad.

### **3.2. La unidad de criterios: una necesidad fundamental**

Un equipo de profesionales llega a serlo después de un proceso en el que un grupo de personas con maneras de ser formativas y de carácter diferentes, deciden conjugar su praxis alrededor de una filosofía de trabajo común, pactada por todos y todas y que se traduce en un discurso unívoco que, a pesar de serlo, no deja de tener presente las diversas individualidades que lo conforman.

La unidad de criterio no es un discurso impuesto que todo un equipo acepta, sino el fruto de un proceso en el que cada miembro de un grupo que se reúne en torno a una tarea educativa común, aporta su propia visión y opinión tanto en lo que se refiere a los supuestos teóricos como sobre la práctica educativa.

Conseguir un discurso unívoco como forma de reaccionar ante las interpelaciones de los y las educandos es una tarea continua para la que no es suficiente la intencionalidad sino que requiere establecer los mecanismos de coordinación y las herramientas de reflexión comunes suficientes para que dicho discurso se pueda ir construyendo de manera sistematizada y espontánea a la vez, sin olvidar nunca que la unidad de criterios no anula la manera de ser de cada profesional, dado que la misma es la conjunción de las diversas personalidades que se encuentran dentro del equipo.

A pesar de ello –la propia construcción del equipo– el motivo por el que es necesario la obtención de una unidad de criterio, no radica en los y las profesionales sino en la necesidad que tienen los y las menores de recibir mensajes unificados, sean cuantos sean los adultos y adultas que durante un tiempo se hagan cargo de su cuidado y educación.

### 3.3. Sistematización, supervisión y evaluación

La necesidad de sistematizar, evaluar y supervisar la tarea educativa deriva directamente de la consideración de la educación social como una ciencia que, a pesar de su carácter social, no deja de ser ciencia y que por tanto se ha de desarrollar bajo las premisas del método científico: diagnóstico, hipótesis, planificación, ejecución y evaluación.

A pesar de que el desarrollo de estas fases se da en un contexto muy cotidiano, no se puede obviar que del conocimiento empírico que del día a día recogemos hemos de poder recopilar la información suficiente como para construir una epistemología propia de la educación social en el medio residencial, ya que lo contrario supondría trabajar siempre en un contexto experimental.

**Sistematizar** implica, en primer lugar, poder hacer un diagnóstico de la propia realidad del centro en el cumplimiento del encargo institucional recibido, lo que supone también, desde la medida de las capacitaciones profesionales con las que se cuenta, poder hipotetizar sobre cuáles son las acciones que, a nivel genérico, se pueden realizar dentro y desde el centro. A partir de estas dos premisas se planifica toda la actividad del centro determinando los procedimientos que regularan la vida en él: proyecto educativo, reglamento de organización y funcionamiento, programaciones educativas, protocolos de coordinación, etc. De esta manera se garantiza la unidad de criterio y la calidad del servicio educativo y, por otro lado, se facilita que dentro de un marco de actuación planificado y consensuado por y para todos y todas las profesionales, cada cual pueda actuar según su manera de ser.

Esta organización metodológica de los contenidos y procedimientos facilitará la posterior praxis del equipo y la **evaluación** del quehacer profesional que ha de tener dos vertientes:

- **Formativa:** valora el proceso o desarrollo de la actuación con la finalidad de ir reajustándola y mejorándola sobre la marcha. Se trata de la evaluación continuada y tiene la ventaja de ir mejorando la praxis mientras se está dando, a la vez que potencia el sentimiento de corresponsabilidad en la tarea común y la sinergia dentro del equipo. Tiene el inconveniente de que le falta perspectiva y distanciamiento para valorar objetivamente los hechos.
- **Sumativa:** valora los resultados del proyecto a largo plazo. Es útil para tomar decisiones futuras así como para controlar las responsabilidades y verificar la eficiencia de las acciones llevadas a cabo. Además, si la misma se entiende como una fase dentro de todo el proceso, de ella se puede extraer el conocimiento empírico que servirá de base para una nueva planificación, a la vez que aportará elementos para la construcción de la epistemología del ámbito educativo en cuestión. El inconveniente en este caso es la desmotivación que puede suponer si no se afronta en clave de mejora.

Por fin, la **supervisión** no puede ser considerada como una fase de este proceso, sino más bien como un ímput que retroalimenta de forma periódica

cada una de estas fases. De alguna manera, en la medida que la supervisión se hace en clave de búsqueda conjunta del mejor funcionamiento profesional y la mejor práctica educativa supone un refresco de ideas, procedimientos e interacciones que, al poder encontrar una explicación externa en un sistema ajeno a aquel que las ha generado, posibilita una nueva perspectiva que puede hacer emerger cuestiones latentes que sean claves de problemáticas cotidianas, permitiendo un reciclaje de las actitudes y las ideas en pos de un funcionamiento cada vez más idóneo dentro del equipo de profesionales.

