

MFN: 2586

EL TRABAJO EDUCATIVO EN LOS CENTROS DE MENORES



8 0 4 8 9 8 ' 5



Comunidad de
Madrid

Consejería de Educación y Cultura
Dirección General de Educación

COLECCIÓN ESTUDIOS. SERIE EDUCACIÓN Nº 2.

ESCUELA DE EDUCADORES
SERVICIO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION.

Autores:

Antonio Ferrandis Torres, Esperanza García García,
Elena Lobo Aleu, Martín Marrón Zapardiel, M.^ª Rosa Martínez Bayo,
Dolores Requena Balmaseda, María Sainz Lozano, Miguel Angel Viu Masedo.

Coordinación Técnica:

Elena Lobo Aleu
Dolores Requena Balmaseda

⁶⁹ Consejería de Educación y Cultura
Dirección General de Educación

Depósito legal: M. 3.445-1993
I.S.B.N.: 84-451-0592-2
Imprenta de la Comunidad de Madrid

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO I: EL NIÑO Y LA FAMILIA COMO SUJETOS DE PROTECCIÓN SOCIAL.	9
1.1.—Familia y Constitución.	11
1.2.—Código civil.	12
CAPÍTULO II: LOS CENTROS DE MENORES EN EL MARCO DE LOS SERVICIOS DE PROTECCIÓN SOCIAL A LA INFANCIA.	15
2.1.—La reciente transformación de los Servicios Sociales.	17
2.2.—Los Servicios Sociales para la infancia.	18
2.3.—Los Centros de Menores.	21
2.4.—Características educativas de la institución.	23
CAPÍTULO III: EL CENTRO DESDE EL PUNTO DE VISTA INSTITUCIONAL.	25
3.1.—Los Centros de Menores como instituciones.	27
3.2.—Algunas características de las instituciones Centros de Menores. ...	28
3.3.—Características propias de una institución que atiende a menores con conflictos socio-familiares.	31
CAPÍTULO IV: PROPUESTAS DE LA INSTITUCIÓN A DETERMINADAS NECESIDADES PSÍQUICAS DE LAS NIÑAS Y NIÑOS.	33
4.1.—Requisitos de la institución.	36
4.2.—La construcción de la propia identidad.	40

0 4 8 9 6



	CAPÍTULO V: OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL TRABAJO DEL INTERNADO.....	43
si →	5.1. La finalidad de los Centros de Menores.....	45
si →	5.2.—Objetivos y contenidos.....	46
	CAPÍTULO VI: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	53
NO →	6.1.—Principios metodológicos.....	55
	6.2.—El educador, el niño y el grupo.....	59
?	CAPÍTULO VII: LOS DIFERENTES NIVELES DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA.....	63
	7.1. El Proyecto Educativo de Centro.....	66
	7.2.—El Plan Anual y la Memoria de Evaluación.....	68
	7.3.—La Programación de Grupo.....	71
si →	7.4.—El Proyecto Educativo Individual..... (si)	75
	CAPÍTULO VIII: EL EDUCADOR EN LA INSTITUCIÓN: FUNCIONES Y TAREAS QUE DESEMPEÑA.....	81
→	8.1.—Una definición de educador.....	83
si →	8.2.—Funciones y tareas del educador en la institución..... (si)	85
→	8.3.—Aspectos conflictivos de la tarea.....	92
	CAPÍTULO IX: MOMENTOS CRÍTICOS DE LA VIDA DEL NIÑO EN LA INSTITUCIÓN.....	95
si →	9.1.—Ingreso en la institución.....	99
	9.2.—Incorporación de los hábitos y normas de la vida diaria.....	101
	9.3.—Adaptación a la escuela.....	103
	9.4.—Los cambios durante el internamiento.....	105

→ 9.5.—Visitas familiares. (si)	107
9.6.—Fines de semana.	109
9.7.—Acogimiento familiar.	111
9.8.—La salida de la institución.	113
CAPÍTULO X: LA RELACIÓN DEL CENTRO CON LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS.	115
10.1.—Fase de contención.	117
10.2.—Fase de observación.	118
10.3.—Fase de intervención.	120
10.4.—Fase de regularización.	122
CAPÍTULO XI: ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA.	125
→ 11.1.—La creación de un ambiente acogedor.	127
BIBLIOGRAFÍA.	151

Los cambios experimentados durante estos últimos años por las instituciones de protección de menores han supuesto su profunda transformación, en función, sobre todo, de su adaptación a los intereses de los niños y habida cuenta, además, de su inclusión en una red de servicios sociales que dispone de recursos alternativos al internamiento. Estos cambios han requerido dotar a los centros de mecanismos de funcionamiento que garanticen una estructura y una articulación coherentes con su finalidad socioeducativa: órganos colectivos y multidisciplinares de decisión como son las «comisiones de orientación», equipos educativos o juntas de educadores, entre otros. Esta transformación también ha hecho preciso que los centros cuenten con profesionales de cuya labor depende la tarea, encomendada por la sociedad en sustitución del medio familiar, de acoger y educar a los niños y adolescentes que se ven afectados por un internamiento de carácter social.

El libro que presentamos responde a la necesidad de definir un marco conceptual para el desarrollo de la actividad educativa que se lleva a cabo en los colegios-residencia, ya que para satisfacer las necesidades socioeducativas de los menores internos es necesaria una intervención educativa sistematizada y fundamentada teóricamente; por ello, son los profesionales que trabajan en los centros los principales destinatarios de esta publicación. Se trata de prestarles apoyo para la realización de un trabajo difícil, como es el cotidiano cometido de hacerse cargo de niños y niñas con una situación familiar tan grave que puede llegar a afectar su comportamiento. Una tarea, en suma, que exige la comprensión de los procesos que pueden darse en diferentes situaciones para saber intervenir adecuadamente en circunstancias diversas.

Los temas tratados pretenden integrar teoría y acción refiriéndose tanto a las condiciones en las que se desarrolla el trabajo educativo, como a los instrumentos prácticos necesarios para sistematizar la intervención. En los diferentes capítulos se abordan aspectos relativos al contexto legal e institucional, a las funciones del educador, a las características de los niños y sus familias, y se proponen opciones metodológicas y formas de planificación diversas.

La obra, realizada por un amplio equipo coordinado desde la Escuela de Educadores, tiene carácter de síntesis de experiencias llevadas a cabo en centros de menores hasta el año 1991. Están presentes intercambios de puntos de vista y reflexiones que recogen

la experiencia de los educadores. También pretende abrir un ámbito de debate, un espacio para la elaboración de nuevas propuestas por los implicados en estas tareas.

Por último, es preciso dejar constancia del reconocimiento a todos aquellos que con su esfuerzo cotidiano han contribuido y contribuyen a hacer de la tarea educativa en los colegios-residencia un trabajo cada vez más profesional.

..

Aurora Ruiz González

-- Directora General de Educación

I

EL NIÑO Y LA FAMILIA COMO SUJETOS DE PROTECCIÓN SOCIAL.

EL NIÑO Y LA FAMILIA COMO SUJETOS DE PROTECCIÓN SOCIAL.

El trabajo educativo en los Centros de Menores se sitúa en un marco legal que determina quiénes son los sujetos de la intervención educativa, y qué factores la condicionan.

La presencia de los niños en los centros es el resultado de una intervención social, que a su vez deriva de la aplicación de las leyes sobre Protección del Menor. De este hecho se deduce que, en la mayoría de los casos, los niños permanecen en el centro en contra de la voluntad de sus familias y la suya propia, y además en aplicación de unas medidas socialmente excepcionales, que inevitablemente les segregan de la población infantil en general.

Por otra parte, el futuro de los niños también está sujeto a medidas legales y no depende sólo de las decisiones que se tomen en el ámbito educativo, sino que éstas deben ser refrendadas por otras instancias cuando afectan a cambios en el régimen de vida del niño.

Por lo tanto, resulta imprescindible para los educadores conocer el contexto legal en el que se produce su intervención, tanto para ajustarla a los condicionantes que supone dicho contexto, como para facilitar la conexión y la comunicación con otras instancias que intervienen en la vida de los niños desde una perspectiva jurídico-social.

A continuación se definen y se desarrollan las nociones jurídicas de la legislación vigente respecto a la infancia y la familia, señalando los textos legales que tratan de estos temas directamente, así como aquellos cuya aplicación tiene consecuencias en ese ámbito.

1.1.—Familia y Constitución.

El artículo 39 establece que «*los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia*» (párrafo primero).

El apartado tercero de este mismo artículo obliga a prestar asistencia a los hijos habidos dentro y fuera del matrimonio durante su minoría de edad, y en los casos en que legalmente proceda.

El artículo 18 establece «*el derecho a la intimidad personal y familiar*», subrayando la importancia de la privacidad de la familia frente a los poderes públicos, que deben protegerla, pero utilizando métodos indirectos de intervención.

Capítulo I

El apartado segundo del artículo 39 indica que «los poderes públicos aseguran asimismo la protección integral de los hijos», iguales ante la ley, con independencia de la filiación y del estado civil de la madres. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.

1.2.—Código Civil.

Bajo la rúbrica «De las relaciones paterno-filiales» (artículos 154 a 172) se regulan los deberes y derechos entre padres e hijos, así como el control legal de los segundos. Se establece que los hijos no emancipados estén bajo la potestad del padre y de la madre y que la patria potestad se ejercerá siempre en beneficio de los hijos de acuerdo con su personalidad.

La Patria Potestad no es propiamente un derecho subjetivo, sino una potestad que el Derecho Positivo, al dictado inmediato del Derecho Natural, atribuye, con carácter indispensable a los padres en cuanto medio para el desempeño de una función: el cuidado y la capacitación del hijo.

La Patria Potestad se concibe y regula teniendo en cuenta la función que la ley encomienda al progenitor en beneficio del hijo y, por tanto, le confiere unos derechos para que pueda cumplir unos deberes.

La Patria Potestad comprende los siguientes derechos y facultades:

— Padres respecto a los hijos:

1. Velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral.
2. Representarlos y administrar sus bienes.

— Hijos respecto a los padres:

1. Obedecer a sus padres mientras permanezcan bajo su potestad y respetarlos siempre.
2. Contribuir equitativamente, según sus posibilidades, al levantamiento de las cargas de la familia mientras conviva con ella.

Si los padres tienen frente al Estado un derecho fundamental (constitucional) de criar al hijo, controlar su educación y transformarlo en una persona responsable, este derecho debe ejercitarse considerando la propia dignidad humana del hijo y su derecho a desarrollar su personalidad; derechos que asisten igualmente al hijo frente al Estado.

El derecho-función de los padres a la crianza del hijo escapa al control del Estado, salvo en los supuestos de abuso evidente, cuando se demuestra que aquéllos infringen en su ejercicio las reglas más elementales.

Posteriormente, el Código Civil establece una serie de medidas y sanciones para hacer efectivos los deberes contenidos en la Patria Potestad.

Tras la reforma del Código Civil en materia de adopción, llevada a cabo por la Ley 21/87 de 11 de noviembre, la aplicación de las medidas cautelares contenidas en el Código Civil tendrán como límite la situación legal de desamparo. Cuando el menor se encuentre en situación legal de desamparo, la tutela administrativa se producirá por ministerio de la ley.

Así, a partir de la nueva formulación dada al artículo 172 del Código Civil por la Ley 21/87, se establece que *«la entidad pública a la que en el respectivo territorio estuviera encomendada la protección de menores tiene por ministerio de la ley la tutela de los que se encuentren en situación de desamparo»*.

Continúa diciendo que se encuentran en situación de desamparo los que, por imposibilidad, incumplimiento, o inadecuado ejercicio de los deberes de protección queden privados de la necesaria asistencia moral o material.

La entidad pública sólo asumirá la guarda durante el tiempo necesario cuando quienes tengan potestad sobre el menor lo soliciten, justificando no poder atenderlo por enfermedad u otras circunstancias graves o cuando así lo acuerde el juez en los casos que legalmente proceda.

El grado de desprotección está determinado por variables muy diversas que es preciso valorar. El riesgo de la vida de un niño o su abandono no deja dudas sobre la necesidad de intervención inmediata por desamparo; sin embargo, en otros supuestos, determinar el grado de desprotección y la conveniencia de la separación es complejo.

La dificultad en la determinación del desamparo no es tanto un problema de precisión del concepto, como de saber cuándo la separación de un niño es una medida de protección y en qué casos puede provocar efectos negativos.

El porqué de la tutela radica en que no siempre la familia está en disposición o puede ofrecer esta protección: situaciones de stress excesivo, carencias básicas, trastornos emocionales de los padres, aislamiento social y muchas otras causas traen como consecuencia que los niños sean objeto de «malos tratos». En estos supuestos se hace necesaria la intervención externa.

El derecho de protección del niño y el deber del Estado de otorgárselo viene incluso recogido en la Declaración de los Derechos del Niño: «*El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación*», «*debe protegerse a los niños de toda violencia que pueda comprometer gravemente el desarrollo de su personalidad*».

Las formas de ejercer la protección deben ir orientadas al apoyo del núcleo familiar. Debe procurarse en todo caso evitar separaciones injustificadas y dañinas. Tanto el exceso de intervención como la inhibición pueden ser perjudiciales para el menor. Hay que tener en cuenta que es prioritario el interés del niño y no la sanción a los padres.

Hechos que aparentemente son similares pueden hacer o no necesaria una intervención de este tipo, dependiente de múltiples factores: recursos de apoyo, características de los padres, necesidades del niño.

Hay que ser conscientes de que en ocasiones estamos ante situaciones muy deterioradas, que con recursos de apoyo previo podrían haberse evitado y de que otras veces con mayores recursos podría evitarse la separación. En este sentido el trabajo con la familia en los internados debe plantearse entendiendo el internamiento como la última medida que se debe aplicar.

Al analizar una situación de internamiento debemos estudiar si se han utilizado todos los recursos necesarios para evitarlo y si estos recursos han funcionado, para llegar a comprender las razones de la separación.

Sin embargo, la función protectora del Estado no termina con la separación de los niños de sus familias, sino que, una vez producida, debe entrar en funcionamiento todo el conjunto de recursos tendentes a la reinserción del menor en su propia familia (artículo 172.4). En este mismo sentido se establece en el artículo 12 del Decreto 121/88 de la Consejería de Integración Social la necesidad de llevar a cabo un trabajo con la familia dirigido a la reinserción familiar. Pero esta protección va incluso más allá, al considerar a la familia como medio normal de desarrollo. Cuando todos los recursos sociales aplicables fallen, cuando sea imposible la reinserción en la propia familia, estaremos ante los supuestos de tutela ordinaria, acogimiento familiar y adopción.

II

LOS CENTROS DE MENORES EN EL MARCO DE LOS SERVICIOS DE PROTECCIÓN SOCIAL A LA INFANCIA.

LOS CENTROS DE MENORES EN EL MARCO DE LOS SERVICIOS DE PROTECCIÓN SOCIAL A LA INFANCIA.

II

2.1.—La reciente transformación de los Servicios Sociales.

Las instituciones destinadas a la atención de los niños en riesgo social han sufrido en los últimos años profundas transformaciones que han afectado a la totalidad de los elementos que las conformaban.

Esta transformación ha sido consecuencia de los cambios de la sociedad española durante los últimos quince años, formalizados especialmente con la promulgación de la Constitución española en el año 1978, consolidándose un Estado social y democrático de Derecho que ha dado lugar a una nueva concepción de las prestaciones sociales como medio de satisfacer los derechos sociales de los ciudadanos.

En este contexto se ha evolucionado desde la concepción de la atención y cuidado de los niños y jóvenes como una «prestación discrecional» de carácter benéfico-paternalista hacia la consideración de una «prestación de derecho» reconocida a todos los individuos.

Algunas de las consecuencias de esta nueva concepción han sido:

- La regulación de los Servicios Sociales y la diferenciación de competencias en las distintas administraciones.
- La priorización del campo de la prevención sobre la intervención.
- La creación de unas redes de atención primaria y secundaria diferenciadas y coordinadas entre sí.
- El control de las actuaciones por parte del Ministerio Fiscal en los casos en que así se requiera.

Esta transformación ha supuesto también importantes cambios en cuanto a la población atendida:

- Desplazamiento de una parte de la población atendida en Centros especializados —los Centros de Menores— hacia los Servicios de Atención Primaria en su zona, utilizando recursos y prestaciones normalizadas (becas de comedor, Escuela Infantil, ayudas económicas, etc.).

- Extensión de los recursos especializados a capas de la población con muchas más necesidades y menos posibilidades que las atendidas anteriormente.

En los Centros de Menores de la Comunidad de Madrid esta evolución ha significado:

- El replanteamiento de la función social que cumplen.
- La elaboración de un modelo teórico conceptual de intervención.
- La incorporación de diferentes profesionales y diferenciación de las funciones y tareas desempeñados por cada uno: educador, psicólogo, asistente social, médico.
- La creación de un Estatuto de Centros⁽¹⁾ que permita el establecimiento de estructuras institucionales.

2.2.—Los Servicios Sociales para la infancia.

Los Servicios Sociales de nuestro país son aún un sistema emergente, demasiado reciente y falto de tradición como para constituir una red coherente y planificada de atención a las necesidades de la infancia. En cualquier caso, y aunque la realidad no se ajuste muchas veces a los planteamientos teóricos, hay que comenzar distinguiendo en los recursos sociales de atención a la infancia dos niveles fundamentales:

2.2.1. Atención primaria.

Se incluyen en este nivel todos los recursos destinados al *conjunto de la población*, cuya finalidad es apoyar los *procesos ordinarios* de socialización del niño. Se trata de recursos definidos como «normalizados», ya que:

- se dirigen a toda la población.
- se destinan a satisfacer necesidades del conjunto de los ciudadanos.

⁽¹⁾ En 1987 la Dirección General de Educación de la Comunidad de Madrid elaboró un «Estatuto de los Colegios-Residencia de Menores Protegidos» cuya finalidad era la definición de los Centros, la creación de los Organos de gestión y participación así como el establecimiento de las funciones de los diferentes profesionales que intervienen en ellos.

- se desarrollan desde las instituciones encargadas de las prestaciones sociales ordinarias.
- frecuentemente, el destinatario de la actuación es la unidad familiar en su conjunto, en vez del niño considerado individualmente.

La atención primaria se refiere, por ejemplo, a los programas de sensibilización, orientación o asesoramiento a la familia, a las Escuelas de Padres, a las convocatorias de ayudas, becas o apoyo a la escolarización, a los proyectos de ocio y tiempo libre, etc.

El objetivo último de estos recursos es la mejora de la calidad de vida y, en todo caso, la prevención de situaciones de riesgo social (carencias psicosociales, marginación, inadaptación).

2.2.2. Atención secundaria.

Se incluyen en este nivel los recursos destinados a *familias e individuos* en situación de *riesgo social*. Son, por consiguiente, recursos específicos y más especializados, dirigidos a unidades familiares con serias carencias y, por consiguiente, menos «normalizados».

Como ejemplos de este segundo nivel pueden citarse ciertas ayudas económicas, los programas de erradicación del chabolismo, educadores familiares, programas de asistencia domiciliaria, recursos residenciales, medidas de sustitución familiar, etc.

La finalidad de este nivel de prestaciones sociales es garantizar los derechos básicos de las personas cuyas necesidades fundamentales no son satisfechas. En nuestro campo concreto, los niños en situación de riesgo o desamparo.

Precisamente porque nuestros servicios para la infancia se van construyendo sobre instituciones preexistentes, que raras veces han sido concebidas como integrantes de una *red de atención planificada* a necesidades sociales técnicamente evaluadas, son frecuentes todavía los desajustes e incoherencias entre las instituciones que los integran. Durante mucho tiempo, los internados han sido prácticamente la única respuesta social a la desprotección de la infancia. De ahí que a veces siga pareciendo que los internados son la parte fundamental de los recursos de protección a la infancia, cuando tendrían que ser un recurso *minoritario y de extrema necesidad*, limitado a aquellos casos en los que no son posibles otras intervenciones en el propio medio del niño o sustitutivas de su medio familiar por otro más adecuado, de forma provisional o definitiva.

Pese a todo, puede decirse que existe un consenso general en cuanto a que una planificación adecuada de recursos para la infancia debe fundamentarse en los siguientes criterios:

- Aprovechar en la mayor medida posible los *recursos sociales normalizados* (atención primaria) y trabajar desde ellos la prevención y la intervención en situaciones de riesgo.
- Dar prioridad a todas las actuaciones que resulten *preventivas* del desamparo infantil, evitando intervenciones posteriores cuando los perjuicios son mayores.
- Descentralizar y *sectorizar* los recursos, en el sentido de crear las respuestas allí donde surgen los problemas.
- Adoptar una «*perspectiva comunitaria*», implicando a la familia, la escuela, las instituciones locales, los recursos socioculturales,...
- *Sensibilizar* y comprometer al conjunto de la sociedad a participar en esta tarea.
- *No separar* al niño de su medio familiar y social salvo cuando resulte nocivo para su desarrollo.
- Cuando sea preciso separar al niño de su familia para ofrecerle un *medio sustitutivo*, debe garantizarse que:
 - Lleve una vida lo más normalizada posible, en el sentido de que se le proporcionen experiencias similares a las de cualquier otro niño.
 - Se le atienda de modo individualizado.
 - Se responda a todas sus necesidades biológicas, afectivas y sociales.
 - Se atiendan adecuadamente sus posibles déficits psicopedagógicos.
 - Se le ofrezca una relación educativa y cualificada con el adulto.
 - Se promuevan relaciones sociales con sus iguales.
 - Se respeten sus sentimientos y se potencie su participación en la toma de decisiones que le conciernen.
 - Las situaciones de ruptura familiar, como es el ingreso en instituciones no familiares, deben ser siempre provisionales.

2.3.—Los Centros de Menores. Si

De todo lo anterior se desprende la importancia de considerar los problemas del menor en su contexto: no es el niño el problema, sino que él es el paciente de una situación problemática. Por ello, el objeto de la intervención debe ser su contexto: su familia, su escuela, su medio social; y deben limitarse todas aquellas intervenciones que se realizan exclusivamente sobre el niño (se le separa del problema pero no se resuelve) y que además rompen su relación con su entorno natural, generando una problemática nueva que se añade a la anterior: la pérdida de sus vínculos, su pertenencia y su identificación social.

Sólo cuando la gravedad de la situación y la imposibilidad de abordarla mediante otros procedimientos exijan separar al niño de su medio para garantizar su desarrollo, se tomarán medidas que impliquen la ruptura con su medio de procedencia. En estos casos es en los que cobra sentido el recurso a la institución. De ahí que definamos del modo siguiente la población que deben atender los Centros de Menores:

Aquellos niños privados de la necesaria atención material y/o educativa por incumplimiento, insuficiente o inadecuado ejercicio de los deberes parentales de protección, cuya situación no pueda remediarse mediante intervenciones en su propio medio, durante el tiempo necesario hasta que puedan reincorporarse a su medio familiar o se les proporcione otra alternativa familiar (temporal o definitiva).

Esta concepción de qué casos deben ser atendidos en un Centro obiga a las instituciones a:

- Mantener unos definidos criterios de ingreso, de modo que sólo se acuda al internado cuando no haya otro recurso previo y cuando aporte soluciones claramente mejores a la situación del niño.
- Coordinar estrechamente las instituciones que intervienen antes y después del internamiento.
- + Realizar un seguimiento cercano de la evolución sociofamiliar de cada caso, para promover el desinternamiento o la sustitución familiar en cuanto sea posible.

Precisamente porque se recurre a la institución como un medio sustitutivo, aunque sea provisionalmente, del marco primario de socialización —la familia—, los Centros no pueden limitarse a una función meramente asistencial sino que asumen plenamente su carácter educativo en cuanto «intervención para favorecer el desarrollo». Todo lo anterior nos permite definir la finalidad de las instituciones residenciales como:

La creación intencional y planificada de un marco consistente, que asegure las condiciones óptimas para el desarrollo y la socialización de los menores de edad que carecen de un entorno que satisfaga sus necesidades biológicas, afectivas y sociales, disponiendo de todos los recursos para que en cada etapa de su crecimiento se facilite: el desarrollo de su identidad personal, el desarrollo de su mundo relacional, la integración en la cultura y la sociedad.

Hay una comparación de Bowlby que nos sirve para expresar la dificultad de esta pretensión. La madre provee al lactante de las sustancias alimenticias necesarias en su justa proporción, sin conocer ni su fórmula ni su composición; pero los laboratorios tienen que realizar un enorme esfuerzo científico, investigador e industrial para elaborar productos capaces de sustituir lo mejor posible la leche materna. De igual modo, las instituciones tienen que esforzarse por estudiar, planificar y organizar unas condiciones de vida para el desarrollo y la socialización del niño, que normalmente son proporcionadas por la familia de forma espontánea y frecuentemente sin ser consciente de ello. No cabe, por tanto, la improvisación o la rutina, sino la planificación reflexiva sobre las experiencias que se ofrecen al niño.