### 3.4. El valor de lo cotidiano

Cotidiano es todo aquello que habitualmente hacemos y vivimos casi sin darnos cuenta, es una realidad inevitable en la que todas las personas nos vemos inmersas y que, precisamente por cotidiana, a menudo resulta ignorada por las programaciones educativas de los centros de protección.

Hacer referencia a la vida cotidiana pretende la reivindicación de la misma no solo como contexto en el que se desarrollan las actuaciones educativas, sino también y sobre todo, como instrumento a nuestro alcance con unas potencialidades únicas para llegar a hacer significativos los contenidos de nuestras actuaciones (no se aprende a respetar en las clases de ética sino cuando te respetan y te ayudan a respetar diariamente como no se aprende a cocinar mientras te explican recetas sino cocinando). Y ello porque se trata de contenidos que no se apoyan tanto sobre la transmisión como sobre el aprender a vivir extrayendo de cada momento y cada circunstancia todas las posibilidades que éstas pueden aportar para crecer, disfrutar, madurar...

La educación desde la vida cotidiana contiene dos posibilidades que son, a la vez, contenido y continente de la tarea educativa que se realiza en un recurso residencial:

- **La experiencia de tranquilidad** que supone para los y las chicas el hecho de vivir en un "mundo" que está ordenado y que tiene sentido. Porqué educar desde la cotidianidad conlleva educar desde el orden y desde el sentido de la sociedad donde se está ubicado, a la vez que se respeta el orden y el sentido propios de la identidad y la idiosincracia del educando. Convivir en un espacio ordenado, realizando diariamente una serie de hábitos, tanto de actividades como de temporalidad (hacerse la cama por la mañana, lavarse las manos antes de comer, dar las gracias después de pedir algo, acostarse pronto porque hay que madrugar al día siguiente, etc.) no limita la espontaneidad ni la creatividad de cada momento sino que, al contrario, posibilita que todas las situaciones procuren a los y las menores el máximo de experiencias comunes a otros chicos y chicas que no viven en centros: un criterio común de los y las adultos con quienes conviven, un clima relajado y alegre, una convivencia agradable y unas pautas de conducta claras. Al fin y al cabo en la mayoría de casos falta un marco de referencia que quienes educan tienen que ofrecer. Esta experiencia de tranquilidad les facilitará que puedan dejar de vivir el día a día desde el reto de la supervivencia (no saber que hará hoy al levantarse, si comerá caliente, con quién se sentará en la mesa, no saber si hoy será respetado y tenido en cuenta, no saber donde acudir para recibir apoyo cuando lo necesita...) para poderse centrar en un espacio más reflexivo que le permita crecer tomando un papel activo y asumiendo la parte de responsabilidad que le corresponde en la resolución de sus propias dificultades, tanto individuales como familiares. No tener que preocuparse del afán de cada día, hace posible que el o la menor pueda atender aquellas cuestiones

que, aunque importantes para su crecimiento y desarrollo cognitivo y afectivo, son periféricas cuando lo que está en juego es la supervivencia diaria.

- **La relación “cara a cara”** como aquella relación importantísima para poder plantear un proceso educativo. Esta relación es una unión de tiempo y espacio en la que, quienes intervienen no se comunican solo verbalmente, sino que también lo hacen con la mirada, el gesto y toda suerte de expresiones corporales. Es en la relación cara a cara donde los sujetos son conscientes el uno del otro y participan, aunque sea un poco, de sus vidas. Así mismo, esta experiencia relacional conducirá a los y las menores a desarrollar sus propias significaciones con los objetos, propiciando la construcción a partir de pequeñas cosas y experiencias de su propia historia. De esta manera, su paso por un centro no debe suponer una ruptura con todo lo vivido anteriormente, sino una re-lectura de la propia historia que les dé herramientas para modificar aquello que les ha hecho sufrir y/o ha obstaculizado su desarrollo o, por lo menos, para tomar una actitud que disminuya los efectos nocivos de tales episodios desafortunados. Respetar esta vivencia y compartirla de buen grado, valorando aquellas cosas que le resultan importantes, facilitará el hecho de que se sienta aceptado o aceptada desde los pequeños detalles más cotidianos donde quien educa muestra también interés por sus cosas. Y es que es imprescindible garantizar una atención integral individualizada –que persiga el desarrollo armónico integral de cada menor tanto a nivel fisiológico como psicológico, social, emocional, y afectivo– desde una relación cotidiana entre quienes educan y los y las menores que facilite el papel activo de los educandos y una educación compensadora.

En definitiva, la vida no es teórica sino natural, y cada una de las teorías que sustentan los modelos de acción educativa deben encontrar su traducción práctica en las vivencias más sencillas del día a día, que es lo que nos tiene que validar o no nuestro cuerpo teórico.

### **3.5. La participación de los y las menores**

Como principio no se puede caer en la trampa de entender que la participación es simplemente la presencia activa de los y las menores en algunas de las decisiones cotidianas de la vida de centro –normalmente las de menos trascendencia: decoración, fiestas, compras, salidas, regalos, cuadrantes de tareas, etc.– o la organización de actividades en las que puedan dar su opinión, sin darle un valor vinculante. La participación como principio tiene que ver con el reconocimiento del derecho que todo ser humano tiene a tomar parte en las decisiones que afectan a su vida.

De hecho, es a esto a lo que nos referimos cuando hablamos de que el y la menor tiene que ser artífices de su propio proceso. Este protagonismo no es entonces un asunto de condescendencia de los y las profesionales sino una cuestión de derecho y, como tal, implica que la tarea educativa debe estar guiada no solo por las necesidades objetivas que como profesionales se detectan en los y las menores, sino que también por las significaciones subjetivas que estas necesidades tienen para ellos y ellas. Nuestra actuación, a pesar de ir dirigida a compensar aquellas necesidades objetivamente diagnosticadas, tiene que tener muy presente como viven los y las educandos sus propias necesidades y trabajar desde esa perspectiva.

De esta manera, su sentir es el primer elemento que marcará el estilo metodológico de la intervención educativa, sin dejar de lado por ello aquello que



objetivamente pueda precisar. Validar ese *sentir* es lo que da sentido al principio de participación, pues la acción de quien educa se reorienta constantemente ante cada nueva interacción con cada menor, convirtiendo así la educación en un acto co-creativo que, a partir de la relación, va dibujando el proceso que cada educando va haciendo en el centro, lo que le hace sentirse escuchado, tenido en cuenta, participe de, considerado como...

Esta dinámica nos obliga a adoptar un planteamiento de trabajo que, para favorecer la participación, establezca desde el principio mecanismos de optimización, reajustándose constantemente a partir de la respuesta que dan los y las menores atendidos/as. Esto supone un dinamismo metodológico que se mueve constantemente bajo los parámetros de: reflexión ➔ planificación ➔ evaluación ➔ reflexión...

Por otro lado, la participación implica también la compaginación de la programación y la espontaneidad dentro del dinamismo convivencial del centro, de manera que se deje espacio para que la actuación educativa sea realmente una respuesta a las propuestas que, desde el sentir de los y las menores, nos llegan. Lo que implica tener diseñado un **currículo educativo de centro**, que se traduce en la práctica cotidiana en **currículos individuales** y en actividades no planificadas aunque intencionalmente educativas.

## 4. Apuntes metodológicos

### 4.1. Los métodos educativos

La acción educativa ha de ir encaminada a aquellas necesidades que de manera objetiva se hayan detectado en los y las menores, aunque teniendo en cuenta las significaciones subjetivas que estas necesidades tienen para ellos y ellas. Con esa finalidad, hay que buscar métodos compensadores que satisfagan o aligeren sus necesidades, potenciando sus capacidades para afrontarlas.

Por ello, una premisa a considerar en el diseño de métodos educativos es la **diversidad**: diversas necesidades, diversas maneras de manifestarse, diversas formas de afrontarlas por parte de cada menor, diversas formas de afrontarlas por parte de sus familias y su entorno social y diversas aptitudes por parte de los y las educadoras. Sea como sea, los métodos que se planteen para paliar estas necesidades tienen que ser intrínsecamente educativos, con el convencimiento de que si se realiza con eficiencia y desde un conocimiento epistemológico, cumplirán por sí mismos la función de compensar las necesidades de origen. Lo que no evade la conveniencia de una coordinación fluida con profesionales de otras disciplinas para hacer una abordaje interdisciplinar de las situaciones que lo requieren.

Esta diversidad implica y supone, como ya se ha dicho, la necesidad de tener diseñado un **currículum educativo de centro** que después se tendrá que aplicar en atención a la individualidad de los y las menores, mediante un diseño del **currículum educativo individualizado**. Así, cada menor tiene un proceso de desarrollo peculiar y diferente y unas necesidades singulares que requieren de una atención diversificada, congruente con cada realidad concreta.

Dentro de la metodología de trabajo tienen que quedar consensuadas las técnicas y estrategias utilizadas por cada profesional en el desarrollo de la acción educativa (técnicas de relación, de ayuda, de observación, entrevistas, dinámicas de grupos, etc.), así como los diferentes instrumentos de

apoyo metodológico (diarios, registros de información, registros de evaluación...).

El conocimiento de las diversas corrientes y teorías psicopedagógicas y sociales (sistémica, psicoanalista, conductivista, constructivista...), ha de servir como inspirador en el diseño de las metodologías propias y no como cuerpo teórico único desde donde planificar la praxis. Es decir, el encargo institucional que tiene un centro de protección no es otro que el de “hacer educación” y, hacer educación no es otra cosa que facilitar que la persona que tenemos delante pueda ser artífice de su propio desarrollo. Por ello, lo que interesa a quien educa es poder tener a su alcance todos los instrumentos y recursos tanto teóricos como metodológicos posibles para facilitar la finalidad de su profesión de manera que, atendiendo a la diversidad ya explicada, se pueda aplicar a cada situación, problemática, momento o circunstancia la técnica más adecuada.