El núcleo en torno al cual se organiza la pretensión educativa de la institución es lo que llamamos *vida cotidiana*, entendida como: *la organización estructurada y consistente de los espacios, tiempos y recursos de la institución, pensada para proporcionar a los niños unas experiencias similares en lo fundamental a las de cualquier niño de nuestra sociedad, que les garanticen la adecuada satisfacción de sus necesidades biológicas, afectivas y sociales.*

El Centro debe ofrecer al niño un marco acogedor y seguro que favorezca su desarrollo como persona, que respete sus sentimientos y derechos y que favorezca a la vez tanto la autonomía como la cooperación, un ámbito con espacios para la intimidad, el juego, el descanso, la salud y el ocio.

Los elementos fundamentales de esa vida cotidiana de la institución son los siguientes:

- La organización del tiempo (horarios y rutinas del Centro).
- La distribución de los espacios.
- La calidad de las relaciones que se establecen (interacción social del niño con los adultos y con su grupo básico de convivencia).
- Las experiencias básicas que proporcionan las actividades de la vida diaria (comer, dormir, jugar, ir a la escuela, ocio y tiempo libre, ...) a través de las cuales el niño se desarrolla personal y socialmente.

2.4.—Características educativas de la institución. 91

Desde hace tiempo, las tradicionales instituciones de protección social de los menores han sido criticadas por su inadecuación para ofrecer un entorno educativo a los niños. Esa crítica nos ofrece un buen punto de partida para tener en cuenta las características que no debe poseer una institución que quiera ser educativa:

- ✖ Gran tamaño, tanto en los espacios como en el número de niños atendidos.
- ↳ (reproducir) ✖ Inadecuación de los edificios, no concebidos para tal finalidad.
 - Separación rígida de sexos, de grupos familiares, de los niños según sus edades.
 - Agrupamiento de los niños en grupos homogéneos por su problemática (los «conflictivos», los «estudiosos», los «enuréticos», los «nuevos», ...).
- ✖ Despersonalización y masificación.
 - Permanente organización de la vida diaria en colectividad.
 - Falta de una interacción positiva entre las personas y jerarquización de todas las relaciones.
 - Distanciamiento del medio de procedencia de los niños.
 - El internamiento injustificado, al menos hasta la mayoría de edad.
 - Traslados artificiales de un Centro a otro según los ciclos escolares, o la edad, o el sexo.
- ↳ Pretensión de totalidad, intentando cubrir todas las necesidades del niño y cerrándose al entorno.
 - Falta de coordinación con los recursos que pueden realizar actuaciones previas y posteriores al internamiento.
- ↳ Escasez o ausencia de personal cualificado.
 - Automarginación de la institución de los circuitos sociales normalizados.
 - Diferenciación y etiquetamiento social de los niños internos.
 - Burocratización de las relaciones y las decisiones.

Capítulo II

→ Ausencia de una pedagogía y una reflexión científica que oriente la práctica educativa.

Para que el Centro sea una institución educativa, que proteja efectivamente los derechos de los niños y no imponga sobre las necesidades de éstos su propia dinámica institucional, debe fundamentarse en los siguientes principios:

- Ofrecer un modo de vida ordenado, con tiempos y horarios establecidos, normas de convivencia claras, espacios adecuados, adultos referenciales estables y experiencias básicas ricas e interesantes para los niños.
- Normalizar la vida de los niños en relación a la vida de otros niños de su edad.
- Organizar los recursos humanos de forma que se garantice la estabilidad y coherencia del marco de relaciones del niño.
- Disponer sus espacios de modo que se facilite la apropiación por parte del niño del espacio que ocupa y su vivencia de hogar.
- Asegurar la riqueza y variedad de experiencias sociales del niño.
- Facilitar el acceso de los niños a la cultura y las tradiciones sociales.

Impulsar
* cosas
de
CM4

III

EL CENTRO DESDE EL PUNTO DE VISTA
INSTITUCIONAL.

EL CENTRO DESDE EL PUNTO DE VISTA INSTITUCIONAL.

3.1.—Los Centros de Menores como instituciones. Si

Hablar de institución implica hablar de grupos y todo grupo es a su vez una institución muy compleja, entendiéndolo por institución «el conjunto de normas, pautas y actividades agrupadas alrededor de valores y funciones sociales» (Bleger, 1975).

Atendiendo a esta definición podemos convenir que cada uno de los Centros o Residencias de Menores son una institución, un grupo humano que se organiza en torno a un objetivo, siguiendo unas normas y una organización, constituido por un conjunto de personas con unas relaciones más o menos estables. Esta institución la componen todos los que trabajan en el Centro, junto con todos los menores acogidos a él.

Por otra parte, cada Centro no es un grupo aislado, sino que pertenece a una red de Centros con la misma organización y objetivos. Así se integra en un contexto institucional más amplio: Servicio, Consejería y Comunidad de Madrid.

Muchos autores han señalado, junto con la necesidad de las instituciones, sus múltiples peligros y las consecuencias negativas que se derivan cuando una institución pierde su sentido originario y entra en un proceso de degradación, perdiendo la finalidad fundamental que perseguía. Entonces decimos que se pasa de la institución a la institucionalización y esto ocurre cuando el «discurso» que prevalece es el de la institución, sobrepasando y a veces anulando al del individuo, que pasa a ser considerado como «objeto» de la institución. Es entonces cuando el sujeto tanto asistente como asistido, pierde autonomía para conseguirse las cosas por sí mismo y se queda enganchado en una serie de demandas nunca satisfechas. Es la perpetua queja, que se hace crónica y que impide una actitud constructiva y activa.

La institucionalización es lo que Goffman llamó «instituciones totales», que también puede traducirse por instituciones totalizantes. Estas son las que anulan el «afuera» para crear un marco exclusivo en el «adentro» de esa institución, rompiendo los vínculos externos y creando una dependencia del funcionamiento institucional que rompe la autonomía del sujeto.

Las instituciones totalizantes originan procesos de despersonalización en sus miembros, que no pueden tener una vida privada, ni un espacio propio e íntimo donde

Capítulo III

estar consigo mismos, viviendo en un ambiente donde todo se hace en serie, sin posibilitar la diferenciación individual. Recordemos, por ejemplo, los chicos de internado vestidos todos con la misma ropa, la idéntica decoración «en serie» de todos los pabellones, la jerga propia del internado que crea palabras propias que no entienden «los de afuera», etc.

El que ha pasado por estas instituciones, entre las que se pueden contar el Hospital Psiquiátrico, la cárcel, algunos internados, etc., lleva un sentimiento de estigma, ha quedado marcado por ese proceso de deterioro que puede incapacitarle para su integración en esta sociedad.

Hasta hace poco los Centros de Menores tenían un carácter «totalizante» que aún permanece como tendencia, y que conviene evitar a toda costa.

Si queremos que la protección que damos a los niños que viven en ellas no sea perjudicial para ellos y posibilite su crecimiento y desarrollo personal, así como su integración social, tendremos que posibilitarles su inserción y pertenencia a varias instituciones u organizaciones: la escuela para el aprendizaje escolar, las organizaciones deportivas para el deporte, los grupos de ocio, etc., como lo hace cualquier chico que vive en su casa y que tiene que salir a la sociedad para cubrir sus diferentes necesidades.

3.2.—Algunas características de las instituciones Centros de Menores. 51

Cada Centro, como grupo institucionalizado, tiene su propia historia (sus orígenes, su recorrido, sus cambios, etc.) que le condiciona y que debe conocer, si no quiere repetir los mismos errores. En este sentido es muy útil que alguien haga de «memoria histórica» y que los nuevos vayan conociendo los avatares de la institución de la que forman parte.

Todo grupo tiene, inevitablemente, puntos de conflicto, tensiones y a veces importantes situaciones de crisis. Esto indica que el grupo está vivo y que, por tanto, surgen las diferencias. Las crisis de la institución pueden ser la ocasión para un cambio a mejor, dependiendo de la capacidad del grupo para el análisis y para la búsqueda imaginativa de soluciones.

Por eso el grupo institucional necesita mantenerse en una actitud de revisión constante, de continuo análisis de su funcionamiento. Sólo así se puede crear un ambiente adecuado de trabajo, que podemos considerar como el factor más importante para la eficacia de la actuación institucional.

El instrumento básico para este análisis del grupo y para garantizar la atmósfera adecuada de funcionamiento son las reuniones, lugar de comunicación y de contraste crea-

tivo. Pero las reuniones serán útiles si el ambiente que se crea en el grupo, entre los trabajadores y con los menores, es de unas relaciones humanas que estimulen el trabajo educativo.

Los aspectos más importantes que configuran el «clima» de un grupo institucional son:

La pertenencia al grupo.

La pertenencia de los educadores al grupo se caracteriza por su predisposición a integrarse en ese grupo y en esa tarea. Por otra parte, la integración está determinada por el sentimiento de solidaridad de los educadores respecto al grupo, por su sentido de pertenencia al mismo, y por la seguridad que les proporciona la integración.

En los chicos/as, que son objeto de protección por la institución, su pertenencia a ese grupo suele ser vivida de forma ambivalente. Al chico le gusta y necesita tener un grupo de referencia, pero pertenecer a una institución de protección social de la infancia suele tener un contenido socialmente negativo. Al fin son un grupo de chicos que están en la institución porque carecen de una familia mínimamente adecuada que pueda hacerse cargo de ellos.

Esta ambivalencia puede y debe ser asumida por nosotros. Por una parte, es bueno para el chico estar en el Centro, o al menos es «menos malo» que estar en una situación de desamparo. Y en este sentido hay que fomentar que se sienta partícipe del grupo. Pero dado que es una relación provisional, hay que estar en una disposición de búsqueda de una solución mejor, más estable y adecuada a sus necesidades.

La cooperación.

Es la aportación que hace cada miembro del grupo, desde su propia función, para la consecución de la tarea propuesta. Significa poder centrarse en la tarea institucionalmente prescrita y que es la razón de ser de la institución. En nuestro caso es la atención y educación del niño desprotegido.

Todos los miembros del grupo institucional o tienen claros los objetivos y adoptan una actitud de colaboración o se sienten fuera de la dinámica del Centro, constituyendo una rémora.

La comunicación.

En ella radica el núcleo del proceso grupal. La distribución de los canales de comunicación y la flexibilidad de su estructura desempeñan un papel fundamental en la

emergencia de roles, en el grado de satisfacción de los miembros del grupo, en el nivel de eficacia y en el desarrollo institucional.

El que todo el grupo tenga un lenguaje común homologa la información y minimiza las distorsiones interpretativas.

En los Centros es importante tener claro cuál es el cauce de la información, cómo se puede acceder a ella. Que todo el que tenga que hacer una pregunta, pueda hacerla y sepa a quién hacerla.

La disposición emocional.

Es la actitud de cada miembro del grupo institucional para trabajar con los demás miembros. Fundamentalmente son sentimientos de atracción o de rechazo y su base se escapa a la razón y a la conciencia. Es ese sentimiento primario de estar a gusto o a disgusto en la institución.

Se puede mejorar por un correcto funcionamiento de los demás aspectos, sobre todo de la comunicación.

En toda institución debemos tener en cuenta lo siguiente: su propensión a estabilizarse como organización, con el resultado de que el grupo tiende entonces a existir por sí mismo, supeditando a este fin el objetivo primordial para el que fue creado. De esta forma se sitúa en primer lugar la perpetuación de la organización como tal, quedando en segundo plano la tarea que le dio sentido. Ceder a esta tendencia podríamos llamarlo «la perversión de la institución».

En nuestro caso, ocurre cuando los chicos/as van pasando a un segundo plano y lo que prevalece es que el Centro continúe, que no haya cambios sustanciales, o en todo caso, que todo cambie para que todo siga igual.

Otro aspecto que no debemos olvidar es que toda institución, en cuanto organización que es, tiene una estructuración jerárquica, planteándose siempre el tema de la viveza de la autoridad y la cuestión de poder.

Sin embargo, hay que considerar la autoridad como una necesidad organizativa en todo grupo humano, en la que todos podemos y debemos participar. Así, por ejemplo, las normas que regulan la marcha cotidiana del Centro y que si bien limitan la expansividad de cada uno, son las que permiten la convivencia en grupo, pueden ser establecidas con participación de todos, incluidos los menores. De esta forma, la autoridad no es «poder» que se impone desde arriba, sino una función que alguien ejerce para que se

posible el grupo. Así los chicos pueden descubrir el sentido de las leyes, que es establecer un orden para vivir mejor y para proteger los derechos de todos.

3.3.—Características propias de una institución que atiende a menores con conflictos socio-familiares.

Parte clave de nuestras instituciones son los niños que atiende. La problemática específica que padecen influye en todo el contexto institucional.

↳ Se trata de niños cuyo ambiente familiar está tan deteriorado que hace imposible su sostenimiento y educación. En estas circunstancias adversas necesitan la protección de un ambiente que supla, al menos de momento, a la familia, en los aspectos más básicos.

↳ Pero estas circunstancias hacen que se trate de una institución compleja y con elementos contradictorios: es algo sustitutivo, provisional..., y al mismo tiempo pretendemos que sea un lugar de vida, que el niño pueda integrarse y tener un sentido de pertenencia.

↳ Por otra parte, no es un grupo elegido por el niño, sino algo que se le impone. Esto explica que los chicos lo vivan con sentimientos ambivalentes: por una parte, se han liberado de una situación que les oprimía y, por otra, sienten haberla perdido.

↳ A la hora del desinternamiento muchas veces ocurre que se han integrado tanto en ese sistema de vida que les cuesta abandonarlo y reintegrarse en los circuitos sociales normalizados. Por eso, se pone tanto énfasis en la preparación de la salida de la institución.

Quizá esta ambivalencia y estas contradicciones sean, en definitiva, algo inevitable, por la naturaleza misma de los conflictos con que trabajamos. Y en este sentido, la única salida es asumirlo y no olvidar que se trata de un «mal menor». Lo mejor sería que todo en la familia fuera bien, o que fuera lo suficientemente buena para poder seguir sosteniendo al niño en su ambiente natural. Pero cuando las cosas van mal es preciso acudir a soluciones de emergencia. Como un hospital que es un lugar donde nadie desea estar, donde se pretende permanecer el menor tiempo posible, pero donde es necesario acudir cuando los demás medios para conservar la salud se hacen insuficientes. Y uno agradece que haya buenos hospitales donde poder acudir cuando lo necesita.

Para los que trabajan con los niños en estos Centros, este carácter de provisionalidad, sobre todo de las estancias muy cortas, así como el hecho de que la atención tenga que ser permanente y exija un personal cambiante (turnos, fines de semana, vacaciones, etc.) crea situaciones difíciles. Como todos sabemos para que un vínculo se desarrolle y se establezca es necesaria una figura constante y permanente. Sólo así se hace posible la rela-

Capítulo III

ción diferenciada y significativa (que es distinto a la dependencia), la vinculación afectiva, y puede surgir la identificación y la tarea educativa. Pero en estas condiciones a veces es difícil que el chico encuentre esa figura estable con la que pueda vincularse.

Este, como otros problemas, sólo encuentra una solución desde la actitud abierta del educador, que busca de forma creativa e imaginativa el contacto con el niño, en el marco del funcionamiento institucional.

La problemática personal que el niño trae a la institución y que tiene sus causas en los traumatismos afectivos sufridos en la familia, hace que sean niños difíciles para la relación por sus sentimientos agresivos y hostiles y por su carencia de un sano afecto.

Todo el grupo institucional tiene que ejercer con el menor desprotegido una función de contención de su agresividad. Y esto sólo se puede hacer desde un sentimiento básico de aceptación que pueda reconocer el odio que hay en el niño y que sea capaz de tolerar su expresión. Sólo así el niño podrá metabolizarlo y elaborarlo, y sólo así se le podrá ofrecer una adecuada protección, y al mismo tiempo se le podrá frustrar sin que sintamos por ello una culpa que nos paralice.

El niño sin padres necesita que la institución asuma esta función, que no es exclusiva de los padres biológicos.

Por último, sería bueno recordar lo que G. Diatkine llama los dos fantasmas que están presentes en toda persona que vive en una institución. El primero hace de ésta una familia ideal, donde los niños podrán nacer de nuevo y desarrollarse sin trabas. En el segundo fantasma, la institución es una especie de criatura cuyo único fin es el de producir siempre más patología.

Quizá el mejor funcionamiento posible se sitúa entre estos dos extremos, y para encaminarse hacia él es necesario ser conscientes de la gravedad de la problemática con que hay que trabajar, y de que el instrumento con que contamos (la institución) es de carácter ambiguo, «bueno» y «malo» a la vez. Que la institución pueda ser un instrumento útil para los niños dependerá de muchos factores, entre ellos la profesionalidad de quienes los atienden y de una actitud emocional de honestidad para poner la institución al servicio de las personas.

IV

PROPUESTAS DE LA INSTITUCIÓN
A DETERMINADAS NECESIDADES PSÍQUICAS
DE LAS NIÑAS Y NIÑOS.

PROPUESTAS DE LA INSTITUCIÓN A DETERMINADAS NECESIDADES PSÍQUICAS DE LAS NIÑAS Y NIÑOS.

Todo niño tiene derecho a vivir en un medio familiar, pues se considera a éste el más adecuado para su desarrollo, por ello los Centros de Menores se conciben como una medida transitoria y provisional. Los niños permanecerán en ellos el menor tiempo posible, hasta que de nuevo puedan volver a su medio familiar de origen, de donde habían sido separados. O bien, se incorporen a una familia sustitutoria temporal o definitivamente. Y en otros casos, será el lugar de residencia en espera de poder llevar una vida más autónoma e independiente.

En nuestra cultura occidental las familias cuidan a los hijos y lo hacen generalmente bien. Las madres o personas que los atienden, responden adecuadamente, y de forma natural, a las necesidades de los niños. Se crean unas condiciones que permiten identificarse con ellos, es decir, los conocen muy bien; saben cuales son sus necesidades e intereses.

✓ Pero una institución de menores es un medio artificial en donde los adultos que cuidan a los niños lo hacen en unas condiciones muy particulares. Están organizados para atender a varios niños al mismo tiempo, de distintas edades y que van cambiando. Los niños son atendidos por varios adultos simultáneamente. Cuidar y atender a los niños, es un trabajo, y como tal, no responde a ninguna expectativa familiar o afectiva.

En una institución de menores no se dan de forma natural las condiciones que permiten sin más conocer y atender adecuadamente a los niños. De ahí que deba estar planificada, pensada y organizada en función de los niños que atienda. Y los profesionales que trabajan deberán tener una formación sobre qué es la infancia y la adolescencia, una comprensión intelectual de las necesidades de cada uno de los niños y una formación y conocimiento sobre los modos de intervención adecuados.

Difícilmente podemos considerar que estas condiciones que se dan en una institución sean las adecuadas para cuidar y atender a niños en edades tempranas, es decir, de 0 a 3 años. Según sea la edad de los niños estas condiciones inciden de forma distinta.

Aún así, con estas limitaciones, ¿es posible que sea un lugar favorecedor del desarrollo?. ¿Se pueden adecuar a las necesidades de los niños para que tengan experiencias similares a los de cualquier otro niño?.

(X)

Capítulo IV

La institución deberá garantizarle un desarrollo psíquico adecuado:

- Preservándole en los primeros años de vida de situaciones de carencia en su desarrollo, y garantizándole relaciones afectivas significativas y un desarrollo intelectual adecuado.
- Favoreciendo la construcción de su propia identidad, mediante la toma de conciencia de sí mismo, de su cuerpo y de su diferencia con los demás, manteniendo una continuidad psíquica en el tiempo, es decir, una historia personal y propia.
- Posibilitándole unas adecuadas relaciones sociales con sus iguales y con los adultos, que irán ocupando diferentes funciones y lugares de acuerdo a su edad y experiencia.

✓ Cuando se habla de falta de estimulación y privaciones en las instituciones no se debe atribuir a la ausencia de las figuras parentales, sino a las deficientes condiciones en que se desarrollan los niños, es decir, la pobreza de estímulos, las escasas interacciones individuales con los adultos y la pobreza de las relaciones personales.

Entonces, ¿qué condiciones tendría que tener una institución para que se evitaran situaciones de carencia en edades tempranas y se garantizara un adecuado desarrollo intelectual posterior?.

4.1.—Requisitos de la institución.

Hay que hacer referencia al concepto de estabilidad como supuesto básico del desarrollo humano.

4.1.1. Un marco de vida estable.

El niño necesita un marco de vida estable y organizado que le proporcione la seguridad necesaria. La estabilidad del entorno físico en donde se desarrolla y la estabilidad de las personas con las que convive son factores fundamentales para la integración de la personalidad.

La estabilidad hace predecible el comportamiento de las personas y, de forma progresiva, permite organizar el mundo externo. Simultáneamente facilita la estructuración del pensamiento mediante representaciones bien diferenciadas y opuestas, alrededor de las cuales se estructura la vida y el pensamiento. Así tendrá experiencias básicas

que irán, por ejemplo, desde: necesidad-satisfacción, presencia-ausencia, permitido-prohibido, etc.

La estabilidad de los adultos que cuidan y atienden a los niños pequeños, menores de dos años, se convierte en una condición imprescindible para que se logren los procesos mentales iniciales y posteriores y se construya una relación significativa con el adulto.

Cada niño ha de tener sus educadores fijos, que permanezcan con él durante su estancia en el Centro, es decir, que crezca junto a ellos. Supone que la institución deberá estar planificada para que haya las mínimas ausencias posibles, que no haya cambios ni sustituciones aleatorias o gratuitas. Si los hay que sean previstos y pensados con tiempo explicando al niño las razones del cambio para causarle el mínimo trastorno.

Los procesos mentales y afectivos se dan conjuntamente, son inseparables y se desarrollan en la interacción del adulto con el niño con intercambios progresivos y recíprocos.

Las primeras estructuras de relación se logran mediante la sintonización y armonización de las conductas. Es decir, la total adecuación de las respuestas del adulto a las necesidades del niño.

El adulto que permanece de forma continuada e individualizada con el niño, podrá conocerlo mejor y se irá adaptando a él de forma más adecuada. Conocerá mejor sus reacciones y les dará una intencionalidad y significación, aún no expresada por el niño. La repetición del comportamiento del adulto, con sus juegos, palabras, actitudes y rutinas, ayudan a predecir y anticipar esas respuestas, esa significación e intencionalidad que progresivamente irán compartiendo adulto y niño, imprescindibles para la comunicación verbal e intencionalidad posterior.

Mediante una suficiente, intensa y placentera relación con el adulto, el niño se convierte en una persona diferenciada del resto y, por lo tanto, significativa. Entre ambos, adulto y niño, se potencia y fomenta la relación y se aumentan los intercambios.

Esta relación significativa se logra a finales del primer año y se manifiesta en la conducta del apego.

Se habla de significativa porque el niño desea reencontrarla cuando no está. Desea reencontrar las experiencias de satisfacción que le ha proporcionado y las experiencias de placer por la propia actividad compartida. El adulto le satisface su hambre, le proporciona la tranquilidad, pero también le proporciona el placer de haber compartido

Capítulo IV

un juego, una actividad, un sentimiento, una progresiva forma de comprender el mundo. En resumen, le proporciona una experiencia compartida.

A través de esta relación diferenciada con el adulto se facilitarán los procesos de interiorización de la imagen de esa persona significativa para el niño, sin necesidad de su presencia física su imagen mental le acompañará y le ofrecerá la seguridad y confianza necesarias para que posteriormente sea un niño activo, que explore, conozca y piense.

Mediante la representación simbólica y la adquisición de la palabra, el niño se introduce en el mundo simbólico. Desde el punto de vista del pensamiento, las palabras tienen para todos el mismo significado. El comprende a los demás, lo mismo que a él le comprenden. Intercambia palabras e intercambia también una representación común del mundo. Se expresa asumiendo las leyes de ese lenguaje, comunes a la colectividad a la que pertenece, haciéndose él uno como los demás.

En la institución vemos a veces la ausencia de relaciones significativas, ausencia de conductas de apego, o de adquisición tardía. Son niños que tienen relaciones superficiales, que se van con cualquiera.

También se observan dificultades en los procesos de simbolización, pobreza de lenguaje, en las fantasías y en sus juegos e intereses. Todas estas dificultades presuponen deficiencias en estos primeros procesos mentales y afectivos.

La estabilidad de los adultos con el niño que ya ha adquirido el lenguaje cumple otras funciones. No hay que olvidar que estos niños y niñas tienen tras de sí, en muchos casos, rupturas, separaciones repetidas y fragilidad en sus primeros vínculos. Por todo ello, garantizar un marco de relaciones puede favorecer la integración de aspectos no elaborados.

Si durante la estancia en el Centro le acompañan los mismos adultos estos podrán conocer y comprender mejor sus intereses, sus expectativas y deseos y, por tanto, será más fácil una relación más personalizada:

- Podrán ser compañeros de su acontecer diario y en cierta forma les ayudarán a dar una continuidad a su existencia.
- Proporcionarán un clima de seguridad y confianza de acuerdo con las necesidades particulares de cada niño, garantizando el cumplimiento de las normas y leyes para todos. Sobrevivirá a los «ataques» sin devolver la agresión realizada, manteniendo «el lugar del adulto».

- En una institución, la estabilidad de los adultos lleva implícito que los criterios de actuación sean comunes, y que haya un proyecto individual para cada niño, realizado por los adultos que lo atienden, compensando así la dificultad que supone la multiplicidad de personas que intervienen con un niño.