La razón que sustenta este planteamiento es el convencimiento de que la educación es el eje donde convergen las ideas, las corrientes teóricas, las investigaciones, el dinamismo socio-cultural y la praxis y que, como tal, ha de propiciar la conjunción de fuerzas de los diferentes aspectos, de manera que no actúen como vectores de fuerza independientes sino que, sistematizados adecuadamente, hagan posible la construcción de un nuevo cuerpo epistemológico con la suficiente amplitud y flexibilidad como para dar una respuesta adecuada a cada situación socio-educativa que se pueda presentar, nutrida, además, del dinamismo suficiente como para reajustarse constantemente a las exigencias de una realidad siempre cambiante. La educación, por su proximidad a la realidad cotidiana, permite el suficiente alejamiento de todo dogmatismo teórico que encorsete las respuestas más adecuadas.

#### **4.2. La acción tutorial**

La acción tutorial se asocia con la necesidad de orientar y guiar a cada menor desde el punto de vista personal y social. La tutoría tiene que ver con una atención personalizada que haga posible que los y las menores participen activamente en su propio proceso educativo; que sea, de hecho, el protagonista.

Pero buscar el que sea protagonista en su propio desarrollo y aprendizaje resultará complicado si no se le enseña también a ser partícipe y responsable de sus juicios sobre los diferentes aspectos que constituyen su vida cotidiana.

Quien educa tiene que entender la acción tutorial como una relación en la que ejerce un papel orientador, facilitador y colaborador en los procesos del o la menor, atendiendo no sólo a sus aspectos cognitivos, sino también a su mundo afectivo, de intereses, actitudes, temores, etc. Tanto es así que, a menudo, un aspecto muy importante de la acción educativa de quien tutoriza es **recuperar al o la menor para la relación**. Es decir, ayudarle a reconquistar la confianza en el mundo adulto, conseguir la experiencia de que puede ser una persona valorada y querida sencillamente por lo que es, independientemente de cómo pueda mostrarse o de lo que pueda hacer. Y en este sentido, recuperar también la autoconfianza independientemente de aciertos o fallos.

Al respecto, la persona que tutoriza no tiene que perder nunca la perspectiva de que ella es, en primer lugar, un agente de normalización y que, como

tal, la calidad de las intervenciones que puedan surgir en el seno de la relación tutorial, da la posibilidad al o la menor de descubrir otras formas de comunicarse que pueden ser extrapolables a otros contextos relacionales, de manera que pueda ampliar las formas de relación a partir de las cuales escoger sus maneras de comunicarse, tanto presentes como futuras.

La práctica de la relación tutorial no tiene que dejarse a la improvisación, sino que tiene que planificarse y estructurarse en tiempos y espacios concretos y utilizar aquellos instrumentos educativos que hagan posible el apoyo, el seguimiento y la evaluación continuada del proceso que cada menor sigue dentro del centro.

### 4.3. Pedagogía del afecto

En el desarrollo infantil y juvenil destaca la importancia y necesidad de la afectividad. La afectividad tiene que ver con la comunicación, con la autoestima, con la seguridad y con otros valores y habilidades necesarios para que se produzca el crecimiento integral de las y los menores.

La pedagogía del afecto articula una relación que, en principio, puede parecer imposible: empatía\* y firmeza. Se trata de que el y la educadora a la vez que puede ponerse en la situación del y la menor acercándose a cuanto experimentan, tiene también la autoridad afectiva suficiente como para poner los límites actitudinales necesarios tanto por la edad del o la educando como por la convivencia.

En su deseo de respuesta afectiva, las personas –sobre todo durante la infancia y adolescencia– necesitan amor, afecto, respeto, pruebas de que se les quiere, de que su presencia es valorada y de que merecen la confianza de otras personas que están contentas de tenerles cerca. Desde el afecto y con la claridad se puede trabajar la responsabilidad de los y las menores en su propio proceso madurativo y educativo. Esta implicación de conjunto (educadores, educadoras y menores) es la clave que hace que todos los sistemas estén bien relacionados, porque el respeto, la consideración y la estima conforman el espacio que autoriza a quienes educan para responsabilizar de su propio proceso a los y las menores que, por lo general, han crecido con una considerable desigualdad de oportunidades respecto a otras personas de su edad.

Lejos de los planteamientos benéfico-asistencialistas o románticos, el amor ha de entenderse, siguiendo las teorías del científico y profesor H. Maturana, como *“las conductas relacionales mediante las cuales el otro o uno mismo surge como legítimo otro en convivencia con uno”*. Es decir, todo ser humano nace con una estructura que supone la confianza en un entorno que le acogerá (un bebé no podría subsistir sin el cuidado del entorno donde nace). Los seres vivos, por lo tanto, somos independientes del entorno pero **somos** en el entorno (la planta es planta con la tierra que la hace posible). Así pues, la confianza en que hay un entorno que hace que esto sea posible es básica para crecer y construirse como persona adulta. Es aquí donde radica la fuerza del sentido de la pedagogía del afecto: **nadie puede ser alguien sin un entorno “amoroso” que le haga posible ser**. El dolor no es otra cosa que verse privado del entorno que le hace posible ser alguien. Como educadores y educadoras ha de entenderse entonces que amor no es otra cosa que **disponer del entorno que a alguien le hace posible ser, no teniéndose que disculpar por ello**. Educar desde la pedagogía del afecto es pues, facilitar de

\* Capacidad que tiene quien educa de crear vínculos invisibles –afecto, sentimientos y confianza– pero perceptibles por los y las educandos.

alguna manera este entorno a partir de las relaciones que establecemos con los y las menores mientras trabajamos para contribuir a que puedan recuperar su entorno de origen. Dicho de otra manera: querer a los y las menores no es otra cosa que legitimar su existencia, su presencia y su voz.

**La traducción metodológica** de la pedagogía del afecto se basa, a parte de en las diversas intervenciones cotidianas que se establecen entre los y las menores y educadores y educadoras y entre quienes educan, en tres estrategias que buscan en todo momento ubicar a cada menor como una “otra persona legítima en relación”. Es decir, como alguien que tiene el derecho y el deber de relacionarse con la gente que le rodea, desde la responsabilidad de saber que cada relación que establece depende no solo de la otra persona sino que también de sí mismo/a, haciendo referencia con esto al concepto de responsabilización de la propia vida y de las propias relaciones que surge de la visión de una pedagogía activa en la que el y la educando son artífices y/o protagonistas de su propio proceso educativo y así se refleja en cada interacción educativa. Estas tres estrategias son:

- **Baño afectivo:** con esta estrategia se busca conseguir la suficiente expresividad afectiva en el contexto del centro como para que el y la menor puedan experimentar que se trata de un entorno que les acoge, un entorno donde no tienen que **disculpase por ser**, que les ofrece un afecto indiscriminado únicamente por el hecho de cohabitar en el mismo espacio, que les reconoce el derecho que todo ser humano tiene a querer y a ser querido. Es por esto que cuando un o una menor llega al centro, normalmente con unas carencias afectivas evidentes y habiendo sufrido diversos procesos “de vacío afectivo” o bien cuando uno o una que ya lleva un tiempo en el centro se encuentra zarandeado por acontecimientos muy estresantes (un camino sin salida), puede necesitar de una etapa en la que los y las adultas que le rodean le ayuden a encontrarse por primera vez o reencontrarse con un entorno amable y afectuoso donde poder ser él o ella misma y a vincularse con las personas que conforman su contexto convivencial, para participar activamente en el trabajo que se inicia a partir de su ingreso en el centro o para reemprender el trabajo ya iniciado. Esta estrategia se plasma ofreciendo al o la menor un afecto indiscriminado independientemente de cual sea su actitud y comportamiento, porque se trata precisamente de hacerle entender que importa por lo que es y por el solo hecho de ser, independientemente de lo que pueda mostrar.

- **Refuerzo diferencial:** con esta estrategia se busca incidir en la percepción del y la menor desde el lenguaje verbal y no verbal (analógico), para que reconozca que las consecuencias de la conducta humana no son anodinas, sino que cada conducta implica una respuesta –lo que se dice o se hace o lo que deja de decir o hacer- en su interlocutor o interlocutora. La estrategia del refuerzo diferencial como metodología, supone un juego entre las proximidades y las distancias entre quienes educan y los y las menores en el que los y las adultas se muestran cercanas, expresivas e incluso juguetonas cuando el o la menor muestra una conducta apropiada; y manifiesta una actitud respetuosa pero distante cuando el o la menor muestran conductas inadecuadas. No obstante, esta distancia relacional se llevará a término de tal manera que nunca pueda ser entendida por el o la menor como una falta de afecto y mucho menos como un abandono. De hecho, esta estrategia enlaza directamente con el hecho educativo, ya que la educación es una relación, y esta dinámica evidencia claramente lo que pasa en cualquier relación humana, que se potencia o se desgasta en función del comportamiento de los interlocutores en la relación.

Una vez más las interacciones con los y las menores tienen que estar cargadas de sentido, no solamente dentro del contexto residencial, sino también fuera de él. De alguna manera el aprendizaje que se busca con el refuerzo diferencial es el hecho de poder captar desde la experiencia –no desde el razonamiento– que el afecto entre las personas no actúa de manera que justifique cualquier actuación agradable o desagradable y que, por mucho que se sea querido, se ha de poder mantener una actitud relacional de consideración y respeto, lo que no quiere decir que, en momentos determinados, no se pueda buscar en las personas queridas un espacio contenedor donde depositar las propias angustias o el desbordamiento emocional.