El niño necesita de un espacio físico estable, propio, adaptado a sus necesidades y edad. No debe cambiar de Centro; mantendrá su habitación, su espacio propio y privado donde guardar sus pertenencias. Este medio estable, sin cambios, contribuye a estructurar el mundo externo de acuerdo con sus referencias espaciales que le proporcionan un medio seguro en el que se desenvuelva con mayor autonomía, y progresivamente irá estructurando su esquema corporal de acuerdo a unas coordenadas espaciales.

- La estructuración ordenada y repetida del tiempo mediante los horarios, las rutinas de la vida diaria, los turnos, la diferenciación continua de los días por sus actividades, las celebraciones de fiestas, de algún modo ritualizadas, los cumpleaños, son una referencia necesaria para el pleno desarrollo intelectual.

Estas condiciones necesarias para los más pequeños, lo son también para todo niño que ha vivido en un medio desorganizado y caótico en donde las cosas se realizaban sin saber por qué, ni cuándo, sin que tuviera que ver con las necesidades propias, y por tanto sin poder prever lo que a continuación le va a ocurrir.

4.1.2. Un marco de normas y leyes.

El concepto de estabilidad en una institución hay que ampliarlo al marco de normas y leyes por las que se rige la convivencia de niños y adultos. Tanto unos como otros están obligados a cumplirlos y son expresión de los valores que se aceptan. Leyes fundamentales como son la no agresión, la no seducción de los adultos a los niños, la prohibición de relaciones sexuales en el centro. Leyes ante las que se tienen que situar claramente el chico/a, niño/a y el adulto convirtiendo el centro en una institución socializadora.

Normas por todos conocidas, que se han de elaborar colectivamente entre adultos y niños, para organizar el funcionamiento y convivencia diaria.

Normas y leyes que para muchos serán nuevas, ajenas y en otros casos opuestas a los valores con los que han vivido en su medio familiar, pero que en definitiva irán asumiendo e interiorizando en la medida de su maduración y adaptación.

4.1.3. Un medio rico en experiencias.

Para potenciar y facilitar el desarrollo intelectual, la institución ha de proporcionar a los niños/as un medio rico en experiencias que potencien los recursos y creatividad personales:

- Variedad en la oferta de juguetes, juegos y material, tanto por la cantidad como por la diversidad, bien seleccionados para cada una de las edades, gustos y preferencias personales.
- Variedad de experiencias, siempre abiertas a mantener el contacto y relación con su núcleo familiar y a grupos y actividades normalizadas, fuera del ámbito institucional, para romper la vida monótona y rutinaria que sin querer se impone silenciosamente.
- Participación de los recursos de ocio y tiempo libre, de acuerdo a sus intereses.
- Recursos educativos de escolarización y de formación normalizada, adecuados a sus características personales, y que respeten los ritmos de maduración y aprendizajes individuales.

4.2.—La construcción de la propia identidad.

¿Cómo abordar la construcción de la propia identidad cuando el niño vive en colectividad?. ¿Cómo hacer para que se diferencie de los otros sin quedar atrapado en esa identidad colectiva o grupal?. ¿Cómo favorecer y potenciar que cada niño sea sujeto de su propio deseo y ocupe un lugar propio ante su familia, ante los demás, ante su propio proyecto personal?.

La identidad es una construcción que se realiza en el encuentro con los otros. El niño pequeño elabora en la relación con el adulto la fuente de su propia identidad, la toma de conciencia de sí mismo.

Los más mayores la elaboran en el juego de las identificaciones con los adultos con los que conviven, a los que toman como modelos, identificándose con aspectos parciales, rasgos, valores y modos de actuación que progresivamente irán construyendo su identidad personal y sexual.

En los Centros, los niños que no han tenido familia, o los que están separados de ella, viven en situaciones de fragilidad personal, carentes de autoestima.

Generalmente, los que mantienen sus relaciones familiares viven inmersos en problemas personales y familiares que no les han permitido situarse como un niño con necesidades propias.

— En una institución se han de potenciar la propia actividad autónoma del niño como fuente de placer y satisfacción, que el logro de su progresiva autonomía se realice mediante la participación activa desde los primeros momentos y que sus logros y adquisiciones sean sostenidos y valorados por el adulto, adecuándose al ritmo personal de cada niño.

— Se debe respetar la propia individualidad de cada uno, sus propias preferencias, gustos, objetos, espacio privado, su propia vida privada e historia personal, su origen y procedencia, valores, etc.

El adulto ha de estar atento siempre a las manifestaciones, preguntas y demandas de los niños. Cuando los niños preguntan por sus padres, hermanos, por el motivo de estar en el centro, etc., sus educadores deben contestar con la verdad. Deben poner palabras a las experiencias pasadas y presentes, rescatando su historia familiar y rememorando el pasado del niño, tanto las partes que él apenas recuerda como las que ignora. El Centro tendrá previsto el modo de recoger y sistematizar la historia de cada niño. El poder pensar sobre sus orígenes y su historia es ofrecerle la posibilidad de simbolizar las relaciones fundamentales: ser hijo de, hermano, etc.

El lenguaje desde los primeros momentos crea la relación, la individualiza y la sostiene. El educador debe asumir la tarea de hablar de forma individualizada a los niños y siempre debe acompañar con palabras cualquier actividad. Las palabras quedan ligadas a las primeras impresiones y sensaciones e irán dando sentido a las insatisfacciones, rupturas, renunciaciones, logros y éxitos por los que una persona pasa a lo largo de su vida.

En un medio como es una institución se corre el riesgo de que todo esté organizado sin intervención de los niños, de que sus opiniones influyan poco en el medio donde viven. Por ello, es necesario:

+ Favorecer la participación en la organización del Centro, para que los niños sean activos, comprobando la operatividad y eficacia de sus intervenciones.

+ Potenciar la colaboración en tareas acordes con su capacidad y maduración para que los chicos comprueben ante los demás su responsabilidad ante determinados compromisos.

X

Capítulo IV

- Favorecer el intercambio de distintas funciones, que afectan directamente a los demás, para obtener una imagen de sí mismo más adaptada a la realidad confrontada ante los otros.
- Alternar papeles y funciones que garanticen un clima tolerante, y favorecer el descubrimiento de aspectos positivos en la propia personalidad. De esta manera, nuevas situaciones pueden ocasionar diferentes comportamientos.
- Mantener un «espacio propio» para la organización y planificación del funcionamiento diario, donde cada niño pueda expresar libremente ante los demás sus propias quejas, sus opiniones y dar cuenta de sus compromisos ante el grupo.

V

OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL TRABAJO
DEL INTERNADO.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL TRABAJO DEL INTERNADO.

5.1.—La finalidad de los Centros de Menores.

Tal como se definía en el capítulo primero, la función atribuida al internado, dentro de los recursos sociales para la infancia, es la de sustituir el marco primario de socialización del niño —la familia— en aquellos casos en que sea necesario y, si es posible, con carácter temporal. De ahí, que la finalidad que debe presidir el diseño, la organización y el funcionamiento de los Centros, sea la socialización del niño que ha sido separado del medio natural en que tiene lugar este proceso.

Por socialización entendemos «*el proceso total por el que un individuo desarrolla, mediante la relación con otras personas, sus pautas específicas de conducta y de experiencia que son relevantes para su vida social*» (Schaffer, 1980). La socialización se basa en la interacción del individuo con otras personas, que comienza desde el mismo momento de su nacimiento. Entre estas «*otras personas*» o agentes de socialización destacan, en nuestra cultura, la familia, la escuela y el grupo de iguales.

Este proceso de «*hacerse miembro del sistema social*» a través de la interacción entre el niño y los elementos de ese sistema tiene tres aspectos fundamentales:

- El desarrollo de la identidad personal, que se concreta en el autoconcepto físico, psicológico y social.
- La capacidad de relacionarse, que se basa en la representación que se hace de los demás, la empatía y el reconocimiento de los distintos papeles sociales.
- El conocimiento de la sociedad, de sus normas, instituciones y elaboraciones sociales y culturales.

Basándonos en este esquema, podemos concretar la finalidad de un Centro de Menores como la *socialización del niño en sus aspectos de*

- *identidad personal (YO);*
- *relaciones sociales (YO Y LOS OTROS);*
- *incorporación a la sociedad (YO Y LA CULTURA)*

Capítulo V

Adaptando un esquema frecuentemente utilizado cuando se estudia sistemáticamente la personalidad, estos tres aspectos de la socialización pueden estudiarse a partir de cuatro grandes bloques de manifestaciones:

- Conductas y hábitos.
- Emociones y actitudes.
- Ideas y pensamiento.
- Normas y valores.

Cruzando los tres ámbitos de la socialización con estos cuatro ejes o niveles, el esquema resultante ofrece una síntesis muy clarificadora de la finalidad de los internos que puede representarse gráficamente así:

SOCIALIZACIÓN

	Identidad personal	Relaciones sociales	Incorporación social
Conductas y hábitos	Cuidado de sí mismo y hábitos de salud	Habilidades sociales	Desenvolvimiento social
Emociones y actitudes	Autoestima e integración personal	Sensibilidad social	Seguridad en los circuitos sociales
Ideas y pensamiento	Conocimiento de sí mismo y de su historia	Conocimiento de los otros y pautas de relación	Conocimientos culturales básicos
Normas y valores	Adopción de principios éticos propios	Justicia, reciprocidad e igualdad	Derechos y deberes

5.2.—Objetivos y contenidos.

Como es natural, las doce dimensiones resultantes no son independientes ni excluyentes, sino que están fuertemente interrelacionadas entre ellas. Pero ofrecen un esquema teórico asequible y práctico para orientar la definición de objetivos concretos tanto para la actividad educativa del Centro en su conjunto como para el proyecto individual de cada niño.

El desarrollo de estas tres grandes áreas de la *socialización* puede ofrecer una orientación sobre los objetivos y contenidos del trabajo con cada niño. A modo de sug

rencia, se desarrollan a continuación algunos objetivos y contenidos que concretan cada una de las tres áreas enunciadas:

5.2.1. Identidad personal.

— *Objetivos:*

- Cuidar de sí mismo y adquirir hábitos de salud.
 - Mantener unos adecuados hábitos de higiene y aseo personal.
 - Cuidar su aspecto externo.
 - Alimentarse correctamente.
 - Desarrollar actividades deportivas.
 - Desarrollar un comportamiento sexual responsable e integrado.
- Desarrollar su autoestima e integración personal.
 - Aceptarse a sí mismo.
 - Valorar las propias capacidades.
 - Adquirir una seguridad afectiva.
 - Tener conciencia de su realidad socio-familiar e integrar la propia historia.
- Conocerse a sí mismo y su historia.
 - Conocer su medio de origen y su entorno social.
 - Conocer sus propias capacidades.
 - Conocer sus posibles alternativas de futuro (orientación escolar y profesional).
- Adoptar unos principios éticos propios.
 - Desarrollar el pensamiento moral.

- Adoptar una ideología y creencias personales.

— *Contenidos:*

- Conocimiento de su cuerpo.
- Conocimiento de sus capacidades y limitaciones.
- Identidad personal.
- Identidad sexual.
- Autoestima.
- Historia personal y situación actual.
- Posibilidades de comunicación con los demás.
- La salud.
- El juego.
- Los deportes.
- Hábitos de salud, higiene y alimentación.

5.2.2. Relaciones sociales.

— *Objetivos:*

- Adquirir las habilidades sociales básicas.
 - Relacionarse positivamente con su grupo de convivencia.
 - Relacionarse con otros grupos de iguales.
 - Relacionarse con los adultos.
 - Respetar lo propio, lo común y lo ajeno.
- Desarrollar una sensibilidad social.
 - Manifestar actitudes de compañerismo.
 - Desarrollar la capacidad de empatía y apertura a los otros.

- Reconocer las necesidades y derechos ajenos.
- Ser capaz de expresar sus emociones.
- Aprender a conocer a los otros y las pautas de relación social.
 - Utilizar correctamente el lenguaje (comprensión y expresión).
 - Saber cómo comportarse con los iguales y con personas de diferente status.
- Relacionarse con los demás sobre la base de la justicia, reciprocidad e igualdad.
 - Reconocer y valorar estos principios en la relación con los otros.

— *Contenidos:*

- Normas sociales de convivencia.
- La familia.
- El Centro.
- La escuela.
- El trabajo.
- La pandilla.
- El barrio y la localidad.
- La cooperación y la solidaridad.

5.2.3. Incorporación social.

— *Objetivos:*

- Desenvolverse en el medio social.
 - Comportarse adecuadamente en diversos contextos sociales (transporte, calle, escuela, trabajo, lugares públicos,...).
 - Utilizar eficazmente los recursos sociales (ventanillas, oficinas, INEM, bibliotecas,...).

Capítulo V

- Sentirse seguro en los diversos ámbitos sociales.
 - Integrarse satisfactoriamente en la escuela o el trabajo.
 - Sentirse capaz de integrarse en las instituciones sociales.
- Conocer y utilizar los instrumentos básicos de transmisión cultural.
 - Conocer las tradiciones culturales de su medio.
 - Desarrollar las capacidades básicas para la adquisición de los aprendizajes escolares y profesionales.
- Tomar conciencia de sus derechos y deberes como miembro de una comunidad social.
 - Adquirir conciencia de ciudadano.
 - Reconocer y respetar derechos y deberes.
 - Implicarse personalmente en colectivos sociales (asociaciones, partidos, sindicatos,...).
- *Contenidos:*
 - Las diferentes producciones culturales.
 - El lenguaje como medio de relación social.
 - La gastronomía.
 - El folklore.
 - Fiestas y celebraciones locales.
 - Hechos de trascendencia.
 - Personajes de interés del mundo actual.
 - Conocimiento del mundo social y físico.
 - Instituciones sociales relevantes.

Esta enumeración debe entenderse más como una orientación, que como el desarrollo riguroso de los objetivos generales y de los contenidos de la actividad educativa.

va. Todos los aspectos aquí recogidos deben ser modificados, matizados y ampliados por cada equipo. Y desde luego, tendrán que adaptarse a las diferentes etapas del desarrollo del niño, insistiendo en aquellos que sean más apropiados a cada edad, y a las circunstancias personales de cada uno.

VI
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

La definición de los objetivos generales y su concreción en aspectos más específicos orientan el trabajo de todos los profesionales, porque indica qué se pretende y cuáles son las prioridades de la actuación educativa. Sin embargo, si la formulación de objetivos no se complementa con una opción metodológica, los objetivos corren peligro de convertirse en una mera declaración teórica de principios, sin incidencia en la práctica educativa y sin que en efecto unifiquen y coordinen el trabajo de todos los profesionales.

Actuar con método se opone a actuar casual o desordenadamente, es seleccionar y organizar actividades que lleven implícitos determinados principios establecidos.

En el método de trabajo se comprometen los propios objetivos. Las decisiones metodológicas no son neutrales, ni accesorias. Algunos métodos no son coherentes con determinados objetivos y muchos objetivos exigen la adopción de determinadas estrategias de trabajo y evitar otras. Por muy primorosamente que se plantee como objetivo que «el niño desarrolle su identidad personal y su autonomía», si nuestra metodología no incluye, por ejemplo, el respeto de su intimidad, no facilita sus momentos de soledad libremente elegidos, no favorece espacios y tiempos individuales..., es improbable que estemos haciendo algo útil para alcanzar tal objetivo.

La determinación de una línea metodológica es una exigencia del trabajo en equipo que deberá definirse en el Proyecto Educativo de Centro para garantizar la coherencia y continuidad de la actuación educativa. Posteriormente se llegará a una mayor concreción de las actividades según la edad, características y situación de cada grupo.

De todo lo anteriormente expuesto se desprende la necesidad de que todas las acciones que se lleven a cabo en el Centro estén enmarcadas en unos principios metodológicos.

6.1.—Principios metodológicos.

Los principios metodológicos se pueden concretar en: principio de actividad-participación, principio de individualización-socialización y principio de seguridad-confianza.

6.1.1. Actividad-participación.

El principio de actividad-participación se desprende de considerar al niño protagonista activo de su desarrollo y sus aprendizajes.

La actividad del niño la concebimos como un proceso fundamentalmente interno, no simplemente manipulativo. La manipulación es una de las vías de actividad, pero no la única ni la más importante.

Además la actividad aparece como una experiencia interpersonal, en la que el niño es uno de los polos, pudiendo ser el otro polo tanto el educador, un objeto o bien otro niño, según la edad.

Puede ser útil definir dos posibles tipos de actividad:

- *La actividad que implica únicamente realización.* No tiene por qué responder ni al interés ni a la necesidad del niño. Un ejemplo de este tipo de actividad, es la que realizan los «niños obedientes» cuando hacen lo que se les dice y como se lo dicen.
- *La actividad autoestructurante* en la que el niño tiene autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones.

La actividad autoestructurante puede partir de aceptar un objetivo o una tarea cuyo origen está en sí mismo o en otra persona. El niño acepta el objetivo o la tarea pero organiza sus acciones para alcanzarlos.

Es actividad estructurante también aquella que el niño desarrolla cuando se encuentra con una situación problemática y busca los medios que le llevarán a la solución adecuada desde su punto de vista.

Si el educador interviene sugiriendo nuevos problemas, ofreciendo nuevas posibilidades, esta misma actividad se verá muy enriquecida.

Admitir y valorar la actividad del niño requiere, por lo tanto, un replanteamiento también de la actividad del educador.

6.1.2. Individualización-socialización.

Educar aceptando el principio de individualización supone respetar las características personales, el ritmo de desarrollo, los intereses y las necesidades de cada uno de los niños, teniendo en cuenta además que las características de los niños no son

estáticas sino que se modifican según sus experiencias. A su vez, los progresos de los niños dependen de sus características personales, pero también de la ayuda que se les proporciona.

La individualización permite al niño seguir su propio ritmo, lo que significa para el educador proporcionar las ayudas necesarias de acuerdo con las necesidades de cada uno.

Con el principio de socialización pretendemos tener en cuenta al niño como ser social, como miembro de un grupo.

Si bien es cierto que para los más pequeños la relación privilegiada es la relación niño-adulto, en la medida que el niño crece va adquiriendo mayor importancia el grupo de iguales.

Se trata, pues, de tener presente el grupo como estructura social con vida propia en la que es posible la interacción de sus miembros. Se trata, por tanto, de *educarse en grupo*.

6.1.3. Confianza-seguridad.

En este apartado ofrecemos resumidas algunas de las opiniones de Dorothy Corkille Buggs.

Las características de los niños de los Centros de Menores hacen necesario que se ofrezcan situaciones que permitan y estimulen las relaciones interpersonales y contribuyan a la construcción de una imagen fiel y positiva de sí mismo.

La existencia de un ambiente cálido y de una relación personal afectuosa en la que el niño puede tener plena confianza, transmisora de seguridad emocional, no se opone a la existencia de normas y retos.

Todos los niños necesitan tener confianza en su educadores, necesitan poseer la segura convicción de que pueden creer lo que les dicen, y de que pueden depender de ellos en cuanto a que les brindarán ayuda amistosa para la solución de sus necesidades.

Mediante el clima de confianza transmitimos al niño la idea de que puede contar con nosotros, de que no somos perfectos, pero que somos honestos con él.

(Ver Corkille Briggs, Dorothy: *El niño feliz*, Ed. Granica, Barcelona, 1972.)

LA CONFIANZA ES LA BASE DE LA SEGURIDAD.

La confianza se construye:

- Cuando hacemos saber al niño anticipadamente cualquier acontecimiento de su interés.
- Cuando se evitan sorpresas repentinas y desagradables.
- Cuando ante situaciones nuevas (la incorporación a la escuela, un cambio de colegio, ir al dentista, una entrevista para...) le ayudamos anticipándole lo que va a suceder, hablándole de lo que se puede encontrar allí. Evitamos darle la «versión rosa» y hablamos de las posibles dificultades.
- Cuando no se promete lo que no se puede cumplir.
- Cuando se evitan los mensajes mezclados.

LA SEGURIDAD DE NO SENTIRSE JUZGADO.

El juicio negativo, la culpa, constituyen el núcleo de los desórdenes emocionales y de la baja autoestima, incluso los elogios son peligrosos para la seguridad. Para el niño todo el que emite juicios se convierte en un etiquetador. El que puede valorar positivamente lo puede hacer también negativamente.

Es necesario hacer un esfuerzo para separar *los juicios del tú por reacciones del yo*.

Separar *conducta de persona*. La forma en que hablamos con los niños influye en que puedan establecer la distinción entre conducta y persona.

LA SEGURIDAD DE SENTIRSE APRECIADO.

Los niños necesitan además de sentirse aceptados, sentirse apreciados.

El aprecio se manifiesta en un tratamiento respetuoso. A veces, parece que el trato correcto para un niño sería inaceptable para un adulto.

El respeto se manifiesta en la forma en que levantamos al niño, lo tenemos en

brazos, banamos, vestimos y también en cómo hablamos con él, discutimos, le exigimos, le escuchamos.

TRATA A LOS DEMÁS COMO QUISIERAS QUE TE TRATARAN A TI.

NO HAGAS A LOS DEMÁS LO QUE NO QUIERAS QUE TE HAGAN A TI.

El niño no puede recibir el aprecio que le tenemos:

- Con el trato irrespetuoso.
- Cuando nos centramos más en los fallos que en los aciertos.
- Cuando confundimos la persona con su comportamiento.

LA SEGURIDAD DE SER DUEÑOS DE NUESTROS SENTIMIENTOS.

El permitir que el niño sea dueño de sus sentimientos no significa dejarle hacer todo lo que quiera.

La conducta necesita a menudo límites. Ahora nos referimos a libertad de sentir no de actuar.

No se trata sólo de permitir elegir ropas, estudios... se trata de permitir sus manifestaciones.

LA SEGURIDAD DE LA EMPATÍA.

La empatía consiste en que nos comprendan desde nuestro punto de vista.

6.2.—El educador, el niño y el grupo.

La opción metodológica determina a su vez:

- El papel del educador.
- El papel del niño.
- El papel del grupo.

Por todo ello, habrá que tener en cuenta:

6.2.1. Desde el punto de vista del educador.

—Compaginar el trabajo con el grupo de niños con la atención individualizada que cada niño requiere. Conocer sus avances, sus procesos, sus peculiaridades, sus ritmos propios, sus gustos, sus intereses y dificultades. Intervenir en la medida de cada niño. Hablar personalmente de lo que hacen, de cómo lo hacen, de lo que piensan...

—Valorar los avances de los niños, no tanto por los resultados como por el esfuerzo que han puesto.

—Considerar toda actividad (comida, baño, juego, estudio...) no sólo por su valor en sí misma, sino porque permite la relación con los demás miembros de la comunidad y el cumplimiento de normas sociales...

—Utilizar el juego en cada edad como un recurso educativo privilegiado.

—Facilitar el conocimiento y la relación con otros grupos de niños, con los compañeros de escuela, con otros grupos de ocio y tiempo libre...

—Utilizar sistemáticamente los recursos socioculturales habituales de los niños de su edad.

—Promover actividades y experiencias que:

- Favorezcan en el niño la percepción del espacio y del tiempo. La organización de la vida cotidiana da seguridad al niño, y le ayuda a organizar su propia actividad y a percibir el tiempo.

- Estimulen la curiosidad del niño por conocer los objetos que le rodean, los espacios, las personas, los acontecimientos, contestando sus preguntas y conociendo sus intereses y ampliándolos progresivamente.

- Favorezcan el aprendizaje de juegos populares de acuerdo con la edad, canciones infantiles, retahílas, trabalenguas y adivinanzas como medio de expresión cultural.

6.2.2. Desde el papel de los niños.

—Permitir a cada niño crecer con sus señas de identidad y valorarlas. Tanto las que proceden de su propia cultura y de su medio de origen, como las que vaya desarrollando personalmente.

—Valorar la iniciativa de cada niño, la creatividad, la espontaneidad, favoreciendo situaciones en que sea posible intervenir, opinar, discutir, llegar a acuerdos,...

—Favorecer la autonomía de cada niño en la resolución progresiva de sus necesidades diarias, en la elaboración de su forma de ser y pensar, en la toma de decisiones sobre asuntos que le competen, tanto individualmente como en grupo. Por ejemplo, sobre el juguete que prefiere para jugar, los niños con los que desea estar, las diferentes relaciones que quiera establecer, la ropa preferida, la decoración de los espacios, el gasto del presupuesto del grupo... Estas decisiones afectarán a veces sólo a sí mismos, pero otras también al grupo de convivencia.

—Facilitar que el niño conozca y experimente sensaciones con su propio cuerpo. Cuando es pequeño, el contacto corporal con el educador, con los otros niños, la actividad física (empujar, pelear, trepar, hacer deporte...), la utilización de espejos, la relación con los iguales permitirán al niño el conocimiento de su cuerpo, el desarrollo de su identidad personal y sexual. De ahí la importancia de que el niño sienta la experiencia de sentirse cuidado, de permitir que momentos como el baño y las comidas puedan ser además fuente de sensaciones placenteras. Permitirles, en suma, que vivencien su proceso de crecimiento.

—Ayudar a los niños a expresar y encauzar sus sentimientos y emociones, y a comprender sus propios sentimientos y los de los otros.

6.2.3. Desde el papel del grupo de iguales.

—Valorar las diferencias entre los niños como algo necesario y enriquecedor para el grupo. Las diferencias de personalidad, de ritmos, de intereses...no pueden entenderse como un entorpecimiento sino como aspectos que favorecen al grupo.

—Favorecer la ayuda y cooperación entre iguales y con los adultos. Resolver situaciones en las que sea necesaria la colaboración entre varios niños, ponerse de acuerdo, elaborar y discutir conjuntamente las normas de convivencia, planificar y organizar cosas que exijan la colaboración de todos. Utilizar lo que cada uno sabe hacer, sus conocimientos y habilidades en beneficio de otros niños, del grupo, del Centro. Actividades privilegiadas para esta colaboración y esfuerzo por los otros niños son la preparación de una fiesta de cumpleaños, la participación en fiestas como Navidad, Carnaval, etc., la preparación de una excursión, el arreglo de juguetes de los pequeños...

VII

LOS DIFERENTES NIVELES DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA.

LOS DIFERENTES NIVELES DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA.

La lenta evolución de las instituciones de protección a la infancia y la tradicional ausencia de criterios profesionales en este campo de intervención social, explican en parte la falta de un marco teórico y la escasa utilización de técnicas e instrumentos pedagógicos que la gran mayoría de las instituciones educativas ya emplea. Muestra de ello es la frecuente ausencia de una programación de la actuación educativa de los Centros en general y de los profesionales en particular. Gran parte de las decisiones que se toman, de las actividades que se organizan y de los procedimientos empleados carecen de una justificación explícita, conocida y asumida por el conjunto del equipo. Muchos aspectos que deberían ser estudiados cuidadosamente, decididos y programados se confían a la improvisación o la creatividad personal de cada educador.

Precisamente porque defendemos el trabajo en los Centros como una actuación educativa intencional, planificada y profesional, es irrenunciable basar la práctica cotidiana en una programación tanto de los diversos niveles de actuación (Centro en su conjunto, grupo de convivencia e individuo), como los tiempos (largo, medio y corto plazo).

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1986), programar nuestro trabajo supone realizar tres operaciones básicas:

- *Explicitar* aquello que se va a realizar, como antítesis de una práctica rutinaria e inconsciente, por tanto, ingobernable y propagadora de tradiciones muchas veces desechables.
- *Ordenar* los aspectos sociales, psicológicos, pedagógicos y materiales que intervienen en el proceso educativo y que hacen posibles los resultados deseados.

Justificar científicamente las decisiones que se toman apoyándolas en un modelo teórico coherente, de forma que lo que se haga sea lo que conviene hacer según los conocimientos de que disponemos.

En el caso de los Centros, se pueden señalar cuatro niveles fundamentales de programación que se concretan en otros tantos documentos de trabajo:

- La programación a largo plazo del conjunto de la institución o *Proyecto Educativo de Centro*.
- La programación a medio plazo del Centro o *Plan Anual*, con su correspondiente *Memoria de Evaluación*.
- La programación a medio y corto plazo de cada grupo de convivencia o *Programación de Grupo*.
- La programación a medio y corto plazo de la actuación con cada niño interno o *Proyecto Educativo Individual*.

7.1.—El Proyecto Educativo de Centro. ✓

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un instrumento para la gestión que respetando y desarrollando las prescripciones y orientaciones de la administración competente en los recursos de protección a la infancia, recoge por escrito:

- a) Las *notas de identidad* del Centro, que lo caracterizan y lo distinguen.
- b) Los *objetivos generales* que pretende.
- c) La *estructura organizativa* que adopta la institución para conseguir dichos objetivos.

El PEC es el marco general de referencia que orienta la actuación del conjunto de la institución durante un período extenso de tiempo (tres o cuatro años, indicativamente). Por su propia naturaleza, es un documento elaborado en equipo con la participación de todos los sectores de la institución. Proporciona un marco coherente y coordinado de actuación, clarifica los objetivos y las prioridades, adapta los principios generales a la situación y características de cada Centro, promueve la motivación del personal y su identificación con la tarea, permite la evaluación formativa del esfuerzo común y garantiza la continuidad de la institución aunque las personas cambien.

Pese a su carácter generalizador, el PEC debe ser un instrumento útil y realista que proporcione a las personas de la institución pautas para su trabajo y que ofrezca a las personas de fuera una información de los planteamientos y características del Centro.

Un PEC bien hecho difícilmente servirá para otro Centro; incluso su estructura y contenido serán distintos si efectivamente refleja las peculiaridades del equipo y la institución que lo ha consensuado y elaborado. De ahí que el esquema que se propone a continuación sea meramente indicativo y modificable por cada equipo que se plantea la elaboración de un Proyecto Educativo.

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

1. Modelo educativo o señas de identidad.

1.1.—Definición del Centro: nombre, titularidad, dependencia jerárquica, ubicación, población atendida...

1.2.—Análisis del contexto:

- *Legal:* normativa que preside su actuación.
- *Sociocultural:* recursos y características del entorno en que está ubicado.
- *Situación institucional:* referencia histórica, tradición pedagógica (tanto si es asumida como rechazada), evaluación del funcionamiento hasta ahora.

1.3.—Fundamentación práctica: descripción del Centro, instalaciones, recursos materiales y humanos, capacidad, vinculación con otras instituciones anexas o próximas, etc.

1.4.—Valores que orientan el Proyecto, algunos de los cuales se desprenden de los textos legales de referencia y otros son formulados por el equipo.

2. Definición de objetivos y orientación.

2.1.— Objetivos generales de ámbito pedagógico: los que el Centro plantea para los niños que atiende.

2.2.— Objetivos generales de ámbito institucional: los que se plantean para el conjunto de la institución como los que se refieren a:

- la relación con el exterior;
- el clima institucional;
- la formación permanente del personal;
- la administración del Centro,
- los padres, etc.

2.3.— Línea metodológica: opciones que expresan «cómo debe hacerse»:

- cómo se trabaja la situación familiar del niño;
- cómo se conjuga la atención individual y el trabajo en grupo;
- cómo se integran y respetan las diferencias;
- cómo se promueve la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad;
- cómo se plantean las relaciones entre las diversas edades;
- cómo se fomenta la cooperación y la solidaridad;
- cómo se facilitan los aprendizajes culturales y de tradiciones, etc.

3. Modelo organizativo.

Descripción de la estructura adoptada por el Centro. Parte de ella puede venir definida por los textos legales que reglamentan ciertos aspectos de la institución, pero muchos otros han de ser elaborados y precisados por el equipo, como:

- el agrupamiento de los niños;
- grupos de trabajo;
- definición de ciertas funciones y asignación de tareas;
- cauces de comunicación y orientación entre técnicos y educadores;
- estructuras de participación y responsabilidad de los niños internos;
- coordinación entre la administración del Centro y el resto del equipo;
- procedimientos de evaluación permanente, etc.

7.2.—El Plan Anual y la Memoria de Evaluación.

Llamamos Plan Anual al documento que hace operativo el Proyecto Educativo durante un curso. Es un instrumento de gestión elaborado a partir del PEC y de las evaluaciones de cursos anteriores, que concreta para un año los modos de funcionamiento

organización del Centro. Por consiguiente, es mucho más detallado que el PEC, y desciende a aspectos muy específicos (tiempos, fechas, personas, actividades, presupuestos, etc.), que no pueden ni deben recogerse en el Proyecto Educativo.

No se trata de un documento teórico o una declaración de principios educativos, sino de una auténtica programación de trabajo que indica objetivos específicos, asignación de tiempos, actuaciones y recursos que se van a emplear para conseguir los objetivos, y los responsables de dichas tareas.

También de modo indicativo, recogemos a continuación un posible esquema para el Plan Anual que puede orientar a un equipo educativo a la hora de elaborarlo.

PLAN ANUAL

1. Diagnóstico de la situación actual del centro.

A partir de la *Memoria* del curso anterior, debe valorarse el punto de partida para el curso que comienza. Puede ser útil precisar:

- qué aspectos de cursos anteriores continúan siendo válidos y deberían mantenerse («objetivos de continuidad»).
- qué aspectos hay que corregir para subsanar deficiencias observadas («objetivos de mejora»).
- qué nuevos aspectos se desean introducir respecto al funcionamiento de cursos anteriores («objetivos de innovación»).

2. Objetivos generales para el curso.

No se trata de repetir los grandes objetivos de ámbito pedagógico o de ámbito institucional que ya se encuentran recogidos en el PEC, sino de *explicitar* qué se pretende hacer y con qué prioridades durante *este curso* concreto.

Idealmente, los objetivos de un determinado curso siempre harán referencia a los objetivos a largo plazo del PEC, pero la práctica cotidiana nos proporciona numerosos ejemplos de que no siempre es así, dado que ni nuestros documentos ni nuestra práctica habitual son tan sistemáticos.

En cualquier caso, los objetivos generales de curso serán más concretos que los del PEC y prescribirán determinadas actuaciones que hay que realizar durante

el plazo de un año. Entre estos objetivos estarán los que se refieran a aspectos del Centro que se mantienen durante todos los años, pero también los que supongan mejoras e innovaciones (por ejemplo: un nuevo planteamiento de coeducación, un proyecto global de «Educación para la Salud», una modalidad de agrupamiento que se va a ensayar, etc.).

3. Recursos disponibles.

Una vez formulados los objetivos es preciso organizar y distribuir los recursos con los que se cuenta para conseguirlos. No se trata de volver a describir las características del Centro año tras año, sino de estructurar el uso de medios disponibles, decidir en qué se van a emplear según las prioridades del Centro y asignar recursos a las actividades. En este sentido, convendría precisar en la medida de lo posible:

- las instalaciones del Centro a las que se va a dar uso; especialmente alguna dependencia va a comenzar a utilizarse para nuevos fines o si la utilización implica gasto económico.
- las previsiones de gasto en aquellas partidas afectadas por cada Plan Anual;
- los recursos externos al Centro que se van a aprovechar;
- los recursos humanos del Centro: la distribución de la plantilla y la asignación de responsables a cada tarea.

4. Organización general del centro.

Es decir, el modo de organización que adopta el equipo para el curso presente. Lo cual incluirá, fundamentalmente:

- órganos de gestión y participación (con indicación de los participantes, actividades y calendario).
- cauces de comunicación e información entre el personal (especialmente entre educadores y de éstos con el equipo técnico).
- agrupamiento de los niños (edades, espacios, educadores, etc.).
- horario general del Centro.

5. Actuaciones específicas.

Nos referimos a la determinación de los criterios, procedimientos y actividades en cada uno de los aspectos de la vida del Centro. Resultará imprescindible planificar:

- la acogida de los nuevos ingresos;
- el procedimiento de seguimiento individual y familiar;
- los instrumentos pedagógicos que se van a emplear (PEIs, fichas, cuestionarios de observación, etc.);
- la organización de la escolarización externa, de la relación con las escuelas y del apoyo al estudio;
- las actividades de ocio y tiempo libre durante la semana;
- la organización de los fines de semana;
- las actividades que impliquen al conjunto del Centro (fiestas, excursiones, juegos de animación, etc.);
- las actividades de formación permanente del personal;
- las actuaciones para la evaluación permanente y revisión del propio Plan Anual.

Asimismo, deberá recogerse la programación de esas experiencias de innovación o programas específicos de cada curso mencionadas antes.

El Plan Anual se complementa con otro documento fundamental: la *Memoria de Evaluación de Curso*. Con un esquema problemáticamente similar al del Plan Anual, la Memoria de Evaluación debe recoger la información que se ha ido acumulando en evaluaciones parciales durante el curso, analizarla sistemáticamente y pronunciarse sobre el valor de las actuaciones educativas realizadas, de modo que se facilite la toma de decisiones para el curso siguiente y se puedan mejorar dichas actuaciones.

7.3.—La Programación de Grupo.

La Programación de Grupo y el Proyecto Educativo Individual son los dos instrumentos de trabajo fundamentales para los educadores. No se refieren al conjunto de la

institución como el Proyecto y el Plan Anual, sino que estructuran y sistematizan el trabajo concreto y cotidiano de un educador o de varios educadores con un determinado grupo de convivencia.

La primera característica de una Programación de este tipo es que sea útil para los educadores y el grupo del que se encargan. De ahí que sea muy difícil proponer un modelo estandarizado que sirva para todos los educadores, siendo como son tan diversos en su formación, sus habilidades y su talento. Cuando se refiera a un grupo de niños en edad escolar, se tratará de una programación elaborada fundamentalmente por el educador de tarde, aunque deban conocerla y aportar algunos elementos los educadores de mañana, noche y fin de semana. Si los niños todavía no van a la escuela, y por consiguiente están atendidos durante todo el día por el equipo educativo del internado, la Programación de Grupo deberá realizarse por los educadores de mañana, tarde, noche y fin de semana que van a responsabilizarse del grupo.

Como es natural, no todo es programable ni previsible en la actuación educativa con un grupo (que probablemente se modificará en sus componentes) a lo largo del curso. Sin embargo, los objetivos específicos para el año y determinadas actividades pueden y deben ser programadas para garantizar la intencionalidad y la coherencia de la tarea educativa.

El esquema que se propone aquí pretende facilitar la labor de programación a los educadores, distinguiendo tres grandes tipos de actividades:

- *actividades cotidianas*, que se realizan todos los días y constituyen las rutinas educativas fundamentales de la institución («levantarse e ir al colegio», «paseo de la tarde», «el rato de estudio», etc.);
- *actividades periódicas*, que tienen lugar cada cierto tiempo con una finalidad educativa muy concreta («la asamblea de grupo», «la compra de ropa para el campeonato de fútbol», etc.);
- *actividades puntuales*, que se realizan en el momento pertinente del curso y suponen una situación más o menos excepcional en la vida del grupo («la fiesta de cumpleaños», «decoramos la sala del grupo», «el carnaval», «la academia de verano», etc.).

Todas estas actividades cobran sentido en la medida en que su concepción, desarrollo y su evaluación se fundamentan en los objetivos grupales e individuales que previamente se han definido.

La Programación de Grupo es un instrumento de trabajo que los educadores deben realizar una vez conocidas las características generales del grupo que van a asumir durante el curso. Su forma concreta variará en función del estilo de trabajo de los educadores; pero sea cual sea la formulación que se adopte, una Programación de Grupo deberá incluir, al menos, los siguientes aspectos:

PROGRAMACIÓN DE GRUPO

1. **Caracterización del grupo:** número de niños, intervalo de edades que acoge y sexo. Número de niños que comienza en septiembre.
2. **Objetivos generales de grupo** que se desprenden del Proyecto Educativo y del Plan Anual.

En función de las prioridades que se hayan fijado para este curso o de las características del grupo, normalmente existirán objetivos que conciernan al grupo en su conjunto. Ejemplos frecuentes de estos objetivos son: «aumentar y facilitar la incorporación a grupos de tiempo libre de la zona», «desarrollar habilidades para la búsqueda de empleo», «relacionarse positivamente y cooperar con el grupo de chicos/as» o «facilitar el conocimiento del entorno físico y humano a través de salidas al barrio».

3. **Objetivos específicos para este curso.** Cada uno de los tres grandes ámbitos de los objetivos pedagógicos debe concretarse en función de lo que nos dice la psicología evolutiva. Por eso, dependiendo de la edad de los miembros del grupo, se concretarán unos determinados objetivos.

- 3.1.— del Área de Identidad Personal;
- 3.2.— del Área de Relaciones Sociales;
- 3.3.— del Área de Incorporación Social.

4. **Actividades**

- 4.1.—Referidas a los niños.

Tal como se explicaba en la introducción, se trata de precisar:

- actividades cotidianas;
- actividades periódicas;

- actividades puntuales.

En la programación de estas actividades deberá indicarse:

- descripción (cómo se va a hacer);
- distribución de tiempos (cuándo);
- distribución de espacios (individuales, de grupo, compartido, el resto del centro, lugares de realización...);
- materiales y presupuesto.

4.2.—Referidas al trabajo institucional.

Se incluyen en este apartado las tareas que se refieren al propio trabajo del educador y a su coordinación con otras instancias. Especialmente, habrá que considerar las siguientes:

4.2.1. Seguimiento individual.

- plazos de elaboración y revisión periódica de cada PEI;
- plan de revisiones de cada caso en Comisión de Orientación;
- instrumentos de observación, registro y seguimiento que se van a utilizar.

4.2.2. Seguimiento escolar.

Plan de encuentros periódicos con los tutores escolares de los niños (primera entrevista de presentación, entrevista de seguimiento, etc.) y cauces de comunicación y coordinación con las escuelas. Nunca deben realizarse estos encuentros sin una cuidadosa preparación previa de los datos que se van a transmitir —especialmente los positivos— y las propuestas que se van a hacer a la escuela.

4.2.3. Evaluación.

Programación de cómo y cuándo se evaluará:

- el propio trabajo del educador;

- la marcha del grupo;
- la coordinación de todos los profesionales relacionados con el grupo;
- la coordinación con el resto del centro.

7.4.—El Proyecto Educativo Individual.

Las necesidades de la población a la que se atiende y la misma experiencia de las instituciones de protección justifican la exigencia de organizar el trabajo educativo en torno a proyectos individuales:

- Porque en una institución como el internado, que sustituye el marco primario de socialización, es irrenunciable individualizar la atención educativa prestada a cada niño en función de sus características y necesidades.
- Porque cuando se produce el internamiento, aunque en sí no sea deseable, tiene una intencionalidad, y estamos obligados a comprender el porqué, a justificar el para qué y a planificar el qué y el cómo vamos a educar al niño mientras esté en el internado.
- Porque hay que garantizar al niño la coherencia y continuidad de las actuaciones de la institución, por lo que la labor de todos los que se relacionan con el niño —que son muchos— y todos los que se relacionen en el futuro, debe estar coordinada y perseguir los mismos objetivos.

Por todo ello, la Comisión de Orientación de cada centro tiene que elaborar un proyecto individual en el que se recoja la hipótesis de trabajo para cada niño que es ingresado. Partiendo del análisis de su situación personal, el equipo decide las actuaciones educativas, sociofamiliares, psicológicas y de salud que necesita cada niño para que el tiempo de su internamiento sea lo más positivo posible.

Pese a lo complejo que puede resultar — especialmente al principio— trabajar con proyectos personales, es una garantía de la individualización y desmasificación que debe presidir la tarea de una institución educativa como el internado. Por su propia naturaleza, el Proyecto de cada niño irá modificándose y evolucionando con el paso del tiempo si el período de internamiento se dilata. De ahí la importancia de que periódicamente se realicen evaluaciones de sus logros y replanteamientos del proyecto.

Parte fundamental de este proyecto es la elaborada por el educador y que recoge los objetivos de su intervención con cada niño y las acciones concretas que va a desarrollar: lo que suele denominarse Proyecto Educativo Individual.

La elaboración de un modelo concreto de este Proyecto es tarea de cada equipo educativo y está muy relacionada con los instrumentos de observación que utiliza cada centro. La experiencia demuestra que esta elaboración se convierte en un proceso sumamente enriquecedor de perfeccionamiento profesional y desarrollo pedagógico de la institución.

De todas formas, puede proponerse a los equipos unas orientaciones generales que faciliten esta tarea. El esquema que se propone en el capítulo sobre «Objetivos y Contenidos del Trabajo del Internado» permite también estructurar el plan individual. La definición de las tres áreas de la socialización (identidad personal, relaciones sociales e incorporación social) clarifica la planificación, pero necesita concretarse en objetivos y tareas programables.

Una vez identificadas, a partir de los informes y la observación, las necesidades del niño, deben formularse los objetivos de trabajo que den respuesta a dichas necesidades. Estos objetivos deben formularse en la Comisión de Orientación, a partir de la puesta en común de todos los profesionales implicados. Posteriormente, cada uno de ellos deberá concretar qué objetivos va a perseguir desde su área de intervención.

El tercer paso, tras la valoración y los objetivos, es la programación de las actuaciones que el educador va a realizar con el niño, lo cual supondrá determinados modos de actuar en cada uno de los ámbitos de la vida cotidiana.

El siguiente esquema puede ayudar a orientar la elaboración del Proyecto Educativo Individual:

PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL

1. Valoración inicial de la situación personal y sociofamiliar del niño, a partir de la Comisión de Orientación inicial. Junto a aspectos significativos que aporten otros profesionales (motivo de internamiento, actuaciones sociales, expectativa de duración del internamiento, valoración psicológica y médica) deben recogerse los datos de la observación del educador en cuanto a:

- cómo organiza su vida (hábitos): aseo, alimentación, sueño, salud, orden, organización del espacio, organización del tiempo...

- cómo expresa sus afectos y sentimientos: autoestima, relación con iguales, familia y adultos, expresión de conflictos, manifestación de emociones...
- cómo aprende, percibe, entiende (conocimientos): lenguaje, razonamiento, nivel escolar, adquisición de información...
- cómo orienta su comportamiento (valores): aceptación de normas, modelos sociales de identificación, interiorización de valores personales...

2. Objetivos del trabajo educativo que se va a desarrollar con el niño. Siguiendo con el esquema general, los objetivos podrán corresponder:

- *a su identidad personal:* sus hábitos básicos, su autoestima, su conocimiento y vivencia de su situación, su asunción de normas;
- *a su sociabilidad:* sus hábitos de relación, sus relaciones afectivas, su conocimiento de los otros, sus normas de relación;
- *a su incorporación social:* sus hábitos de desenvolverse en la sociedad, sus sentimientos ante el mundo, su orientación escolar o profesional, su conciencia de derechos y deberes.

3. Plan de trabajo en el que se desarrollen las actuaciones para la consecución de esos objetivos. Cuanto más concretas y menos ambiguas sean, más fácil resultará evaluar y modificar el plan. Sin pretender que esta relación sea exhaustiva, este plan podrá contemplar actuaciones que se refieran a:

Su comportamiento personal.

- a) ¿Se va a trabajar específicamente (y cómo) sus hábitos de higiene, de vestido, de alimentación, de sueño, de control de esfínteres?. ¿De orden, de organización del tiempo, del espacio?. ¿De salud y comportamiento sexual?.
- b) ¿Qué se va a hacer para trabajar con él su autobiografía, su autoestima, su seguridad personal, su vivencia de la sexualidad...?. ¿Cómo se van a abordar con él las implicaciones de su situación legal?. ¿Necesita algún apoyo profesional específico?.

c) ¿Cómo se va a trabajar el conocimiento de su pasado, la conciencia de su situación personal, sus alternativas personales familiares y laborales de futuro?. ¿Se va a realizar alguna actuación respecto a su lenguaje, su capacidad de razonamiento, etc.?

d) ¿Qué se le va a exigir en cuanto al respeto de las normas de la institución?. ¿Cómo se va a abordar la interiorización de las normas elementales de la vida cotidiana?.

— *Sus relaciones interpersonales.*

a) ¿Se va a trabajar específicamente (cómo) su relación con los demás: niños del grupo, con los amigos, con los adultos, el cuidado de lo propio/lo común/lo ajeno?.

b) ¿Cómo se va a favorecer su sociabilidad?. ¿A qué grupos de dentro y de fuera se le va a incorporar?. ¿Cómo se va a trabajar su integración grupal, la expresión de sentimientos, la apertura a los demás?.

c) ¿Se va a trabajar su aprendizaje de habilidades sociales, su conocimiento de pautas de relación con iguales y con adultos?.

d) ¿Cómo se van a abordar las normas elementales de relación con iguales y los adultos?.

— *Su incorporación social.*

a) ¿Cómo se van a trabajar sus hábitos de puntualidad, de asistencia, de ahorro, de desenvolvimiento en transportes públicos, en los diversos circuitos sociales?.

b) ¿Cómo se va a facilitar su seguridad y su sentimiento de integración en los diversos ámbitos sociales?. ¿Cómo se va a trabajar su proyecto personal de futuro?.

c) Qué alternativas se le van a proporcionar y cómo se van a apoyar desde el internado en cuanto a:

* escuela o centro de formación,

* actividades socioculturales y de ocio,

* salida laboral,

* fines de semana y vacaciones.

d) ¿Cómo se van a trabajar sus derechos y deberes, su conciencia ciudadana, su implicación en colectivos sociales?.

4. Evaluación del proyecto.

A partir de los instrumentos de observación, valoración de la evolución del niño, del grado de consecución de los objetivos y de la adecuación de las actuaciones realizadas.

VIII

EL EDUCADOR EN LA INSTITUCIÓN:
FUNCIONES Y TAREAS QUE DESEMPEÑA.

EL EDUCADOR EN LA INSTITUCIÓN: FUNCIONES Y TAREAS QUE DESEMPEÑA.

El *educador*, por el hecho de ser la figura más cercana a los niños y realizar su actuación educativa a través de las tareas cotidianas en un marco de interacción continuo, tiene una importancia central a la hora de poner en práctica el Proyecto Educativo del Centro y la Programación del grupo.

8.1.—Una definición de educador.

Queremos ofrecer una reflexión sobre los elementos que mejor caracterizan el trabajo del *educador*, entendiendo que, aún existiendo diferencias en la forma concreta de actuación, según la edad, composición y características de los grupos de niños con los que se trabaja, existe una tarea común a todos ellos. Así, el educador que desempeña su labor en un internado, se diferencia de otros profesionales de la educación por el ámbito donde trabaja, por la peculiaridad de sus tareas (la vida cotidiana del niño) y por las estrategias específicas de su actuación.