Así mismo, los y las menores han de aprender que el enojo forma parte de la relación y que, a veces sin querer, uno se equivoca en sus acciones, provocando en la otra persona un malestar que le hace experimentar la necesidad de alejarse temporalmente para poder recuperar, después de un tiempo, la relación y que esto no es sinónimo de dejar de querer. No obstante, ha de aprender también que el hecho de poner palabras a estas emociones que nos trastornan (enfado, celos, miedo, rabia, susceptibilidad, etc.) facilita con creces la capacidad de recuperar al otro para la relación, ya que todo junto lleva a depositar en el o la menor un buen nivel de responsabilidad en la relación que establece con quienes les educan, cuestión inevitable si le consideramos el artífice y protagonista de su proceso educativo. Al respecto, igual que en cualquier relación vital, será necesario hacer notar que la recuperación de una relación no es solo una cuestión de actitud y razonabilidad, sino también de tiempo, ya que la otra persona puede necesitar un tiempo que quizás no coincida con el nuestro y que, en definitiva, lo importante no es más que restablecer los sentimientos: confianza, respeto, ternura, comprensión...

Como educadores y educadoras hay que tener presente que el tiempo que necesitan los y las menores para la reconciliación es menor que el que podemos precisar los y las adultas, al igual que hay que ser conscientes que este juego de proximidad y distanciamiento para quien educa es una estrategia enmarcada en la pedagogía del afecto y que, por lo tanto, lo tenemos que individualizar a las características que cada menor, además de nunca tomarlo como una cuestión personal. Es más, para que esta estrategia pueda ser efectiva es importante la elección del momento en que se aplica: Se tiene que tener presente que no se puede utilizar un refuerzo diferencial si antes no hemos conseguido una vinculación con el o la menor, a través del **baño afectivo**. Y esto porque, aunque inspirada en el modelo conductual, la estrategia no propone un sistema de “premios y castigos”, dado que el afecto es un derecho que no es susceptible de ser utilizado como una herramienta de cambio. Lo que se hace es, más bien, mostrar los efectos de una conducta inapropiada en la sensibilidad de las personas que nos rodean y que, aunque no dejan de querernos, sí que inhiben la expresión de este afecto como una manera de protegerse de nuestras agresiones conductuales. Hay que tener en cuenta que los y las menores sólo pueden beneficiarse de un refuerzo diferencial cuando les importan los efectos que sus conductas pueden tener sobre sus interlocutores e interlocutoras.

De esta manera estamos construyendo una convivencia basada, no en intereses mercantilistas, sino en la consideración y el respeto a la otra persona, planteamiento que tendrá incidencia en los patrones relacionales que los y las menores puedan construir fuera del centro y que, por tanto, es preparatorio del proceso de socialización del o la menor en otros contextos convivenciales.

- **Limitación:** El planteamiento de esta estrategia no apela a aquello que dentro del conductismo se entiende como condicionamiento aversivo sino que lo que pretende es marcar claramente las fronteras de lo que es aceptable o no dentro de una relación humana y en cualquier contexto relacional (familia, amistades, ámbito escolar y laboral, etc.). Hay que remarcar que el aspecto de limitación no se refiere tanto a lo que hay que restringir como a la demanda de una moderación y/o reajuste de aspectos conductuales que cada menor pueda manifestar.

Esta intencionalidad tiene que estar bien explicitada en la actuación educativa: por un lado, porque lo que se restringe no son nunca derechos (comidas, actividades lúdicas programadas, asistencia a la escuela, relaciones familiares...) sino privilegios (recortes en el tiempo de salida, disminución de los incentivos semanales...) y, por otro lado, porque a la vez que se limitan tales privilegios se deja constancia de la falta de fruición por parte de quien educa en aplicar estas restricciones. Es decir, al encontrarnos frente a un o una menor transgresora hay que actuar limitando claramente su conducta, ofreciéndole pistas de cómo habría podido ser su actuación y como puede mejorarla; pero a la vez, limitando algunos de los privilegios de los que disfruta haciéndole saber que no se disfruta haciéndolo y que no se pretende hacerle sufrir sino ayudarlo a regular su conducta, de manera que la misma sea para él o ella y su entorno una fuente de bienestar y no lo contrario.

Es útil no olvidar que esta estrategia esta dentro de la pedagogía del afecto, y que por lo tanto el lenguaje no verbal continua siendo muy importante en la transmisión de los contenidos que tenemos que dar al o la menor: mostrar preocupación, interesarse por su estado de ánimo y mostrar enojo por su falta de voluntad para corregirse cuando quien educa continua apostando por sus potencialidades será siempre el mejor recurso para poder mantener el vínculo dentro de esta estrategia de limitación.

A parte de las tres estrategias en que se traduce metodológicamente la pedagogía del afecto, ya hemos mencionado que también son muy importantes las diversas interacciones cotidianas que se establecen entre menores y educadores y educadoras así como entre quienes educan.