Desde esta óptica queremos definir al *educador* como un profesional de la educación que trabaja con un grupo de niños y un programa de trabajo en el marco de una institución.

Según esta definición, el educador debe ser un profesional.

Como tal debe poseer los *conocimientos específicos*, diferenciados de otros profesionales, que le capaciten para dar respuesta a los requerimientos que va a encontrar en su trabajo: ¿cómo se desarrolla el niño?, ¿qué necesidades tiene?, ¿cómo puede intervenir en los distintos momentos del desarrollo?

A la par debe estar preparado y entrenado en las habilidades y procedimientos de programación, observación y análisis que le permitan dar significado y enmarcar su actuación educativa.

Por otro lado, su carácter profesional le obliga a conocer el marco legal en que basa su trabajo:

— La protección del niño y la familia en la Constitución española.

Capítulo VIII

- La regulación de las relaciones paterno-filiales, de la situación de desamparo y tutela que establece el Código Civil.
- Los actos contra menores de edad tipificados como delitos en el Código Penal.
- Los actos cometidos por educadores, tipificados como delitos en el Código Penal.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Estatuto de la Comunidad de Madrid y su desarrollo legislativo, etc.

También debe conocer el marco laboral de su puesto de trabajo: convenio, contrato, horario y los restantes aspectos contractuales, así como sus derechos y obligaciones.

Además de estos aspectos, debe asumir el compromiso que supone su profesionalidad: ser referente importante para los niños, que necesitan su estabilidad en el proceso de su preparación y sus cuidados.

Trabaja en educación.

Con lo que ello supone de dar a su trabajo con los niños un *sentido interactivo*. El educador es un profesional que trabaja en educación interviniendo *suavemente* en la vida cotidiana del niño. Ello supone que su trabajo educativo tiene un carácter de intervención en el ambiente que rodea al niño, organizándolo y mejorándolo, para que en relación con las características, vivencias y necesidades de los niños creen situaciones enriquecedoras de progreso y maduración.

Trabaja con un grupo de niños.

La dialéctica grupo/individuo es una constante en la intervención educativa que supone no sólo compaginar el grupo con el ritmo concreto de cada niño, sino que el grupo sea *un elemento enriquecedor para cada individuo*, de modo tal que las capacidades de los niños sean aprovechadas educativamente. El grupo se convierte en estrategia de trabajo para lograr el objetivo de crecimiento individual; ello supone la utilización de unas técnicas concretas que el educador debe conocer: la planificación y utilización de los recursos, la participación que se concede a los niños en su vida cotidiana, el trabajo educativo que se deposita en el grupo, las técnicas concretas que facilitan la comunicación dentro del grupo, etc.

Trabaja con un programa.

Con ello pretendemos reflejar la necesidad de planificación como un elemento en que basar sus situaciones y actividades cotidianas. Dentro de una programación lo que se hace toma sentido, permitiendo ser posteriormente evaluado por uno mismo y por lo demás con criterios de objetividad.

El programa de trabajo del educador para su grupo debe estar contextualizado en el Proyecto Educativo del Centro en el que trabaja. La coherencia de los distintos educadores que intervienen en el mismo grupo de niños pasa inevitablemente por este programa. De esta forma, el elemento permanente no es la persona y su pura iniciativa individual sino el Programa del Grupo, que recoge los objetivos, actividades y el plan diario y semanal. Además la programación se ve sucesivamente enriquecida por la evaluación y permite mejorar la calidad y satisfacción del trabajo.

Realiza su trabajo en el marco de una institución.

Las instituciones son grupos sociales que tienen objetivos y formas de actuar establecidos. Los Centros de Menores son instituciones que tienen un *encargo social* concreto. Los educadores son depositarios, como miembros de esas instituciones, de ese *encargo social*, lo cual les debe llevar a un *compromiso personal*. Les ofrece, por otro lado, un marco referencial consistente donde desarrollar su tarea.

8.2.—Funciones y tareas del educador en la institución.

En la definición propuesta remarcábamos que es el grupo de niños la principal estrategia de trabajo del educador. El grupo de niños es el objetivo principal del trabajo del educador, a partir del cual organiza su tarea educativa creando situaciones enriquecedoras para cada uno de los individuos. Sin embargo, un buen trabajo grupal no es suficiente. El desarrollo madurativo es un proceso individual, con ritmos diversos y distintos, que el educador debe conocer y respetar. Pero no es menos cierto que, según diversos autores (Vigotsky, Brunner, Werch, etc.), en esa maduración individual intervienen de modo decisivo el medio social en el que el niño crece, con diversas características e intensidad en relación a la edad del niño (por ejemplo, en el caso de los bebés puede ser más relevante el papel mediador del adulto que el propio grupo de niños).

El educador debe establecer una relación triangular, dentro de la cual el niño crece en relación constante con su medio próximo (en este caso, el grupo de niños) y con el adulto (el educador). El educador, por lo tanto, se revela como impulsor del desarrollo

individual y como elemento que interviene activamente en el medio, disponiéndolo del modo más conveniente para que enriquezca el crecimiento. Sus tareas, por tanto, las abordaremos desde esta doble relación: con el grupo y con el niño tomado individualmente.

8.2.1. Respeto al grupo.

Es función prioritaria para un educador la identificación de su grupo, como elemento previo en el que basar su programación. Las variables más relevantes que identifican al grupo serán:

- La edad.
- El sexo y el número de niños y niñas, si el grupo es mixto. Si las edades no son homogéneas, el número de niños y niñas de cada edad.
- El conocimiento básico de las características evolutivas de los niños y el nivel relativo de maduración del grupo.
- El conocimiento de la historia anterior de ese grupo (si en cursos o periodos anteriores no fue la misma persona el responsable), con especial atención a los subgrupos que se formen: la existencia o no de un grupo líder, los subgrupos de juego, de transgresiones, de estudio, etc.
- El conocimiento del nivel escolar del grupo y de los colegios a los que acuden los niños.
- El conocimiento de la situación legal de los niños y de sus permisos de salidas o visitas.

El conocimiento que un educador tiene de su grupo no se alcanza, lógicamente, de la noche a la mañana. El reconocimiento entre grupo y educador es progresivo y éste irá adaptando su programación de acuerdo con la evolución del grupo y los objetivos ya alcanzados anteriormente. No queremos dejar de subrayar, aunque parezca obvio, que un aspecto fundamental, tanto para el grupo en su conjunto como para cada niño, es la continuidad en el tiempo de la relación con su educador. La estabilidad del adulto ayuda a sedimentar el grupo; da tranquilidad a las intervenciones educativas, que pueden ser planificadas y evaluadas con mejor perspectiva; permite a los niños (sobre todo a los más pequeños) el aprendizaje de la predecibilidad de las conductas, aportando seguridad a su desarrollo emocional y, asimismo, refuerza al propio educador, que es capaz de ir enriqueciendo sus actuaciones en ese grupo, y comprobar y evaluar el resultado de su esfuerzo.

A partir de que el educador tenga identificadas las variables principales de su grupo se nos plantea inmediatamente *su intervención* en el mismo. Proponemos algunos recursos para esta intervención, que consideramos básicos.

Organizar al grupo.

Supone una estructuración clara de la *vida cotidiana*. El mejor medio que tiene el educador es su intervención a través de las acciones diarias y que confirman las rutinas en los niños. Las acciones básicas de cuidado, alimentación, higiene, etc., son las que provocan en el niño la conciencia de sí mismo, de su cuerpo, de su situación en el mundo entre otras personas.

El educador deberá tener en cuenta la distribución en espacios y tiempos del niño dentro de la residencia y también fuera de ella. Se refiere tanto a lo relativo a la propia habitación que ocupará y compartirá cada niño como a los espacios comunes, propicios a la intervención grupal. Tendrá en cuenta los momentos en que el grupo está junto y las situaciones en que los niños hacen tareas distintas en espacios distintos (por ejemplo, actividades fuera del Centro, etc.). La organización del grupo supone, asimismo, la *necesidad de normativizarlo*.

La norma hace referencia al respeto, al aprendizaje de la responsabilidad común, a la convivencia y a la participación. La norma elimina la arbitrariedad y ayuda a la coherencia educativa, permitiendo al educador una intervención más clara y precisa.

La participación del grupo.

En un medio como el institucional, donde los niños suelen obtenerlo todo sin poder valorarlo, la participación cobra una importancia central. Es ofrecer al niño —al grupo— habilidades para la propia gestión, habilidades de cooperación y solidaridad, de respeto, de iniciativa y actuación activa en el medio que les rodea.

El nivel de participación dependerá de la edad y posibilidades madurativas del grupo. Existen los educadores que depositan toda la decisión e iniciativa de la dinámica del grupo en los chicos, perdiendo toda posibilidad de intervenir como adulto responsable y significativo para ellos, pues su voz, aunque él no lo quiera así, no es una voz más. En el polo opuesto están los educadores que actúan de manera rígida, personalista, impidiendo al niño que aprenda a tomar decisiones sobre lo que le afecta y creando fuertes sistemas de dependencia respecto al educador. Entre ambos polos, contando con el grupo que tiene a su cargo, cada educador debe encontrar de qué modo y a través de qué actividades puede potenciar la participación de los niños. La participación es un

recurso que bien utilizado facilita la tarea del educador. A la par, es un instrumento primer orden para educar las actitudes: despertar el deseo de una tarea común o motivar el surgimiento de iniciativas espontáneas en los chicos, organizar la actividad en todos, evaluarla como proceso de reflexión y revisión de los compromisos, etc.

Las actividades para la participación son diversas y dependerán del grado de autonomía que haya alcanzado el grupo para realizar unas u otras:

- Tareas de decoración y limpieza de espacios propios y comunes.
- Tareas de organización de material propio del grupo o de la residencia (biblioteca, material deportivo, etc.).
- Tareas relacionadas con pequeñas reparaciones.
- Tareas de organización de actividades propias del grupo o ayuda a las actividades de otros niños.
- Las asambleas, como actividad de participación y puesta en común. El educador debe saber que la participación en asambleas es un proceso de aprendizaje y como tal debe ir de menos a más en lo relacionado con el tema que se discute, con la cantidad de tiempo empleado y con el modo de organizar las intervenciones.
- La gestión de pequeñas cantidades económicas que repercutan en el grupo.
- La participación en órganos superiores al grupo, que suponen representación en los órganos colegiados del Centro: Consejo de Centro, Junta Económica, etc.
- Tareas de carácter diverso, atractivas, que para llevarse a cabo precisen cooperación de los niños. Algunos psicólogos han demostrado que las actividades realizadas por los muchachos son más útiles para la interiorización de aprendizajes y valores que las impuestas por los adultos. Este tipo de tareas en el internado pueden ir desde la propia decoración y mantenimiento de espacios grupales o compartidos hasta encargos y responsabilidades adecuados a las edades de los niños: que los mayores acompañen a los pequeños al Colegio o a alguna actividad, la preparación de fiestas, la compra de regalos de cumpleaños, etc.

Para los más pequeños incluimos aquí sobre todo *el juego*, como el recurso enriquecedor que está en manos del educador. Tanto el juego libre y espontáneo.

contará siempre con el adulto desde un papel de mantenedor y potenciador, como el juego de reglas, son actividades simbólicamente significativas para los niños, en los que se provoca la interiorización y aprendizaje de principios sociales y valores morales. El juego favorece la cooperación y la solidaridad, la adopción de papeles distintos y el aprendizaje de la habilidad de adoptar otros puntos de vista.

Ofrecer al grupo un mensaje educativo coherente.

La coherencia en educación se basa en la utilización de criterios claros, comprensibles para los niños, a lo largo del tiempo. Su definición ofrece al educador un recurso de diálogo con el grupo, y un marco de actuación claro, donde las interacciones y conductas pueden realizarse con seguridad y confianza en las consecuencias y, por tanto, cobran mayor sentido educativo.

Como es bien sabido, los mensajes no se ofrecen sólo verbalmente y los chicos están sometiendo continuamente a prueba la coherencia del educador, aun cuando éste no sea consciente de ello. El hecho de ser la vida cotidiana el ámbito de intervención del educador, le exige una actitud de permanente «alerta» ante las actitudes de su grupo. Esta actitud se palia en la medida en que ambos —grupo y educador— se conocen y anticipan las conductas del otro. El educador necesita revisar y analizar sus actuaciones; para ello debe contar con su equipo educativo y con su propia inquietud de formación.

8.2.2. Respeto al niño.

El desarrollo es producto constante de la interacción entre el niño y su entorno. Aceptar esta concepción del desarrollo supone, para el profesional implicado en la educación, dar una importancia sustantiva a las acciones que el niño realiza sobre lo que le rodea y a la intervención activa del adulto, parte significativa del medio en el que el niño interactúa.

Si esto es cierto, no es menos que, al margen de las pautas estadísticas de crecimiento individual concordante con cada edad, el desarrollo es un proceso individual, con ritmos diversos y distintos, que la actuación educativa debe respetar, impulsándolo siempre hacia arriba con su intervención.

La persona que está en mejor situación en la institución para acceder al mundo de cada niño es el educador. La tarea primera y más importante que se le plantea en relación con cada uno de los niños del grupo a su cargo es el *conocimiento profundo de ese mundo infantil*.

Capítulo VIII

Desde el conocimiento inicial, para el que utilizará tanto la información anterior relevante, como una observación más directa en el período de incorporación del niño al grupo, el educador deberá plantearse un *plan de trabajo educativo individual* para el niño. Este plan, basado en objetivos individualizados, y en el que se tratará de implantar al propio niño de acuerdo con su edad, lo deberá aprobar el resto del equipo de la Comisión de Orientación. Los objetivos del trabajo con cada niño deberán basarse en las áreas propias de un educador: hábitos, actitudes, conductas, en relación con lo que conforma la vida cotidiana (su relación con los demás, su autonomía, su esfuerzo escolar, su organización personal, etc.). Estos objetivos iniciales deben ser evaluados, sustituidos a medida que el niño vaya alcanzándolos, por otros nuevos, superiores, estimulando el desarrollo del niño en el sentido antes descrito. El educador debe acudir, en búsqueda de esa mayor comprensión del mundo del niño, a preguntarse recurrentemente cómo vive el niño, su situación, qué manifestaciones tiene esa vivencia, qué respuesta educativa es la más adecuada en cada situación vivida por el niño, qué pide el niño por su conducta, qué necesita, etc.

Este trabajo por objetivos debe basarse en el *conocimiento completo de la vida cotidiana del niño*: dónde está, con quién va, su estado de salud, sus necesidades básicas, su marcha en la escuela, etc. Este conocimiento de la vida cotidiana del niño debe abarcar también el seguimiento de su actividad fuera del internado, particularmente el relativo a su actividad escolar y el seguimiento del fin de semana.

La *escolarización* en uno de los colegios del barrio ocupa una gran parte del tiempo del niño y su adaptación a esa escuela constituye uno de los soportes que cimentan su bienestar personal. Por tanto, éste es un factor muy importante en la vida del niño y es preciso apoyar desde la institución y esa función le corresponde en primer lugar al educador. El contacto con el medio escolar le proporcionará una información muy valiosa acerca de cómo se desenvuelve el niño en un ámbito muy distinto al internado. Con esa información podrá ayudarlo, reforzándolo, apoyando sus esfuerzos y colaborando con los profesores en la valoración de los mismos. Basándose en esta colaboración con su profesor podrá organizar mejor el tiempo de estudio en el internado, respetando el ritmo de sus aprendizajes.

El educador debe tener conocimiento de cómo pasan el fin de semana los niños, tanto los que permanecen en la institución, como los que están con su familia. Por tanto, necesario un método de trabajo, que incluya la preparación del fin de semana y el análisis conjunto, entre el niño y su educador de lo ocurrido. Este método permite potenciar habilidades de organización autónoma del niño, preparar acontecimientos y darle recursos para responder ante determinadas situaciones. La revisión del fin

semana permite al educador escuchar al niño sobre su vivencia del medio familiar, proporcionándole un espacio para la reflexión y la expresión de sus sentimientos, además de obtener una información muy relevante sobre la vida del niño.

A partir del conocimiento que el educador tenga del mundo del niño podrá plantearse su intervención. Como ya hemos dicho, el educador debe tener claro cuál es el plan de trabajo con el niño en cada etapa. Sin dejar de impulsar el proceso, el educador, apoyado en su equipo técnico, debe revisar continuamente su conocimiento del niño, los objetivos de trabajo y la evaluación del proyecto.

La *intervención* del educador, responsable del seguimiento educativo del niño, plantea algunos aspectos importantes que se deben tener en cuenta:

a. Ha de ser referencia permanente para los niños. «Referencia», porque será alguien con quien puedan contrastarse como personas, a quien puedan acudir y que facilite su desarrollo. «Permanente», por su coherencia educativa y por su presencia continuada (en relación con su estabilidad profesional).

b. La intencionalidad, saber el porqué y para qué de cada una de sus intervenciones, llena de sentido y eficacia la tarea. Para ello debe contar con su equipo educativo, con el que contrastar sus valoraciones, a fin de reflexionar juntos sobre lo hecho y lo por hacer.

c. Debe adaptar su trabajo al ritmo de cada niño, *respetando las diferencias*. El conocimiento y la comprensión de las capacidades, historia personal y diferentes señas de identidad de cada individuo debe llevar a diferentes formas de abordar los objetivos y tener presentes los distintos ritmos de progreso.

d. El educador debe respetar y favorecer la autonomía de cada niño. Desde las edades más tempranas es importante reforzar las iniciativas personales, elementos decisivos en la construcción de la personalidad del niño. Reforzar las actividades autónomas, en la institución, un aspecto esencial para la construcción de su identidad. La toma de decisiones forma parte también de esta idea. Es bueno ir dejando que el niño tome decisiones acordes con su edad y, en cualquier caso, no se deben tomar decisiones sin contar con él.

e. Otro instrumento de trabajo que posee y necesita un educador es *la palabra*. Hablar y escuchar a los niños son dos facetas inseparables de su intervención. La relación individual de diálogo con el educador es fundamental a la hora de revisar en el niño su situación personal, ofrecerle pautas de comportamiento, llegar juntos a acuerdos que volverán a ser revisados y ayudarle a organizar su mundo personal, provocando el ejercicio de la

introspección y el razonamiento, de la expresión de sentimientos e ideas, para su acción y autonomía fuera de la institución. Escuchar sus preguntas y ayudarle a contestar en el caso de los adolescentes, introducir nuevas preguntas que puedan y necesiten

8.3.—Aspectos conflictivos de la tarea.

Educar es una tarea compleja. La relación continua con los niños, en el momento de la vida diaria del Centro, obliga al educador a mantener un control de sus actuaciones más intenso quizá que el de otros profesionales. Por el carácter de la tarea, bajo está expuesto a una serie de riesgos que debe evitar, queremos nombrar brevemente algunos que puedan servir como elemento de reflexión:

a. Actuar mecánicamente, sin dar a sus actuaciones la intencionalidad que hemos hablado. La falta de planificación provoca actuaciones rutinarias e improvisadas, teñidas de falta de profesionalidad. Este error sólo puede ser evitado por la reflexión continua, que debe plasmarse en las programaciones periódicas y contrastada con el resto del equipo educativo.

b. Otro riesgo del educador es actuar al margen del Proyecto institucional. Dentro del seno del equipo educativo nace y crece la riqueza y viveza educativa del Centro. El espacio que permite la planificación coordinada y debe ser capaz de atender las demandas de los profesionales que lo componen, potenciando la reflexión sobre actuaciones, canalizando los intereses de sus miembros. La actuación por cuenta propia es un riesgo que el educador no debe aventurarse, por los riesgos que sus decisiones puedan suponer para el grupo a su cargo, ya que él no maneja todas las contingencias institucionales. Además puede situar a los niños ante conflictos con la propia institución que ellos van a ser capaces de resolver.

c. Un aspecto complejo que suele plantearse al educador es el de su relación con el conflicto. El conflicto es una variable siempre presente en la acción educadora. El educador que resuelva los conflictos que se presenten será la mejor y auténtica referencia normativa que los niños posean. Es, por tanto, negativo que el educador rehuya el conflicto. La inhibición ante el mismo lo reproducirá, multiplicado. Otra actitud errónea desde nuestro punto de vista, es hacer del conflicto algo personal. Estas actitudes suelen generar inseguridad; se olvida que él es el adulto. Para la resolución de los conflictos el educador tiene a su alcance distintos recursos: su propio equipo, en el que puede basarse para aplicar estrategias que resuelvan las situaciones de transgresión; el grupo de niños, a través del cual es resoluble más de un conflicto individual; la utilización de estrategias de refuerzo de la conducta que se quiere implantar, sustituyendo a la conducta conflictiva, etc.

En relación con el conflicto, encontramos el problema de la autoridad. La autoridad la entendemos como la capacidad del educador de actuar ante y en su grupo. La autoridad para un niño supone la existencia de límites claros, que conoce y le ofrecen seguridad. Los adolescentes necesitan una figura con la que contrastar sus propias decisiones e ideas, una figura accesible pero respetada, que les proporcione un marco coherente para la reflexión autónoma. Como ya dijimos antes, cuando hablábamos de la norma como elemento que permite al educador la organización de su grupo, una figura «autoritaria» —en el sentido contrario que queremos dar al término autoridad— provoca la dependencia del grupo y la falta de autonomía. Un educador que tiene autoridad permite la participación y promueve la autonomía de su grupo, que no necesita de su presencia continua para saber cómo actuar. --

d. También le corresponde el difícil ejercicio de distinguir el límite entre apoyar al niño y sobreprotegerle. No dejarle experimentar al niño lo que cuesta conseguir las cosas no le prepara para lo que será su vida fuera de la institución. Una excesiva dependencia del educador y de la institución impide al niño el aprendizaje de las habilidades sociales necesarias para resolver sus propios problemas. Las relaciones significativas diferenciadas son importantes y positivas para los niños, en tanto les permiten saber que cuentan con el adulto. Las relaciones de dependencia ayudan a crear niños indefensos, poco hábiles y expuestos a riesgo fuera de la institución.

e. El profesional debe tener para los niños una actitud de respeto. Debe evitar conductas de ofensa que puedan sentirse como humillaciones. El modo de dirigirse a ellos, el tipo de castigos impuestos, etc., deben dejar claro al niño que se le respeta como persona. Este es un requisito de madurez que el adulto debe tener en cuenta si, a su vez, quiere ser respetado. También indica respeto el modo de utilizar la información. La transmisión de información en pasillos o de forma indiscriminada, son conductas que encubren una mala utilización del necesario secreto profesional, que debe estar presente en la actuación del educador.

f. Por último, el educador está obligado a reciclar sus conocimientos periódicamente. En educación ningún principio puede considerarse universal y perdurable, las situaciones sociales son cambiantes y los problemas que presentan los niños son nuevos. El educador debe buscar respuestas distintas ante problemas nuevos. Para ello sólo puede ayudarle una actitud flexible, alejada de la utilización de principios rígidos y una formación permanente que le permita no sólo adquirir conocimientos y técnicas profesionales, sino el encuentro y el contraste con otras personas que tendrán problemas muy semejantes a los suyos.

IX

MOMENTOS CRÍTICOS EN LA VIDA DEL NIÑO EN LA INSTITUCIÓN.

MOMENTOS CRÍTICOS EN LA VIDA DEL NIÑO EN LA INSTITUCIÓN.

La separación de un niño de su medio familiar y el ingreso en un Centro de Menores supone ofrecerle un modo de vida extraordinario, artificial. Aunque la propia institución se ocupe de que este nuevo modo de vida pueda satisfacer sus necesidades básicas, el niño va a pasar por momentos y situaciones especialmente difíciles, *críticos*, en los que la institución debe garantizar actuaciones adecuadas.

Entendemos por momento crítico aquella circunstancia en la que el niño se ve obligado a realizar un esfuerzo extraordinario de adaptación. En nuestras instituciones son momentos localizados en el tiempo, en los que se ponen en juego todos o algunos de los siguientes procesos:

— La pérdida del vínculo afectivo frente al proceso de establecimiento y conservación del mismo.

— La pérdida de identidad y desvalorización, en oposición al proceso de construcción y conservación de la propia identidad y de la autoestima.

— La pérdida de referentes sociales, en oposición al proceso de establecimiento de relaciones sociales positivas y estables que permitan al individuo sentirse miembro de un grupo.

— El desarraigo y marginación, en oposición al proceso de inserción en la realidad y en el mundo, y el dominio de los mismos mediante su conocimiento.

Entendemos por *adaptación* el mecanismo por el cual el niño logra recomponer el equilibrio personal, alterado por alguna circunstancia nueva y/o amenazante relacionada con los procesos antes citados. Puede suceder que el niño encuentre instrumentos en sí mismo o en el medio, que redunden en un avance en dichos procesos o, al menos, en su conservación. Diremos que el resultado de la adaptación ha sido positivo. Cuando el niño no encuentra la manera de «reequilibrarse», recurrirá a otros mecanismos que le permitan sobrevivir psíquicamente, sea falseando la situación real, o adoptando una imagen de sí mismo «que puede con todo»: son las manifestaciones que solemos llamar de *desadaptación*, pero que en realidad son los únicos mecanismos posibles de adaptación para el niño en ese momento.