#### 4.4. Educar desde el humor

Entre las diferentes acepciones que el diccionario recoge sobre la palabra "humor" se encuentran: genio, índole, jovialidad, agudeza, buena disposición..., lo que nos acerca de manera muy sencilla al sentido último de lo que se plantea desde el criterio metodológico de *educar desde el humor*: se trata de incorporar al talante educativo la desdramatización y la positivización de las circunstancias como forma prioritaria de enfrentarlas. Pero también, de incorporar la "genialidad" de encontrar en las pequeñas cosas motivos y razones como para disfrutar de la vida sin necesidad de más argumentos que los que la propia cotidianidad aporta.

Para esto, quien educa tiene que disponer de la jovialidad suficiente como para encontrar la agudeza de extraer el humor ante situaciones que apelen en la misma instancia a ubicarnos en el dolor y la queja. Esta vertiente de nuestra metodología lleva directamente a que los y las menores puedan relativizar la agresividad que los episodios vividos les puedan producir. Y ello porque el humor invita a la crítica de la realidad que nos ha tocado vivir, no para aceptarla sino para encontrar elementos con los que transformarla o,

como mínimo, para transformar nuestra actitud ante dicha realidad. Por otro lado, el humor posibilita la proximidad entre quien educa y el y la educando, la conexión afectuosa a partir de la sonrisa que se comparte y que hace que cualquiera merezca la confianza de la otra persona: mediante el humor “quien educa, llega...”, porque ayuda a los y las menores a poner elementos inteligentes y razonables a las reacciones más primarias.

#### 4.5. La relación de ayuda

En cuanto a la relación de ayuda, uno de los objetivos fundamentales ha de ser la potenciación en los y las menores de los recursos y oportunidades: desde las actitudes y destrezas personales hasta los apoyos familiares, sociales y económicos con los que cuentan para satisfacer sus necesidades y afrontar las circunstancias vitales significativas. Las demandas y problemas del medio varían según la etapa de desarrollo en que se encuentre cada menor y éstas pueden activar los recursos para afrontarlos. Así, a pesar de que las demandas del medio son a la vez un incentivo y una necesidad que tienen para crecer, pueden ser también en muchos momentos una fuente de perturbación y conflicto. La vulnerabilidad a los factores de riesgo y a las situaciones críticas y significativas del desarrollo están estrechamente ligadas al hecho de que los recursos estén o no disponibles, accesibles y sean o no competentes para satisfacer las necesidades de cada etapa de socialización, para afrontar de manera efectiva las dificultades y, de esta manera, amortiguar el impacto de las adversidades y los factores de riesgo. También para proporcionar sensación de control efectivo sobre las condiciones que afectan a sus propias vidas.

Queda claro pues, que la vulnerabilidad y la incidencia de problemas en la socialización y en la sociabilidad es una cuestión en la que están implicados los recursos en relación con las necesidades y acontecimientos críticos. Por todo ello, como educadores y educadoras es imprescindible proponerse en la relación de ayuda dos objetivos extraídos del modelo de competencia:

- Potenciar los recursos, habilidades personales y estrategias de afrontamiento de los problemas que pueden tener los y las menores favoreciendo las situaciones y escenarios apropiados para que adquieran las habilidades necesarias para su desarrollo.
- Potenciar los recursos comunitarios, organizacionales y de apoyo social a fin de promover la inserción positiva de los y las menores en la red social.

La potenciación de los recursos personales y comunitarios que se propone la relación de ayuda, es una tarea en la que tienen un peso específico los recursos y habilidades que tiene quien educa para la comunicación interpersonal, ya que ésta constituye por sí misma el escenario en el que cada menor puede seguir aprendiendo. Esta comunicación supone llegar a ser una persona digna de confianza para los y las menores, gestionar con otras instituciones y agentes de socialización la provisión de recursos comunitarios y la acogida de menores con alguna dificultad de relación. Comunicación que se establece en los espacios abiertos de la comunidad de acuerdo con un estilo de trabajo basado en la **búsqueda** –en el salir a buscar– y **no en la espera** y en el despacho, ya que existen otros recursos que pueden tener una incidencia muy importante en la vida de los y las menores y que, por lo tanto, deben contemplarse en la actuación educativa.

La historia de aprendizaje, que puede haber sido para muchas y muchos de los menores atendidos una fuente de malestar y problemas, puede ser también una fuente abundante de enriquecimiento personal. Por ello, la actuación educativa se tiene que centrar en este sentido, en suscitar en cada menor, **expectativas de eficacia personal y sensación de control**, lo que supone la capacidad de creer que algunas situaciones adversas pueden ser afrontadas de manera eficaz con su acción personal y, por lo tanto, con su participación activa.