Cuando el equilibrio personal se rompe por cualquier razón, se produce un sentimiento de *inseguridad*. La intensidad de dicho sentimiento depende fundamentalmente

de las experiencias anteriores del niño y de la gravedad del cambio que lo origina. Aunque cierto grado de inseguridad es necesario para que el individuo haga el esfuerzo de adaptarse, un grado excesivo produce sólo reacciones de negación, de huida, e impide cualquier posibilidad de adaptación. Cada individuo, cada niño, tiene su propio límite de tolerancia a la inseguridad, y en definir ese límite juega un papel fundamental el medio ambiente que le rodea.

Insistimos en tres factores de los que dependerán en gran medida la reducción de la inseguridad primero y las posibilidades de adaptación después:

— La/s persona/s que rodean al niño. Se debe asegurar no sólo la estabilidad física, sino la estabilidad de la actitud ante el niño, y ante lo que le sucede, de la capacidad de escucha y observación, de la coherencia entre las distintas personas al hacerle saber qué ocurre y qué esperan de él.

— Las palabras que el niño oye. Lo que se le dice al niño, lo que no se le dice, lo que se dice de él a otros. Qué explicaciones se ponen a su alcance, cómo se responde a lo que pregunta y a lo que no pregunta: la honestidad, la veracidad, el consuelo, la aceptación... se transmiten siempre, aun a los más pequeños.

— Las señales recibidas del entorno «material» le recuerdan quién es, contribuyen a tranquilizarle y no a añadirle dificultades; le hacen sentirse cuidado, cómodo y, por lo tanto, más seguro y atraen su interés, su curiosidad.

En la medida en que estos factores están presentes, el niño podrá establecer relaciones personales en esos «momentos críticos», lo que hará posible su construcción personal.

Hemos seleccionado los momentos críticos más frecuentes que sufren los niños que ingresan en cualquier institución de menores. En cada uno de ellos, añadimos:

1) Los **procesos** psíquicos que se ponen en juego en cada situación, a los que nos referíamos al principio de este capítulo.

2) Las **manifestaciones** con las que pueden expresar dichos procesos, y que podemos situar entre estos dos extremos:

— Manifestaciones «hacia fuera»: actuación, violencia, agresión, etc.

— Manifestaciones «hacia dentro»: inhibición, inapetencia, incomunicación, hipodesarrollo, etc.

3) **Actuaciones** institucionales que, de acuerdo con los procesos y sus manifestaciones, tienden a: prever el conflicto, dar cauces para su expresión, ayudar a entenderlo, favorecer la comunicación, etc.

9.1.— Ingreso en la institución.

Es siempre un momento de ruptura especialmente grave, en el que la separación y la pérdida afectiva son una realidad. Aunque la situación más traumática es la del primer ingreso, el cambio de Centro repite en gran medida la misma situación. Por ello es de la mayor importancia evitar cambios sobre todo durante los primeros años de vida.

9.1.1. Procesos.

- Separación y/o pérdida del vínculo afectivo.
- Pérdida de señas de identidad, pérdida del medio ambiente referencial.
- Desvalorización personal: autoinculpación, ante la imposibilidad de comprender lo que pasa.
- Pérdida de los referentes sociales, desorientación respecto al papel que se debe jugar y respecto a lo que se espera de él.
- Desarraigo: imposibilidad de conectar con el medio, de encontrar una imagen válida de sí mismo proporcionada por el medio.
- Miedo (que puede ser pánico) ante sentimientos avasalladores de inseguridad, junto a sensación de seguridad cuando el ingreso supone una protección efectiva de agresiones físicas.
- Tendencia a darse explicaciones tolerables sobre la situación, que pueden ser totalmente irreales y fantásticas.
- Tendencia a negar la situación.

9.1.2. Manifestaciones.

Con una duración distinta en cada niño y matizaciones según la edad, tenderán a producirse sucesivamente las siguientes:

- Lucha contra la situación, mediante el llanto, las rabietas, negativa al contacto, huida, destrucciones, agresiones, insomnio, etc.

— Depresión ante la situación: inhibición, incomunicación, negativa a comer, teza, apatía, ansiedad.

— Adaptación-indiferencia: disminución de los síntomas, mejoría superficial, estado general, desinterés por conectar emocionalmente, negación de su situación, adopción progresiva de una «manera de ser» (caparazón) que le sea útil para desenvolverse en la institución.

9.1.3. Actuaciones.

Es necesario saber que la adaptación del niño sólo será real cuando establezca relaciones personales significativas. Mientras tanto podemos:

— Acoger al niño, respetando el inevitable sufrimiento que le provoca el conflicto.

— Poner a su alcance las palabras precisas que expliquen lo sucedido y reconstruyan la pérdida sufrida.

— Hacer referencia al pasado, evitándole la sensación de haber perdido la continuidad de su propia historia, incluso «a sí mismo antes de ahora».

— Dejarle conservar las huellas de su situación anterior, al menos durante un tiempo. Evitar desnudarle, bañarle, arrebatarle todo y darle todo de la institución de manera inmediata e invasora.

— Proporcionarle cuidado y bienestar físico, sabiendo que es la primera manera de proporcionar seguridad.

— Hablar del futuro, de manera esperanzadora: las cosas mejorarán.

— Facilitar la expresión de sus conflictos, tanto verbal como a través de otras formas de expresión, haciéndole saber los límites que no podemos permitirle transgredir.

Con los más mayores el objetivo central del primer contacto personal con el educador será situarle frente a su internamiento. Para ello, los puntos que se tratarán en la primera entrevista con el educador podrían ser:

— Motivos del ingreso desde la vivencia personal del chico. Expectativas personales y familiares.

— Miedos frente al internado. Experiencias anteriores de internamiento.

— Clarificación del internamiento, en cuanto que es un período transitorio en su vida durante el cual se le ayudará a organizarse y se favorecerá la vuelta al medio social o familiar normalizado, apoyándole con los recursos personales y materiales necesarios.

— Marco físico: espacios, horarios, normas de funcionamiento, adultos de referencia, etc.

9.2.— Incorporación de los hábitos y normas de la vida diaria.

Cuando el niño crece en un medio familiar, las normas establecidas tienen la función de regular las relaciones entre las personas. Estas normas definen quién es quién, qué función desempeña cada uno, y qué se espera de cada uno de los miembros de la familia. Asimismo, el niño crece sabiendo lo que puede esperar de sus padres y hermanos y lo que se espera de él, tanto en el momento actual como en los años venideros.

Las normas afectan a todos, están sustentadas por las relaciones afectivas y con éstas constituyen el fundamento de un sistema familiar que proporciona así la estabilidad imprescindible para que los niños vayan asumiéndose a sí mismos como individuos separados y autónomos, y para que se pueda producir el proceso de socialización. A partir de ello el niño se adaptará también a las normas sociales extrafamiliares y más generales. Las normas, que varían de unas culturas a otras, de unos medios sociales a otros y de unas familias a otras, están todas ellas sometidas a leyes universales que regulan a su vez las relaciones entre todos los miembros de la sociedad, y que están explícitamente recogidas en los códigos legislativos de las comunidades humanas. El funcionamiento de un sistema social tan complejo como el alcanzado por la especie humana, que posibilita el desarrollo superior de cada individuo, exige la existencia de leyes y normas y la crianza de sus «cachorros» en un núcleo que garantice su aprendizaje como «ser social».

↳ Cuando el niño crece en un medio familiar muy desestructurado (en el que las normas no cumplen su función o simplemente no existen) o en un medio no familiar, no es de extrañar que la regulación de sus relaciones como individuo con otras personas y la comprensión y adaptación a las normas sociales le resulte especialmente complicada y constituya una fuente continua de conflictos;

9.2.1. Procesos que se ponen en juego mediante un sistema de normas:

- Construcción de la identidad personal.
- Contención y límites de la propia identidad.

— Elaboración de una conciencia positiva de sí mismo (autoestima), como una persona que merece el aprecio de los otros.

— Socialización: aceptación de las leyes y normas sociales como imprescindibles para obtener las satisfacciones vitales, que sólo pueden proporcionar las relaciones con los otros.

— Posibilidad de predecir razonablemente el medio ambiente personal y social; y, consecuentemente, proporcionar seguridad y confianza en el futuro.

— Confianza del niño en los adultos de los que depende, al no estar sometido a su arbitrariedad, sino a una normativa que también les afecta.

9.2.2. Manifestaciones.

— Averiguar a toda costa el sistema de normas en el que está inmerso, poniéndolo en relación con su experiencia anterior y con el tipo de identidad personal adquirida hasta ese momento; por lo tanto, probará su flexibilidad, buscará el límite de transgresión, de su autonomía, etc..

— Averiguar la función y el lugar de los adultos y de los iguales en el contexto normativo y, por lo tanto, qué tipo de relaciones son posibles y es rentable establecer con ellos: inhibición, dominio, sometimiento, agresión, cooperación, dependencia, etc.

— Imposibilidad o graves dificultades para tolerar el sistema de normas, al no poder cumplir éstas (sea por sus características o por la desestructuración del niño), las funciones de las que hablamos en la introducción de este apartado, produciéndose entonces falta de autoestima, falta de expectativas respecto a los demás, conductas anti o asociales, etc.

9.2.3. Actuaciones.

— Establecer un sistema institucional de normas que pueda cumplir funciones equivalentes a las que cumple el sistema familiar en este aspecto. Por lo tanto, debe servir para establecer inequívocamente la función de los educadores como responsables de los niños, las expectativas respecto a la autonomía moral y social de los niños a lo largo de su crecimiento, y la regulación de las relaciones dentro del grupo en función de proporcionar el mayor beneficio a cada individuo.

— Introducir a los niños en los circuitos sociales extrainstitucionales que obliguen a un proceso de «feed-back» entre unos sistemas de normas y otros, tanto para cada niño, como para los educadores.

— Explicitar con el grupo y con cada chico el sistema de normas que se establece, conformándolo como un «contrato» (dependiendo de la edad y las capacidades de los niños), que proporcione estabilidad a las relaciones personales, pero que también pueda ser flexible y adaptarse a nuevas circunstancias.

— Dar vida y funcionalidad al grupo de educadores y de niños, como sistema en el que está depositado a su vez el sistema de normas, que deja de ser así un asunto (de «cuerpo a cuerpo») entre educador y niño, para pasar a ser un asunto entre educadores—grupo—niño.

9.3.— Adaptación a la escuela.

En un intervalo de tiempo muy corto, el niño que ha ingresado en una institución, frecuentemente después de pasar por el Centro de Acogida, empieza a asistir regularmente al colegio. La adaptación a la escuela forma así parte de su problemática adaptación a su nueva vida de interno. Puede ser que sus experiencias escolares anteriores sean escasas y negativas, en este caso es seguro que va a necesitar cierta ayuda para enfrentarse con éxito al medio escolar.

9.3.1. Procesos.

— La asistencia al centro escolar sumerge al niño en la normalidad: la posibilidad de estar insertado en un circuito social regular, puede eliminar una gran parte de la vivencia de marginalidad que produce la institución. El colegio devuelve al niño una imagen de sí mismo de «niño como todos», imagen que percibe al «mirarse en» los otros chicos. Además, al asistir al colegio, el niño sabe que está sometido a *las mismas* reglas, requisitos y retribuciones que todos los niños de su edad.

— La comunidad escolar jugará el mismo papel que juega cuando los niños viven en su familia: servirá para contrastar, para corroborar, para valorar, para matizar, etc., los elementos socializantes que se reciben en la institución produciéndose un «feed-back» institución—niño—colegio.

— Las «reglas del juego» internas de la institución varían sin remedio cuando los niños «van al cole fuera». Así como el medio escolar es un espejo para los niños, también lo es para la institución, que tiene que afrontar la imagen que se le devuelve en los centros escolares y compararla con la que quisiera dar.

— El límite que pone la escuela a la automarginación en la construcción personal

constituye quizá el proceso más importante que la escolarización normalizada por marcha. Sin embargo, no se debe olvidar que al afrontar la convivencia escolar y las tareas escolares, el niño se está jugando una parte importantísima de su autoestima que depende del éxito o del fracaso que consiga.

— La escuela es el elemento fundamental de culturización con el que cuenta el niño. Máxime cuando, por lo general, ni su núcleo familiar por un lado, ni la institución por otras razones, le ofrecen los recursos que serían deseables.

9.3.2. Manifestaciones.

— Imposibilidad de adaptarse a la escuela, lo que puede expresar la incapacidad (o la incredulidad) de verse a sí mismo como «normalizado».

— Fracaso escolar que se convierte en un círculo vicioso al dañar la autoestima del niño y provoca la elección de formas «desadaptadas» de destacar en el medio escolar, como consecuencia del mencionado fracaso.

— «Agruparse» para sentirse más seguros en un medio que les plantea interrogantes, para afianzar una identidad débil, intentando repetir la situación protectora de la institución mediante la automarginación en grupo.

— Profunda falta de motivación para hacer el esfuerzo que la escolarización requiere, que puede llegar a la inhibición del aprendizaje o de la socialización. Normalmente tiene su origen en una precoz falta de estimulación en todos los aspectos (cognitivo, social, afectivo) y en una profunda desconfianza en sí mismo.

9.3.3. Actuaciones.

— Valorar la escuela. Institucionalmente el Centro debe estar organizado de modo que quede patente la importancia de la vida escolar: la elección del Centro, la compra del equipo escolar, la manera de ir y volver al colegio, la ropa para ir a clase, la posibilidad de hacer los deberes, y un largo etcétera de aspectos que se pueden encadenar de muy distinta manera. Es razonable esperar que los niños internos encuentren en el Centro una compensación al déficit que supone proceder de una familia que seguramente también ha descuidado la escolarización.

— Interesarse individualmente por lo que el niño hace «allí»: qué amigos tiene, cómo son sus profesores, qué temas trabaja en clase, qué notas saca..., son «noticias diarias» que el niño necesita poder dar a alguien a quien realmente le importen.

imprescindible saberle ayudar a obtener logros, valorarlos, animarle ante las dificultades, echarle una mano con los deberes, facilitar el estudio.

— Favorecer con medidas efectivas la relación con los amigos del colegio, la entrada de éstos en el Centro.

— El Centro debe constituir un medio culturalmente favorable: lo que en algunas familias se da de una manera natural, debe ser aquí cuidadosamente planificado para cumplir una función de culturización que desborda los aprendizajes escolares: los libros, la prensa, la utilización de radio y TV, la decoración, los juegos y juguetes, los temas de conversación, la utilización del ocio, etc.

9.4.— Los cambios durante el internamiento.

No nos referimos a modificaciones parciales en el entorno del niño, sino a cambios que afectan a toda la estructura de relaciones del niño, que le obligan a reconsiderar el papel que juega, la posición que ocupa, lo que se espera de él, etc. Este tipo de cambios muy generales evocan la situación vivida en el momento de la separación familiar, sobre todo si el niño es pequeño o si la separación es reciente. Una vez más, la pérdida es el elemento determinante.

9.4.1. Procesos.

— Separación afectiva de el/los vínculo/s estructurante/s constituido/s por sus *educadores* de referencia, especialmente en el caso de los niños pequeños, que han ingresado en la institución a una edad temprana. Tendrá consecuencias relativas a su identidad personal, autoestima, sentimientos de seguridad, etc.

— Pérdida de las relaciones sociales establecidas dentro de su grupo de iguales, con la consiguiente necesidad de resituarse en relación con un grupo, en lo que juega un importante papel el concepto que tenga de sí mismo.

— Obligación de establecer nuevas relaciones, de adaptarse a exigencias distintas, a diferentes valoraciones, conjunto de normas, etc., lo que puede redundar en un crecimiento personal si el proceso en su conjunto es positivo.

9.4.2. Manifestaciones.

— Las de cualquier separación, desde la angustia a la depresión, cuando los sentimientos de pérdida son intensos. Si por el contrario éstos se mitigan, serán más fácilmente superados.

— La regresión es un mecanismo normal de adaptación ante los cambios. Hecho de refugiarse en un comportamiento propio de edades anteriores proporcionando al niño sentimientos de seguridad.

— Los trastornos de conducta, transgresiones, etc., responden a la necesidad de averiguar la naturaleza del nuevo sistema normativo, el papel que se le asigna en la nueva estructura social.

9.4.3. Actuaciones.

— Evitar los cambios innecesarios, muy especialmente durante los primeros años de vida.

— Estudiar cuidadosamente en cada Centro y para cada niño, la salida de los grupos de bebés: momento adecuado y circunstancias menos desfavorables.

— Evitar acumular cambio sobre cambio, tratando de mantener un núcleo que permita al niño ir «siguiendo el hilo» de su propia historia personal, sin pérdidas irreparables, sin rupturas.

— Se llevará consigo su ropa, sus fotos, sus juguetes y objetos personales, como su informe personal. Deberá también tenerse previsto el recibimiento del educador y del grupo de niños al que se incorpora.

— Si es posible, que colabore y participe en recoger sus cosas, despedirse de sus compañeros, del educador...

— Permitir y favorecer el recuerdo, la visita al Centro anterior.

— Buscar la transición y no el cambio brusco: que el educador (o el Centro) anterior presente al nuevo, que pueda conocer los espacios, las costumbres, etc.

— Avisarle, dando tiempo para poder imaginar cómo serán las cosas después, para poder anticipar las respuestas...

— Dar al niño las claves para comprender las razones del cambio, tratando de que sean explicaciones en relación con su crecimiento, mayor competencia, construcción de algo nuevo y mejor, etc.

— En la medida de lo posible, hacer partícipe al niño de la toma de decisiones, o, al menos, que no viva la norma (si el cambio es por norma) como una «norma ciega».

— Establecer una estrategia que permita la adaptación a nuevas situaciones como un proceso de construcción personal y no como la aceptación pasiva de lo inevitable. Esto sólo será posible si el niño consigue mantener una conciencia de sí mismo como persona y no como objeto de decisiones ajenas.

— Tener en cuenta que, para adaptarse a una situación, se necesita *tiempo*. Atemperar las exigencias de relación, comportamiento, etc., según una secuencia prevista, pero flexible.

9.5.—Visitas familiares.

En una situación ideal, las visitas tienen la función de mantener la relación entre el niño y su familia, con la finalidad de posibilitar a corto o medio plazo la reinserción familiar.

De hecho, la institución asume un papel de supervisión de las mismas, y a menudo a partir de ellas emite un juicio de valor sobre las relaciones padres—hijos. No debemos dejar de reflexionar sobre el significado que estas visitas adquieren en la dinámica de una relación ya truncada, y al menos puesta en tela de juicio a raíz de la intervención social.

9.5.1. Procesos.

— Para la madre, padre o familiares que visitan al niño y tienen una mínima vinculación afectiva con él, la situación es sumamente difícil. La visita les enfrenta a la acusación de incumplimiento de sus deberes, o a la evidencia de la imposibilidad de cumplirlos. Además, tienen que afrontar la tensión emocional y el indudable sufrimiento que supone una separación impuesta e irreparable.

Los sentimientos de culpa, impotencia y pérdida, pueden distorsionar completamente la relación que se establece durante un contacto que tiene lugar en un entorno extraño y en condiciones a menudo vividas como hostiles, enmascarando la expresión de los afectos más elementales.

— Cuando la madre (o la familia) del niño está vinculada al mismo más por sentimientos de posesión que por una auténtica relación afectiva (juicio éste que todos los profesionales saben cuán difícil es hacerlo), las visitas adquieren características de «reivindicación» de la propiedad, que conducen a situaciones de particular tensión.

— Para el niño en ambos casos la visita tiene probablemente un significado inicial (salvo cuando la separación le ha «salvado» de una situación su- dañina): el reencuentro, la esperanza de recuperar una situación que probable- idealizada.

Y, simultáneamente, supone la actualización de las razones que *él* im- han originado la separación.

— En este contexto, también los sentimientos de culpa, el temor y la ans- los propios niños distorsionarán las relaciones durante la visita, marcándolas profunda ambivalencia, a la que se va a superponer la frustración provocada nueva separación.

— A pesar de esta sobrecarga emocional llena de sentimientos contradic- visita es el mantenimiento de la relación, y, por lo tanto, mantiene al niño en el la separación y no en el de la pérdida, le permite conservar el concepto de sí m- orígenes, su historia, etc., y la ilusión (la esperanza fundada) de recuperar la co- familiar perdida.

— Con el paso del tiempo, las visitas mantendrán sus efectos positivos s- medida en que puedan constituirse como un momento de verdadera relación mutua, que permita el mantenimiento de los vínculos maternofiliales. Si el impac- condiciones ambientales puede ser superado, tenderán a emerger los sentimie- procos reales. Cuando la vinculación afectiva con el niño sea escasa, así se mani- éste encontrará una satisfacción también escasa o nula a sus necesidades emocio-

En los dos casos (vinculación afectiva real o escasa), la prolongación de- ción hasta el punto que al niño le parezca indefinida provocará un deterioro en- ciones y en la propia vida psíquica del niño de consecuencias imprevisibles.

9.5.2. Manifestaciones.

— Las conductas del niño pueden ser muy ambivalentes. Salvo casos maltrato, es probable que se alegre. Pero también puede permanecer indiferen- tar evitar la visita, o estallar en llanto. Antes de interpretar inmediatame- hechos, es necesario observar al niño con detenimiento y analizar las distorsio- ansiedad introduce en la situación.

— La ansiedad del niño responde a un cúmulo de temores, a menudo e- torios: temor al reencuentro idealizado, a volver con la familia, a quedarse de- el Centro, al conflicto revivido, etc.

— Además, las reacciones del niño pueden verse complicadas por las actitudes y reacciones que encuentre en la madre (o en los padres), según sean éstas las que él esperaba o no, teniendo en cuenta la vivencia de «anormalidad» con que la familia acude a la visita y que genera sus propias ansiedades.

— Si la visita no tiene lugar o no acude a ella quien el niño esperaba, hay que contar con reacciones de frustración, rabia, depresión... Estas reacciones también pueden producirse como consecuencia de la nueva separación al finalizar la visita.

9.5.3. Actuaciones.

— Avisar al niño de la realización de la visita, de sus condiciones (lugar, tiempo, asistentes, etc.), quién puede venir, etc., y aclarar que es una visita y no una salida. Todo ello aunque el niño sea muy pequeño. En el caso de los mayores, es preciso responder a las preguntas que sea posible.

— Planificar con cuidado el entorno de las visitas: el espacio, las posibilidades de comunicación, quién lleva y recoge al niño, la duración, necesidades de vigilancia, etc.

— Informar a la familia del niño de las condiciones en que se va a desarrollar la visita, los objetivos que tiene, lo que significa para el niño, etc.

— Tener previsto, una vez finalizada la visita, quién recoge al niño, quién le acompaña, qué se le dice, qué exigencias se le plantean. Conviene crear un clima adecuado para que el niño libremente exprese la experiencia que acaba de vivir.

— Si la visita no se produce, tratar de no dejarle solo, darle cauces de comunicación, de expresar su frustración, buscar con él una explicación.

9.6.— Fines de semana.

La situación de internado con salidas de fin de semana es la forma más tolerable de institucionalización. Sin subvalorar las consecuencias y el significado que estar interno tiene para el niño, las salidas de fin de semana mantienen la situación dentro de unos límites, donde es posible conservar y construir la propia identidad con sus raíces familiares y sociales, y realizar un proceso de socialización aceptable, más aún si la institución cumple realmente una función compensadora. Por tanto, la decisión de dejar o no dejar realizar las salidas es de gran trascendencia para el presente y el futuro del niño y su familia, y todo lo que rodea a dichas salidas debe ser sopesado y planificado en la institución.

9.6.1. Procesos.

— Mantenimiento y evolución de los vínculos familiares, a los que la situación internado conferirá unos conflictos peculiares, derivados de la ausencia de convivencia cotidiana y de las explicaciones que el propio niño irá elaborando respecto a su situación familiar «diferente».

— Mantenimiento de las raíces sociales, culturales e incluso antropológicas y sistema de valores de este medio social puede ser diferente (¿incompatible?) con el tema de valores que se transmite en las instituciones.

— Conocimiento y vinculación a la realidad que le es propia, de sus exigencias y limitaciones. Al compararla con la vida institucional puede preferir ésta por ser «confortable» (normalmente cuando se realiza la separación adolescente), o por ser realmente menos conflictiva.

— Las relaciones que se mantienen durante las salidas en el núcleo familiar pueden resultar complicadas y entorpecidas por: las fantasías del niño y su familia respecto a su mutua relación, las expectativas puestas en la convivencia, las dificultades en producir hábitos propios de la vida que se lleva por separado, la necesidad de compensar sentimientos de falta sufridos, la agresividad derivada de la frustración afectiva, etc.

— Por parte de los niños más pequeños, el momento de volver al Centro es siempre traumático al suponer una separación reiterada, frente a la que tienen pocos recursos. Ello puede ser acentuado por la angustia que se produce también en los padres. Es preciso no confundir los síntomas derivados de la dificultad de separación para una y otra parte, con señales de que algo «marcha mal» en la relación familiar.

9.6.2. Actuaciones.

— Cuando la reinserción familiar es la alternativa viable y deseable para un niño es preciso alentar las salidas a toda costa, con el fin de que un máximo de convivencia posibilite después una reinserción con éxito. Hay que ser consciente de que la ruptura de relaciones de la familia con el niño y el aminoramiento de la convivencia, puede hacer irreparable el deterioro de los vínculos afectivos mutuos y la esperanza de recuperarlos, por lo que ambas partes dejarán de poner los medios (emocionales y prácticos) pertinentes.

— Institucionalmente es necesario combinar las medidas de exigencia y control, sin duda necesarias, con otras que faciliten las salidas prestando el máximo apoyo a la familia, que deberá ser estudiado y definido en cada caso.

— Las familias necesitarán medidas de apoyo material (subvenciones, etc.), organizativo (flexibilidad de horarios, fechas, etc.) y también psicológico y moral (ante las dificultades, problemáticas, etc.).

— Los *educadores* deben *siempre valorar* las relaciones familiares y sociales del niño, *respetar* sus peculiaridades, *confiar* en su validez, y así se lo harán saber a los niños y a las propias familias. Es conveniente hacer patente ante los niños y adolescentes la «realidad» de su medio sociofamiliar frente a la relativa «irrealidad» de la institución como un medio excepcional.

— Hay que organizar vida cotidiana de manera que conduzca a tender un puente entre las dos situaciones que vive el niño, haciendo sitio en el Centro a su vida familiar: ropa, juguetes, comunicaciones, contactos con los padres, etc.

— Se deben establecer estrategias para recibir al niño después de la salida, no sólo con objeto de suavizar la dificultad de la separación, sino también para darle después la oportunidad de expresar y comunicar las experiencias vividas y las emociones que éstas han despertado, positivas o negativas.

— Cuando las salidas no se producen, conviene preparar alternativas para evitar que los niños que no salen sean sólo espectadores de la salida de los otros, viendo reavivados sus sentimientos de carencia.

9.7.— Acogimiento Familiar.

El Acogimiento Familiar es siempre el resultado de un fracaso, de una pérdida, de la imposibilidad de la relación familiar natural.

La situación que se le plantea al niño cuando es objeto de un Acogimiento Familiar es comparable al proceso psíquico que sufrió cuando se produjo en su biografía la separación y la pérdida afectiva posterior. Desde el punto de vista de los procesos internos podemos preguntarnos si no es el Acogimiento Familiar para el niño la última fase de una pérdida afectiva definitivamente real, y si, de ser así, no encontraríamos aquí la razón de algunas dificultades (o de algunos riesgos) que determinados Acogimientos plantean. En cualquier caso, el Acogimiento Familiar es por definición un momento de máximo conflicto para el niño y de especial riesgo para su vida psíquica, en el que se juega un futuro de relativo equilibrio y satisfacción, o de nuevas frustraciones cada vez más desestructurantes.

9.7.1. Procesos.

Están marcados por sentimientos contradictorios:

— Experiencia de ser abandonado: el niño tiene que hacer frente al hecho de que la relación que mantuvo está definitivamente perdida, aun en el caso de niños muy pequeños con un tiempo de relación corto. Se sabe que los bebés dan muestras muy pronto de una fuerte vinculación afectiva, por tanto no podemos pensar que ésta se pierda sin consecuencias y se sustituye sin conflicto.

— Deseo de ser querido, de volver a tener satisfacciones afectivas, de las que quizá tenga una idealización sin límites: éste será el motor que le impulse a aceptar la sustitución familiar.

— Temor a nuevas situaciones de abandono, de insatisfacción, de pérdida, así como a perder lo que ahora tiene: la institución. Estos temores vienen alentados por la profunda pérdida de autoestima que implica el abandono afectivo.

— Deseo de ser un niño «normal» que vive en una familia, de recuperar el sentido de pertenencia, de ser único y no uno más.

9.7.2. Manifestaciones.

— Negativa a salir, que implica una negativa a aceptar su situación, a cambiar de familia, a perder lo que hasta el momento ha tenido. Puede producir manifestaciones de violencia.

— Ansiedad ante el cambio (desórdenes somáticos, conductuales, etc.) y/o situación depresiva.

— Necesidad de «saber» con quién marchará, a dónde, quiénes y cómo son, etc.

— Deseo de conservar sus cosas.

9.7.3. Actuaciones.

— Es imprescindible prestar atención en cada caso al problema del *tiempo* que va a pasar desde que se le comunica la salida en acogimiento hasta que se produce: el tiempo que necesita para hacerse a la idea, para poder hacer preguntas, el tiempo que le va a ser posible esperar, controlar la ansiedad, mantener la esperanza.

— Hay que estudiar en cada caso *qué* se le dice y *quién* se lo dice, dependiendo de la situación personal del niño, su historia pasada, sus relaciones actuales, etc. Es imprescindible decirle que va a salir, hablarle de la nueva situación aunque sea muy pequeño.

— El acogimiento es un paso más en la biografía del niño: no podemos borrar su pasado so pena de eliminar una parte de él mismo. Por tanto, es necesario proporcionarle elementos que le permitan hacer una despedida y no un corte sin continuidad.

— Buscar las formas de darle seguridad, de comunicarle nuestros mejores deseos, de transmitirle nuestra confianza en él y en su futuro: despedirse.

9.8.— La salida de la institución.

Tarde o temprano los niños tienen que salir de la institución. Si salen pronto, cuando todavía son pequeños y los vínculos afectivos familiares pueden restablecerse, las cosas no serán necesariamente difíciles. Si salen tarde, habiendo tenido que renunciar a una vida familiar normal, habiendo tenido que limitar sus expectativas afectivas y vitales a lo que ha encontrado en la institución, la reinserción social (a veces familiar) resultará muy complicada.

9.8.1. Procesos.

— En el caso de los más mayores, los chicos tienen que asumirse como adultos; sin embargo, viven en un medio que tiene dificultades para ayudarles a hacerlo gradualmente, y que no puede evitar que para ellos la entrada en la vida adulta tenga día y hora.

— Tienen que enfrentarse al mundo sin saber muy bien cuál es la manera oportuna de hacerlo. Es imposible que las instituciones no tengan problemas para que los niños realicen su aprendizaje social ya que en la organización institucional los *educadores* tienen limitaciones para funcionar como modelos reales de identificación, a través de los cuales se pueda ver cómo «se es adulto»: ir al trabajo, ser responsable socialmente, tener el papel de ser maduro, etc.; es decir, lo que hay que poner en juego para vivir diariamente en la sociedad.

— Se sitúan ante un medio que les es desconocido, pues no han crecido en él. Las normas que lo rigen, la manera de desenvolverse personalmente en ellas, las posibilidades de desarrollarse sin contar con un respaldo total que resuelve todo, etc.

— El concepto de sí mismo, elaborado en un medio afectivamente pobre, les hace sentirse muy inseguros. La precaria imagen de un pasado poco satisfactorio les impide planificar un futuro incierto en el que no tienen confianza.

9.8.2. Actuaciones.

— La reinserción sociofamiliar tiene que estar presente en el proyecto, si no es inútil pensar en preparar las salidas de los chicos. La voluntad de evitar al máximo la marginación sociofamiliar de los internos es la única que facilita la reinserción, pues los medios para ello se arbitrarán desde el mismo momento del ingreso.

— En concreto, es preciso cuidar los aspectos de la vida cotidiana que sirven al crecimiento en autonomía moral y social, que contribuyen a acrecentar la autoestima que posibilitan la necesaria ósmosis entre la vida dentro y fuera de la institución, que proporcionan modelos de identificación no exclusivamente institucionales.

— Es imprescindible que la salida a la sociedad adulta sea precedida por una situación puente en la que los adolescentes se tanteen a sí mismos como capaces de vivir con independencia, en la que el acceso inicial a las señas de identidad adulta (trabajo, independencia) sea tutelado y propicie una separación gradual pero sin retroceder atrás.

— El mensaje de reinserción, de independencia, de necesaria competencia para ser adulto, debe ser transmitido desde muy pronto, sin vacilaciones y sin patrones educativos estériles, que no hacen sino subrayar la falta de estima hacia el adolescente e impedirle que madure.

Capítulo 7

LA RELACIÓN DEL CENTRO
CON LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS

l
:
,
l
a
s
e

X

LA RELACIÓN DEL CENTRO CON LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS.

LA RELACIÓN DEL CENTRO CON LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS.

La relación con la familia del niño viene dada por el ingreso del menor en un centro y el trabajo a realizar con la familia está determinado por los propios límites de la Institución.

Este trabajo tiene que estar articulado dentro del Proyecto Educativo Individual, elaborado en la Comisión de Orientación.

A partir de las necesidades del niño es prioritario intentar subsanar la relación familiar para que pueda volver a su medio natural: la familia. En un primer momento el trabajo con la familia de los niños pequeños o de los mayores, de los que salen los fines de semana a su casa y de los que permanecen en el Centro, tendrá esta finalidad.

A partir de los datos observados y de la reflexión sobre la información recibida pueden surgir caminos diferentes, ya que si no es posible la reincorporación a la familia natural, se le proporcionarán al niño otras alternativas: familias sustitutivas en sus diferentes modalidades, residencias...

Si bien la familia tiene derecho y obligación de relacionarse con el hijo, éste tiene necesidad y derecho de que la ruptura del vínculo familiar no se realice de forma brusca. Tiene derecho a relacionarse con un padre y una madre y toda su vida será hijo de un hombre y una mujer.

Como procedimiento metodológico se señalan cuatro momentos distintos particularmente relacionados entre sí:

1. Fase de contención.
2. Fase de observación.
3. Fase de intervención.
4. Fase de regularización.

10.1.—Fase de contención.

Como principio básico hay que crear actitudes positivas de comunicación y de respeto hacia la familia, tranquilizando la angustia y agresividad que pudiera existir en el momento crítico del ingreso.

Capítulo X

La involuntariedad del internamiento, la desestructuración familiar y el deterioro por carencia de recursos personales, materiales y sociales, provocan en los padres una actitud de oposición hacia el Centro que debe ser controlada por los profesionales.

No sucede lo mismo en el internamiento de un adolescente, y en este caso se tiene que evitar la creencia de que el problema es del joven y no de la familia, pensar que la familia crea que, una vez internado el chico, el problema está resuelto.

En la primera entrevista/visita cobra gran importancia la persona del director (o en su caso, del subdirector) como figura de autoridad en quien la entidad pública deposita y confía la guarda del menor.

Al atender a los padres o familiares cercanos, deberá informales de los hechos ocurridos apaciguando ansiedades y angustias.

Para rebajar los niveles de malestar e inquietud debería:

- Subrayar que el niño es lo más importante.
- Comentar de manera general el funcionamiento y organización del Centro y como las formas de atención previstas para cuidarlo.
- Manifestar que lo óptimo es la reincorporación a la familia, siempre que cumplan unos requisitos mínimos de atención y varíen las circunstancias que han motivado el ingreso.
- Exponer posibles cauces de relación y participación para que se sientan implicados.
- Reconocer, por lo menos, su dignidad de padres naturales.

10.2.—Fase de observación.

Durante el primer mes los distintos profesionales recopilarán y elaborarán para la primera Comisión de Orientación toda la información recabada para acordar las estrategias y actuaciones a realizar con la familia.

Educador.

Llevará un registro de observación de cada niño sobre las salidas y visitas, teniendo presentes tres momentos:

- Antes de la visita/salida (cómo reacciona el niño ante la visita, comentarios sobre sus padres durante la semana, interés manifestado).
- Durante la visita/salida (cómo recibe a los padres, comportamiento en las mismas, despedida...).
- Después de la visita/salida (estado emocional, cuidados físicos, alteraciones de la conducta...).

En relación directa con los padres, registrará:

- Interés de los padres en la recepción de la información.
- La información aportada por los mismos.
- Familiares que realizan la visita o recogen al niño.
- Actividades de los padres y familiares (presentan regalos, golosinas; se acercan...).
- Familiar con el que el niño establece mejor comunicación.

Asistente Social.

- Proponer e impulsar el trabajo con la familia en estrecha colaboración con los Servicios Sociales, Servicios de Salud, etc., de zona.
- Tener actualizados los datos de la situación socio-familiar y de la zona de procedencia.
- Llevar el registro cuantitativo de las visitas.

Psicólogo.

- Verificar cualitativamente la relación interfamiliar y paterno-filial.
- Analizar la consistencia del vínculo.
- Controlar la información obtenida por él o recibida por otro.

Médico.

- Recopilar datos personales y antecedentes familiares.

Capítulo X

- Evaluar el estado de salud.
- Establecer y controlar los tratamientos.

Dirección.

- Tener actualizada la situación legal del menor.
- Garantizar la coherencia de los acuerdos tomados en la Comisión de Orientación.
- Velar por el cumplimiento de los acuerdos en los plazos previstos.

10.3.— Fase de intervención.

Tiene como finalidad favorecer el acercamiento de la relación familiar, comprobar su viabilidad y proceder, según los resultados, a una reincorporación familiar o a la determinación de otra alternativa acorde con las necesidades del niño.

De forma sistemática se indicará la intervención realizada desde las distintas perspectivas profesionales (pedagógica, asistencial, psicológica, sanitaria), llevando el registro documental de la intervención.

Se aportará esta documentación a la Comisión de Orientación para tomar decisiones conjuntas y modificar las actuaciones cuando sea necesario.

Educador.

- Informar sobre todo lo referente a las rutinas diarias y actividades del niño.
- Preparar al niño para la salida/visita y recoger la información que aporten los padres y familiares.
- Elaborar con las familias de adolescentes planes de actuación conjuntos.

Asistente Social.

- Presentar la familia a la dirección en la primera visita al Centro.
- Entrevistar a la familia para conocimiento de su realidad socio-familiar.
- Realizar visitas domiciliarias en coordinación con los Servicios Sociales de la zona.

- Orientar a la familia sobre los recursos existentes en su zona, facilitando los medios necesarios para alcanzarlos.

Psicólogo.

- Proporcionar a los demás profesionales elementos de análisis derivados de la relación familia-hijo.
- Orientar en los conflictos generacionales.
- Encauzar los tratamientos específicos o apoyos terapéuticos, gestionando los trámites para asegurarse que se lleven a cabo.
- Ayudar a elaborar las vivencias que tiene el niño respecto a su familia.

Médico.

- Informar de las enfermedades y tratamientos a seguir durante los fines de semana o vacaciones, orientando las actuaciones más adecuadas.
- Recibir la información facilitada por la familia en relación con las observaciones advertidas en los espacios mencionados o referidas a antecedentes familiares.
- Orientar en los hábitos de salud.

Dirección.

- Informar sobre los motivos que han originado el ingreso y la situación legal en que se encuentra el menor.
- Informar sobre los derechos y obligaciones que tienen respecto al niño y de la institución y sus consecuencias.
- Comentar el funcionamiento de los Centros y las formas de atención previstas para el menor.
- Presentar a los educadores del menor.
- Comunicar normas del Centro en cuanto a horarios de salidas, visitas, llamadas telefónicas, etc.

10.4.—Fase de regularización.

Los menores ingresados en un Centro podrán salir los fines de semana a su casa, tendrán que permanecer en el Centro si tienen prohibidas estas salidas. En este caso los padres y familiares se relacionan con el hijo a través de las visitas que mantienen en el Centro.

Tanto si salen como si se quedan en el Centro es importante regularizar las salidas y las visitas, evaluarlas e introducir los cambios oportunos de forma pausada y siempre como consecuencia de las propuestas analizadas en la Comisión de Orientación.

Habrà que diferenciar:

- Tiempo de salida.
- Tiempo de visita.

Las salidas podrán realizarse:

- Durante un día.
- Durante un fin de semana.
- En vacaciones.

Siempre que haya salida del Centro se tienen que obtener datos sobre:

- Dónde va cuando sale.
- Con quién se relaciona (familia extensa, amigos, pandillas, etc...).
- Si hay riesgo (atención inadecuada, actos asociales o delictivos...).

Se trata de obtener más datos sobre las relaciones y conductas familiares, impulsarlas y acelerar la reincorporación familiar, o en caso contrario, espaciarlas por otra alternativa más adecuada a las necesidades del niño.

Visitas.

En el supuesto de que la familia sólo pueda relacionarse con el hijo en el Centro, el objetivo institucional se centra en restablecer las relaciones paterno-filiales que han estado visto afectadas por situaciones traumáticas. Se trata de observar y analizar la calidad de vínculo por si pudiera ser restaurado.

Para trabajar estos aspectos cobra especial relevancia la figura del psicólogo tanto en la orientación al equipo educativo como en su intervención directa, ayudando al niño a percibir las vivencias que tenga de su realidad familiar para asumirlas de acuerdo con sus posibilidades, ya que se ve privado de sus referencias vitales.

Se pondrá especial atención a los espacios que vayan a utilizarse. Como norma general tienen que ser:

- Lugares de encuentro alegres, limpios y acogedores.
- Espacios donde las familias puedan manifestar sus sentimientos con respecto al hijo y tener cierta intimidad.
- Lugares donde se relacionen con su hijo sin compartirlos con otras familias.
- Zonas que tengan cierta seguridad para poder controlar a las familias más conflictivas y evitar las fugas.

Siempre que sea posible y en la medida en que las familias colaboren y se muestren dispuestas al cambio, se pueden ampliar los lugares de encuentro con el hijo (salir al jardín, dar una vuelta por el barrio) para favorecer una relación más natural que pueda finalizar en un reencuentro familiar normalizado.

Si en la Comisión de Orientación estas visitas fuesen evaluadas de manera negativa por observar una imposibilidad de atender al hijo, de nuevo se debe buscar la alternativa que más se ajuste a las necesidades del niño/joven.

Como punto final, es conveniente recordar dos párrafos del Preámbulo de la Convención sobre los Derechos de los Niños, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, donde se recoge:

«Convencidos de que la familia, como elemento básico de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad»

Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.»

Cuando la realidad nos demuestra que, en ocasiones, la familia no puede proporcionar seguridad y bienestar al hijo, ni está en disposición de asumir sus responsabilidades



Capítulo X

des, entonces surge una situación delicada al tener que proteger y defender las necesidades y derechos de los niños que entran en colisión con los derechos de los padres.

Quizá convenga recordar el artículo 3.1. de la Convención de los Derechos del Niño: «En todas las medidas concernientes a los niños, que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño».

XI

ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA.

ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA.

La vida cotidiana es el contexto en el que es posible la intervención del *educador* con el grupo de niños. Es la organización estructurada y consistente de los espacios, tiempos y recursos de la institución, pensada para proporcionar a los niños unas experiencias similares en lo fundamental a las de cualquier niño de nuestra sociedad, que le garanticen la adecuada satisfacción de sus necesidades biológicas, afectivas y sociales.

El Centro debe:

- Permitir que el niño se apropie de sus capacidades y adquiera modos y hábitos de comportamiento.
- Ser fuente de bienestar y placer para el niño.
- Favorecer intercambios y comunicación con los adultos y entre los iguales.
- Observar los progresos, avances y dificultades por las que pasa el niño.
- Hacer al niño protagonista de su propia historia.
- Ayudarles a descubrir su propia identidad.
- Fomentar el crecimiento y la convivencia.
- Valorar sus diferencias individuales.
- Ayudarles a verbalizar sus sentimientos.
- Valorar lo banal y lo trivial de la vida cotidiana.
- Proporcionar espacios y tiempos en los que se produce intercambio de vida.

11.1.—La creación de un ambiente acogedor.

Es necesario que la vida cotidiana se desenvuelva en un *ambiente* intencional-

Capítulo elaborado a partir de documentos de varios Centros de Menores.

mente creado que facilite y no entorpezca el crecimiento y el desarrollo sano de los niños, donde la vida merezca la pena vivirse.

El ambiente va a estar determinado por:

- La distribución adecuada del espacio.
- La organización del tiempo (horarios y rutinas que sigue la vida del Centro).
- La calidad de las relaciones que se establecen (interacción social del niño con los adultos y con su grupo básico de convivencia).
- Las experiencias básicas que proporciona la vida diaria.

11.1.1. La distribución del espacio.

Los espacios deben responder a las diferentes necesidades que requiere la comunidad educativa, teniendo en cuenta la función de la institución y los objetivos que persigue.

Debemos pensar y diferenciar los espacios para:

- Los niños.
- Los educadores.
- Los miembros del equipo técnico.
- Las visitas controladas que reciben los niños.
- La dirección y administración.

El Centro en su conjunto deberá tener una distribución sencilla, de forma que se pueda abarcar y dominar fácilmente. Las distintas zonas, de acuerdo con sus usos, deberán estar claramente diferenciadas y a veces aisladas, para permitir que cada actividad de las que se desarrollan en el Centro no interfiera en las demás.

Los niños, desde un primer momento, deben percibir el Centro como un lugar seguro, acogedor y agradable, evitando en todo momento la sensación de «estar perdidos».

El espacio destinado a los niños debe responder a los siguientes criterios:

- Facilitar las relaciones entre los niños, y de los niños con el *educador*. El conocimiento de uno mismo y de los demás.

- Satisfacer tanto la necesidad de intimidad, especialmente en los adolescentes, como las de expansión.
- Favorecer la capacidad de imaginar, soñar, de aprender cosas nuevas.
- Posibilitar la conquista de la autonomía.
- Permitir el respeto a los demás y a uno mismo, a sus pertenencias.
- Facilitar la cooperación.
- Permitir que el niño se apropie y transforme el entorno.

Un espacio determinado para cada grupo.

Cada grupo deberá contar con un conjunto de espacios propios donde los niños vivirán diariamente formando una unidad diferenciada del resto del Centro. Para diferenciar los espacios de cada grupo se puede recurrir a elementos decorativos, o colores diferentes para cada uno.

El conjunto de espacios de cada grupo estará formado por el cuarto de estar, los dormitorios y el cuarto de baño.

El cuarto de estar.

Es el lugar privilegiado para las relaciones del grupo y del grupo con el *educador*. Allí se podrá charlar, ver la tele, jugar o estudiar según las edades. También desayunar, comer y cenar, especialmente cuando hay grupos pequeños.

Deberá ser acogedor, de un tamaño adecuado al número de niños que lo van a usar y sus edades; permitirá que cada grupo lo personalice de acuerdo con sus gustos y preferencias.

El *mobiliario* deberá ser seguro y sólido, pero fácil de manejar, de acuerdo a las actividades que se van a desarrollar allí: comer, jugar, estudiar... Debe facilitar la ordenación de las cosas (estanterías, armarios, aparadores) y que pueda ser compartido simultáneamente por los niños realizando diferentes actividades. Deberá haber un sitio para cada uno del grupo, teniendo en cuenta también al *educador*, y tener juguetes, espejos, juegos, revistas, periódicos, biblioteca, radio-cassette y TV para uso común del grupo.

Para los pequeños podrá tener huecos donde esconderse o jugar a las casitas.

Capítulo XI

El dormitorio.

Es preferible contar con dos o tres dormitorios para pocos niños que uno más grande para todo el grupo o muchos niños a la vez.

Aunque va a ser fundamentalmente el lugar de reposo y descanso de los niños, no hay que olvidar que se puede utilizar como lugar que responde, además, a la necesidad de intimidad de los niños, de *estar solo*.

Deberá tener *camas* de acuerdo con la edad de los niños, *armarios* suficientes para la ropa, de forma que les permita ordenarla y manejarla, una silla o un lugar donde dejar su ropa preparada para el día siguiente, *espejos* y un espacio —que puede ser una parte del mismo armario— donde guardar sus cosas más personales, sus juguetes propios, sus objetos más queridos, etc.

Se puede buscar para los más pequeños una distribución irregular del espacio con huecos o escondites.

Para los mayores, si se establece que sea el lugar de estudio, habrá mesas y sillas adecuadas para cada uno, estanterías suficientes para los libros y objetos de escritorio, y lámpara o flexo que ilumine bien la zona.

El cuarto de baño.

En el cuarto de baño el niño va a realizar aprendizajes importantes y tener sensaciones placenteras.

Aprenderá a:

- El uso adecuado de determinados objetos (el grifo, el tapón del desagüe, el papel higiénico, la cadena del water, etc.).
- Respetar las cosas de los demás (el cepillo de dientes de los otros, la toalla de los demás...).
- Utilizar con precisión algunos objetos (la pasta de dientes, el jabón, el frasco de colonia).
- Usar las cosas pensando en que otros vendrán después.
- Realizar actividades de cuidado personal y autocontrol.

Para los más pequeños es el lugar donde recibirán atención personal del educador, y sensaciones placenteras del agua caliente, de la espuma, de la colonia, del tacto de la toalla, etc.

Deberá contar con:

- Lavabos adecuados a la edad de los niños.
- Espejos amplios encima de los lavabos.
- Espejos amplios de cuerpo entero.
- Estanterías o armarios donde cada uno pueda tener sus cosas de uso personal.
- Inodoros de tamaño apropiado con tabla y tapa, cadena accesible y segura. Portarrollos para el papel higiénico.

Espacio para el educador.

Resulta imprescindible que el Centro tenga espacios adecuados a las necesidades del *educador*. Para reunirse con el equipo de trabajo, para hablar con un padre, para dejar sus útiles personales o cambiarse de ropa. Tampoco podemos olvidar que el mobiliario debe responder a sus necesidades. En el caso de los grupos de niños más pequeños, necesitan sillones cómodos donde poder sentarse a dar el biberón o sillones adecuados en el cuarto de estar. También una estantería o un armario donde tenga sus cuadernos, libros, etc., necesarios para su profesión.