#### 4.6. La contención educativa

La contención educativa frente al conflicto es otro de los aspectos importantes a tener presente como criterio a la hora de plantear las respuestas educativas que se pueden ofrecer ante las problemáticas que presentan los y las menores. Ante todo, es necesario desmitificar el significado que la palabra contención tiene en el contexto de los centros residenciales, dado que de manera casi automática tendemos a relacionar la contención con la sujeción física del o la menor para evitar que se haga daño, haga daño a otras personas o rompa los objetos que tiene a su alcance. Esta acepción está restringida a lo que entendemos por contención física que en un momento determinado puede ser necesaria, pero que de ninguna manera es la más importante en el contexto residencial, sino sólo la última estrategia a emplear cuando ya se han agotado todas las otras estrategias que conforman lo que podemos llamar contención educativa.

Es necesario empezar aceptando que el conflicto y la crisis son necesarios para crecer, entre otras muchas razones porque las situaciones de crisis acompañan siempre a los momentos de cambio y la adolescencia se puede definir como una etapa de continuos cambios en la que los y las menores buscan encontrar su identidad intentando diferenciarse de los y las adultas con quienes conviven. No obstante, por mucho que tengamos presente la necesidad del conflicto y la crisis en el proceso vital de cualquier persona, esto no nos impide reconocer el malestar que supone para la persona que los atraviesa y que le resulte difícil de aceptar. Y de igual manera sucede con los y las menores que viven en los centros de protección, con el agravante de unas historias vitales cargadas de experiencias traumáticas y, a menudo, violentas, lo que hace que en sus patrones de conducta sea la agresividad una de las formas más frecuentes con las que han aprendido a exteriorizar su malestar.

Teniendo presente todos estos elementos, *podemos definir de manera sencilla la contención educativa como la capacidad de quienes educan de sostener el malestar de los y las menores a la vez que se les ofrecen alternativas para salir progresivamente de él* convirtiéndose, a su vez, en alguien significativo para ellos y ellas.

Así pues, podemos afirmar que la contención educativa tiene como mínimo dos funciones en el proceso educativo de los y las menores:

- **Función simbólica:** quien educa ejerce un papel de saneamiento de la relación de cada menor con el mundo adulto, empezando a representar el papel clarificador de quien le hace pensar en los porqués de sus sentimientos y emociones y en cómo estos se pueden traducir en actos no deseados que tienen consecuencias negativas para él o ella y su entorno. A la vez, el educador o la educadora le muestra otras formas de poder canalizar los



impulsos que le generan los conflictos, con indicaciones que van dirigidas al autocontrol y/o al diálogo antes de pasar a la actuación agresiva. Por todo esto, cuando haya ejercido diversas veces este rol con un o una menor, simbólicamente, quien educa, pasará a ser aquella persona que con su sola presencia referirá aspectos reflexivos que le ayudaran a autoregularse en otros momentos de crisis.

- **Función afectiva:** el y la menor se sienten legitimadas por quien educa, es decir, siente que a pesar de que con la firmeza necesaria le marque un límite a su conducta y le haga pensar sobre aspectos que quizá en un principio le puedan resultar dolorosos, lo hace porque le importa su suerte, porque le quiere acompañar en el difícil reto de hacerse mayor. Todas estas significaciones apelan a la legitimidad anteriormente citada, porque el o la menor sienten que su presencia, su voz, sus actos, lo que le pasa y lo que le pueda pasar en un futuro son cuestiones que le importan al educador o la educadora, pese a que con su actitud y sus palabras le haya explicitado que sólo él o ella son responsables de sus actos y que, por lo tanto, aunque pueda ayudarlo, no puede suplantar su voluntad de cambio. En este sentido, quien educa se convierte, a través del cariño, en un factor que contribuye a que cada menor genere la capacidad de afrontar constructivamente los acontecimientos estresantes.

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

- Barudy, J.** (1998). "El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil". Terapia familiar. Barcelona. Paidós.
- Casado, Cirillo y Blasio.** (1991) "Niños maltratados". Barcelona. Paidós.
- De Paul, J.; Arruabarrena, M.I.** (1995). "Manual de protección infantil". Barcelona. Masson.
- Demause, LI.** (1982). "Historia de la infancia". Madrid. Alianza.
- Fishman.** "Tratamiento del adolescente con problemas". Paidós.
- González, E.** (1996). "Menores en desamparo y conflicto social". Madrid. CCS.
- Martínez, A y De Paúl, J.** (1993). "Maltrato y abandono en la infancia". Barcelona. Paidós.
- Maturana, H.** (1996). "El árbol del conocimiento". Santiago de Chile. Editorial Universitaria. (1999). "Transformación en la convivencia". Santiago de Chile. Editorial Universitaria. (2002). "Emociones y lenguaje en educación y política". Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- Minuchin.** (1986)"Calidescopio familiar". Paidós.
- Muñoz, C.** (2004). "Pedagogía da vida cotidiana e participação cidadã". Sao Paulo. Cortez/IPF.
- Nichols.** "La recuperación de la familia". Paidós.
- Perona.** "Violencia y abusos sexuales en familia". Paidós.
- Ruiz, A.** "Aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia". Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Santiago de Chile.