Por último, prever el lugar de *visitas* de los padres para que se realicen con el control y la privacidad adecuada, pero con garantías de seguridad para el niño y el personal del Centro.

11.1.2. La organización del tiempo.

Un requisito necesario será que haya *tiempo* para todo, habrá que contar con el tiempo de cada día, de cada semana, etc; organizar la vida cotidiana de forma que no deje de realizarse nada que consideremos importante.

- Tiempo para estar todos juntos.
- Tiempo para estar solos.
- Tiempo para descansar.

- Tiempo para el ocio.
- Tiempo para estudiar.
- Tiempo para las necesidades diarias.
- Tiempos comunes, para todo el Centro.
- Tiempos para cada grupo.

La ordenación de la vida diaria.

La ordenación adecuada en el tiempo de las actividades, la repetición diaria de lo que es necesario hacer cada día, permitirá que, a través del establecimiento de rutinas, los niños adquieran seguridad, vayan interiorizando las nociones temporales y puedan ir anticipando lo que vendrá después. Posteriormente, según se van haciendo mayores, podrán ir organizando y distribuyendo su tiempo hasta lograr establecer su propio plan diario.

La duración de lo que hacemos.

Contar el tiempo que necesitamos para cada actividad, la duración de la comida, la siesta, el estudio o los ratos de juego, de forma que se viva cada momento con serenidad, sin agobios, evitando no terminar las cosas, la precipitación o «batallas campales» por no haber previsto el tiempo necesario.

Anticipar el final.

Transmitir a los niños con antelación, que hay que ir acabando, recogiendo o preparándose y que sea cada uno el que vaya finalizando lo que hacía, incorporándose a otra actividad. Evitar los cambios bruscos, que dan lugar a no terminar las cosas bien o hacerlas de cualquier manera.

Expresar verbalmente los cambios.

Con los más pequeños anticipar verbalmente lo que va a suceder, de forma que puedan irse haciendo a la idea, anticiparse.

Hacia la autoorganización.

Los mayores deberán irse organizando el tiempo con ayuda del *educador*. Tener un tiempo limitado para cada cosa, para el estudio, para jugar, para ver la tele, así se valo-

ra más el tiempo y se toma conciencia del que necesita cada uno en función de sus intereses y capacidades. Acostumbrarse a tener un orden todos los días, para que se facilite la adquisición de hábitos que permiten realizar cada tarea mejor, con menos esfuerzo.

Diferenciar unos días de otros.

Cuando es sábado, domingo o vacaciones.

- Con menús diferentes, a veces extraordinarios.
 - Con ritmos distintos, quizás más lentos porque no tenemos prisa.
 - Con actividades distintas a las diarias.
 - Incluso con ropa diferente, más bonita o más cómoda de lo normal.
- Esto permitirá ir adquiriendo la idea de cada semana.

Celebrar periódicamente las fiestas.

Prever en el Plan Anual las fiestas en las que van a participar todos y la forma de prepararlas.

Utilizar en las fiestas los productos gastronómicos propios: el turrón y las figuritas de mazapán en Navidad, el roscón de Reyes, las rosquillas de San Isidro, los huesos de Santo... de forma que sirvan además para conocer las tradiciones y costumbres. Asistir a las fiestas del barrio o de Madrid.

Celebrar el cumpleaños de cada niño.

Un tiempo de todos, de todo el grupo, para cada uno, para hacerle una pequeña fiesta, para dedicarle un tiempo, una celebración... Colocar todos los cumpleaños del grupo en un calendario anual.

Despedirnos.

Cuando nos vamos, calculando cuándo nos volveremos a ver, cuánto tiempo vamos a estar sin vernos...

- Un tiempo para cada cosa.
- Un tiempo para cada uno.
- Aprender a esperar.

11.1.3. La calidad de las relaciones que se establecen.

Las relaciones que establece el niño le van a permitir ir construyendo una imagen de sí mismo, de su estima, de sus capacidades y limitaciones.

En los más pequeños será primordial cuidar la relación del niño con su *educador*, favoreciendo que sea una relación diferenciada, estableciendo que dentro de las limitaciones del propio Centro se relacione con cada niño un reducido grupo de *educadores* fijos. Cada *educador* establecerá con cada niño determinados ritos que favorezcan la individualización del niño y la diferenciación del *educador*.

Permitir una *estabilidad* en las relaciones —el mismo *educador* con el mismo niño— y en la forma de resolver las necesidades diarias para que los cambios de turno no signifiquen necesariamente un cambio en la forma de ser tratado, de ser atendido o de ser respetado en sus diferencias con los demás.

El *educador* mantendrá con el niño una comunicación fluida, tanto de forma verbal como no verbal, conociendo y utilizando las formas propias de expresión y comunicación con el niño.

A medida que el niño crece irán siendo más importantes sus iguales. Contar con ellos, cooperar, será una forma de que el niño se sienta progresivamente miembro de un grupo, por lo que habrá que tener en cuenta y favorecer las relaciones del niño con sus iguales.

Con los mayores el *educador* deberá establecer una relación de confianza, pero firme, ofreciendo una normativa consistente, actuando siempre como adulto que protege y da seguridad.

Los chicos deberán recibir siempre mensajes coherentes de su propio *educador* y del Centro en general, en sintonía con lo que la sociedad espera y pide de los chicos y chicas de su edad.

11.1.4. Actividades de la vida diaria.

La comida.

La alimentación es la primera necesidad física, y como tal debe ser entendida de forma adecuada, teniendo siempre en cuenta la edad cronológica de los niños y su desarrollo madurativo. Ha de ser la primera fuente de placer en los más pequeños, fomen-

tando un contacto íntimo y estimulante. La comida debe convertirse en un momento de bienestar, de especial relación y comunicación, donde también se adquieren hábitos de autonomía personal y de relación social.

Por todo esto, la comida se convierte en una actividad muy importante que se debe programar y planificar de forma especial.

Por las características de la institución (grupos de varios niños de edades heterogéneas), por los diferentes ritmos en la comida, es un momento complejo pero que conviene organizar de forma que se tenga en cuenta:

- El tiempo suficiente.
- Un espacio que reúna condiciones adecuadas.
- Evitar interferencias con otras personas.
- Que sea el *educador* el único que intervenga con los niños.
- Contar con la participación de los niños.

Para los más pequeños.

Es fundamental no forzar la alimentación de los bebés. No plantear su vida y crecimiento con prisas. Debemos respetar su secuencia madurativa y vigilar los trastornos vegetativos gastrointestinales (vómitos, diarreas, estreñimientos), cuando aparecen con gran frecuencia o intensidad.

Cuando un niño no quiere comer, hay que buscar las causas de la inapetencia. Puede ser debido a una situación excepcional que se deba sólo a cansancio o exceso de sueño... o bien puede tener otros motivos de tipo orgánico o afectivo.

Por esto es imprescindible que los registros de observación estén perfectamente cumplimentados. No es lo mismo que un niño no quiera ingerir alimentos en la hora de la cena después de haber realizado correctamente el resto de las comidas, que no desee cenar después de no haber querido comer, merendar, etc., lo que nos llevará a consultar los registros para encontrar los motivos de esta inapetencia y plantear entre todos las posibles soluciones.

Hacia los diez meses, a veces antes, los niños quieren participar en su comida. Comerán sentados en la sillita y progresivamente les iremos enseñando a comer solos, coger la cuchara, etc.

Capítulo XI

Entre los dieciocho meses y los dos años, el niño podrá comer solo con otros niños en una mesa y con un adulto que le ayude.

A los tres años el niño debe ser autónomo, y participar y colaborar en las tareas de poner y quitar la mesa, llevar el plato, etc. Es importante dar responsabilidades a los más mayores para implicarles en el momento de la comida.

El personal de servicio no interferirá en ese momento, para conseguir de la comida un momento tranquilo, relajado, de comunicación con la comida, con el educador y con el resto de los niños.

Debemos crear un cierto ambiente de preparación para comer. Se comenzará por provocar en los más pequeños un reflejo de orientación, enseñándoles la comida y diciéndoles qué alimentos van a comer.

Cambio de alimentación.

Los cambios en la alimentación se harán siempre lentamente y de forma gradual.

- Biberón a cuchara. Este paso se realizará alternando las tomas, una con cuchara y otra con biberón. Con cuchara se darán primero los alimentos dulces (zumos, papillas), mientras que la leche se seguirá dando en biberón.
- Dulce a salado. Este paso debe procurarse que sea una experiencia agradable. Se puede empezar añadiendo a la papilla parte del puré de verduras y aumentar paulatinamente estas últimas, hasta que el bebé las acepte y pueda retirar-se entonces la papilla.
- Puré a sólido. Se empieza normalmente dando al niño trozos de fruta, galleta, corteza de pan, etc. También se intentará darle la carne y el pescado, que antes se pasaba, junto al puré desmenuzado.

Durante la toma del biberón.

- Elegir para dar el biberón al niño un lugar cómodo para el educador y desde donde los niños que están en la colchoneta le puedan ver.
- El niño tomará el biberón siempre cogido en brazos. El educador estará sentado de forma cómoda.
- El educador estará pendiente de la toma del niño, mirándole y hablándole. Durante la toma evitará hablar con otras personas.

- Hay niños que necesitan descansar durante la toma, echar el aire...; otros prefieren tomarlo entero y expulsar el aire al final. El educador debe conocer las costumbres de cada niño.
- Antes de dar por terminada la toma, hay que estar seguros de que el niño expulsó el aire.

Después de cada toma se lava bien el biberón con agua y jabón y se mete en el esterilizador, a la espera de que esté lleno y se ponga al fuego a esterilizar.

Entre toma y toma se le debe ofrecer a cada niño agua hervida y fresca en otro biberón, por si tiene sed.

Hábitos de alimentación para los más mayores.

Fundamentalmente han de considerarse desde dos puntos de vista. Por un lado, lo referente a la adquisición de buenos hábitos alimenticios y de una dieta equilibrada en una edad en la que la alimentación desempeña un papel importante para el adecuado desarrollo físico y psicológico. Por otro, todo lo relacionado con las habilidades y normas sociales relativas a la comida: comer con limpieza, usar un tono de voz adecuado, respeto a los que comparten la mesa, utilización y buen uso de los cubiertos y vajilla...

Es importante enfatizar la aparición de ciertos conflictos relacionados con la alimentación, frecuentes en esta edad, que hacen necesaria la intervención educativa. Nos referimos a los problemas que conllevan las dietas de adelgazamiento, la inapetencia causada por conflictos afectivos, incluso, en algunos casos, la aparición de trastornos alimenticios más serios que requieren la intervención especializada, como ocurre con la anorexia o la bulimia.

En todos los casos, el seguimiento de la alimentación de los adolescentes no sólo es necesario, sino que además suele ser un indicador del estado de salud de los mismos, ya que muchos problemas psicoafectivos que aparecen en esta edad se manifiestan en la apetencia o inapetencia.

Higiene y aseo.

La higiene y el aseo tienen una gran importancia, ya que están muy relacionados con la salud y bienestar del niño, con sentirse cuidado y estimado.

Para los más pequeños.

Se debe procurar que la higiene sea una actividad agradable para el niño. Es el momento ideal para desarrollar aspectos afectivos, además de brindarnos la oportunidad de evaluar y fomentar la motricidad, lenguaje, etc; es decir, el desarrollo madurativo del niño.

Principios que se deben considerar en la higiene:

- El niño no debe ser manipulado como un objeto, sino realmente como un ser que siente, observa y comprende si se le proporciona el placer de hacerlo.
- Procuraremos conceder al niño todo el tiempo que haga falta, sin prisa, mientras atendemos la espera de los otros miembros del grupo, preparando al siguiente con estímulos verbales, según se van despertando, cambiando de postura (a los bebés), alargando su actividad (a los mayores).
- El aseo, salvo casos excepcionales, nunca se interrumpe. El educador terminará siempre al ritmo del niño, lo que ha empezado con él.
- Haremos siempre participe al niño de lo que está sucediendo, a través de nuestro relato verbal, que acompaña a la acción, la presentación del objeto que va a ser utilizado para él (jabón, peine, etc.) con una actitud de espera, de colaboración activa en sus gestos, primero espontáneos y más tarde colaboradores, hasta llegar a la total autonomía, aproximadamente hacia los siete años.

El baño.

Al hablar del baño, nos vamos a referir a la importancia que tiene este momento en lo que se refiere a la conciencia corporal.

Es un momento del día en que el cuerpo del niño está totalmente desnudo y en contacto con elementos distintos. Debemos vigilar la temperatura del agua, 38°, y que el baño se realice a la misma hora, siguiendo así una frecuencia rítmica dentro del programa de actividades del día.

Es mejor el baño que la ducha, y dejar al niño (mayor) que disfrute con el agua, evitando miedos y animándole a bañarse solo, poco a poco.

Se introducirán en la bañera los juguetes y objetos que el niño desee.

A los bebés debemos ofrecerles una sujeción firme y segura. Generalmente basta con una mano que les sujete la parte alta de la espalda y la cabeza, por la nuca. Al mismo tiempo que les hablamos o cantamos, se les acaricia suavemente.

Después los envolveremos en una toalla y los secaremos con delicadeza. La voz, el susurro, la canción, la caricia y las manifestaciones de cariño son un elemento fundamental de comunicación y compañía, de contenidos afectivos. De esta forma el diálogo corporal se convierte en un diálogo personal y, a medida que vamos construyendo su «yo» físico, vamos construyendo también su «yo» psíquico...

El camino hacia el control de esfínteres.

Hay algunas manifestaciones de los niños que nos indican el nivel madurativo adecuado para iniciar la educación en el control de esfínteres. Estas manifestaciones entre otras pueden ser las siguientes:

- Que el niño tenga un dominio del movimiento y del equilibrio, para poder sentarse y levantarse solo del orinal.
- Que el niño exprese verbalmente, o con gestos, su deseo de hacer pis o caca.
- Ver que se siente incómodo con las gasas y que prefiere estar sin ellas.
- Comprobar que, aunque con gasas, retiene bastante la orina.

Entre los 18 y 24 meses le iremos enseñando el orinal e invitándole a sentarse:

- Le propondremos el uso del orinal en las mismas ocasiones que el cambio de pañales.
- No utilizaremos nunca la fuerza, es mejor utilizar su aprobación y el estímulo («tú eres ya mayor»).
- Hasta llegar al control definitivo, el niño pasa por situaciones de avance y retroceso. Hay días que permanece sequito, otros pide el orinal cuando lo necesita; y días en los que se lo hace encima sin motivo aparente. Esto es normal, es un fenómeno que se produce en todos los procesos de aprendizaje y crecimiento.
- Cuando el niño adquiere el control, hay que recordarle que haga pis en las mismas horas que se le ponía en el orinal, antes de irse a la cama.

- El siguiente paso es la utilización del WC, siempre que no manifieste temor a la taza del inodoro, después le iremos enseñando a limpiarse con el papel higiénico y a lavarse siempre las manos después de tirar de la cadena.

De todo este proceso tenemos que destacar la individualidad y la autonomía del niño, lo que debe vivir como síntoma de su crecimiento, no como una imposición. Por lo tanto, debemos tener una actitud flexible y serena, atenta al ritmo individual de cada niño.

La higiene y el aseo en los mayores.

Lograr una adecuada higiene personal que signifique el cuidado y la estima por uno mismo y el respeto a los demás, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran —el Centro— y los antecedentes sociales y familiares de cada uno.

- Ducha diaria.
- Lavado frecuente de cabeza.
- Cambio diario de ropa interior y, con cierta frecuencia, de ropa exterior.
- Adquisición de una buena higiene buco-dental.
- Vestirse de acuerdo a una estética adecuada a su físico y a su edad.
- Limpieza del calzado.
- Hacerse cargo del lavado de sus prendas de ropa, excepto las demasiado laboriosas (vaqueros...)

El sueño.

Es necesario garantizar a cada niño la satisfacción de sus necesidades de descanso, teniendo en cuenta además su edad.

Bebés.

La inducción o entrada en sueño por parte del cerebro es un proceso activo. No es un «dejar de funcionar», sino el pasar a funcionar en forma «distinta» a lo que corresponde con el estado de vigilia.

El paso de un estado a otro viene definido por un cambio en el funcionamiento rítmico.

De ahí viene la necesidad que tiene el bebé de estar acompañado, y su importancia en este cambio de estado de conciencia.

El ambiente calmado y tranquilo, el clima cálido y cariñoso que le transmite seguridad, así como la compañía de una voz que susurra, habla y canturrea una canción, son elementos muy importantes en la vida y desarrollo de cualquier bebé.

Cuando van creciendo.

Creemos que es importante que todos los niños duerman la siesta hasta los 4 ó 5 años. El educador debe procurar que, incluso los mayores, adquieran la costumbre de dormir la siesta o estar relajados en la cama.

Debemos vigilar con todos los niños las alteraciones de sueño, pesadillas, miedos, enuresis, etc. como datos para evaluar la situación psicoafectiva del niño.

También tenemos que respetar las «manías» personales que sirven para proporcionar seguridad, como el chupete, muñecos, etc.

Se debe favorecer un despertar tranquilo, evitando tanto que el niño esté en la cama despierto e inactivo, como que le despierten bruscamente.

Cada niño debe dormir en su cama, evitando siempre los cambios.

Por último, hay que evitar siempre que el niño se encuentre al despertar solo y sin nadie a quien llamar.

El sueño en los mayores.

Al igual que la alimentación, el sueño juega un papel importante en el adolescente, ya que es un índice de su estado emocional, procurando abordarlo cuando se presenta alguna alteración (enuresis, terrores nocturnos...).

Organizativamente deben tenerse en cuenta los siguientes criterios:

- Es un tiempo de descanso absolutamente necesario. Debe ser un momento respetado por todos, que implica la puesta en práctica de normas de convivencia dirigidas a obtener ese respeto.

La ropa.

Vestir y desvestir a los pequeños.

Debemos coger al niño con seguridad, de forma suave pero con firmeza y acompañar con nuestra voz y nuestro rostro. Debe sentirse contento y envuelto física y psíquicamente.

Debe ser siempre el mismo *educador* en cada turno el que cambie, limpie y vista al niño, puesto que la forma de cogerle y tocarle son elementos importantes para que éste inicie el reconocimiento y la identificación de la situación.

Mientras dura el cambio de ropa, hay que prestar al niño toda nuestra atención y hablarle, explicándole qué hacemos y por qué lo hacemos, al tiempo que vamos nombrándole las partes de su cuerpo.

De nuevo marcar este tiempo como tiempo de comunicación especial con el niño.

Cuando van creciendo.

- Se favorecerá la autonomía personal. Se procurará que el niño se vista y desnude solo según se va haciendo mayor.
- Se procurará que sea el niño el que elija su propia ropa, respetando sus gustos.

Cuando son mayores.

Para los mayores la adquisición y el cuidado de la ropa pueden tener un valor educativo.

Los chicos deben elegir su ropa e ir a comprarla. Así aprenderán a comprar según la necesidad de ropa que tengan; antes de ir a adquirirla deberán hacer una revisión de lo que tienen y lo que necesitan.

Distribuir el dinero, de forma que con aquella cantidad de la que disponen sean capaces de comprar lo que necesitan.

- Valorar la cantidad de dinero que se les asigna, conocer los precios y ver sus posibilidades adquisitivas.

En cuanto al cuidado diario de la ropa que ya tienen, deben aprender a cuidarla, lavarla ellos mismos, plancharla y ordenarla, guardar la ropa cuando cambien las estaciones del año, combinarla, procurando siempre que vayan vestidos de una forma

adecuada a esta edad, lo que irá creando en ellos hábitos de orden, limpieza y autonomía:

- Cuando un niño entre al Centro, se le procurará un equipo completo y marcado.
- Cada niño deberá tener guardada su ropa en el armario que hay en su habitación.
- Cada niño tendrá asignada y señalizada una de las baldas o cajones del armario, de manera clara para niños y adultos.
- Es importante que el educador se ocupe de que la ropa marcada de los niños esté bien colocada y ordenada, y de que la ropa sucia se deposite en sus cestos.
- Todos los días usarán ropa limpia y muda completa (los mayores), y los pequeños las necesarias.
- Los viernes, los niños que tienen salida se vestirán desde por la mañana, o después de la siesta, con ropa de salir.
- Los lunes, si vienen limpios, también se quedarán con la ropa puesta evitando todo cambio innecesario.
- A no ser que el niño esté enfermo y deba guardar cama, el pijama sólo se utilizará para la noche.

El estudio.

La mayoría de los niños internos tiene un significativo retraso escolar que dificulta su adaptación en este ámbito, por lo que es importante crear un clima favorable al estudio.

Esta tarea incluye al menos cuatro aspectos:

- La organización del **tiempo**, la disposición del **espacio**, las **actitudes de refuerzo** por parte de los *educadores* y las **actividades cotidianas** que favorecen el aprendizaje.
 - a. En cuando a la **organización del tiempo**, es importante no caer en dos extremos igualmente perniciosos: la sobrecarga de actividades y la ausencia de estímulos.

Cada tarde —cada día— debe haber momentos de actividad planificados por el *educador* para todo el grupo o para los chavales individualmente, pero también tiempos personales para dedicarlos al ocio, a la intimidad o al estudio.

De ahí la importancia de delimitar «tiempo de respeto a la actividad ajena», en los que unos puedan estar estudiando, otros leyendo, otros dedicados a talleres, tareas manuales, etc., según su edad, sus intereses o sus necesidades escolares.

Cuando se carece de estos hábitos, se está con niños pequeños, tal vez haya que introducir estos «tiempos» empezando con 30 minutos, pero todos los días. Según los niños crecen, será más conveniente una hora. Desde el Ciclo Superior se debe ayudar a los niños a que organicen ellos el tiempo que necesitan (horario semanal de estudio) e iniciarles en las técnicas de estudio.

b. **La disposición del espacio** también puede facilitar el estudio y la actividad individual.

No se puede pretender que nadie se sienta inclinado a estudiar en un lugar en el que a la vez otros están correteando, dando voces, jugando en el suelo o viendo la TV, aunque de ese modo estén todos a la vista del *educador*.

Tampoco se trata de mantener un aula supervisada por uno o varios adultos, para que los niños puedan concentrarse y estudiar (o se les intente forzar a ello), lo cual supondría una especie de prolongación de la jornada escolar más allá de lo razonable. Y con el peligro de que el niño acaba estudiando sólo cuando le colocan en un aula y le vigila un adulto.

Cada niño deberá disponer de su rincón personal al que retirarse para estudiar, leer, pintar, escribir, etc. En principio, este lugar debe estar en su dormitorio o en la sala más próxima, donde disponga de una mesa y una estantería para su material de trabajo y sus cosas. Aun suponiendo un mayor gasto y riesgo de deterioro, es ahí donde deben estar los libros, el material educativo, etc.: lo más cerca posible de la actividad cotidiana del niño.

Si la organización del Centro no prevé estos espacios y tiempos «de actividad individual tranquila», dificultaremos aún más la dedicación escolar de los niños internos, ya de por sí frecuentemente problemática.

c. El tercer aspecto que reseñamos es el de las **actitudes reforzadoras de los adultos**.

El niño tarda mucho tiempo (necesita mucha madurez) en valorar el estudio por sí mismo y ser capaz de esforzarse por futuras compensaciones que se encuentran fuera de su horizonte temporal. Hasta bien entrada la adolescencia, difícilmente se involucra

en tareas que no sean gratificantes por sí mismas, si no es por la presión social —explícita e implícita— para que las realice.

Para cualquier niño, la actitud hacia la escuela de las personas de su medio de pertenencia representa un factor de motivación esencial. El niño acaba percibiendo como algo valioso «lo escolar» y dando sentido al esfuerzo si le preguntan cada día cómo se ha desarrollado la jornada, si se interesan por lo que aprende o por sus «deberes», si se ponen en contacto con el profesor para intercambiar información, si conceden importancia (la justa importancia) a los resultados obtenidos y se preocupan cuando hay un bajo rendimiento, si favorecen la realización de tareas escolares, etc.

Estas actitudes reforzadoras no surgen espontáneamente, sino que hay que crearlas deliberadamente y planificarlas y, en ocasiones, deberán revisarse con el asesoramiento de los técnicos o los equipos de apoyo.

d. El último elemento que queremos recoger es el de las **actividades cotidianas que sirven de apoyo al aprendizaje.**

La actividad del *educador* con el grupo no resulta de la mera improvisación ni de su mayor o menor capacidad para entretener a los niños, sino que sigue unos criterios educativos.

La elección de los juegos que el *educador* propone o inicia: la selección de juguetes, de libros y de materiales de actividad; la dinámica con que se realizan las actividades rutinarias de orden, higiene y alimentación; las ofertas para el ocio y el tiempo libre... deben ser programadas y estructuradas por el equipo educativo.

Muchas de estas actividades pueden reforzar los aprendizajes escolares sin perder todo su carácter lúdico o recreativo, y constituyen uno de los recursos fundamentales del *educador* para favorecer el desarrollo armónico del niño y su integración con los demás miembros de la comunidad educativa.

El aprendizaje de las técnicas básicas de estudio o trabajo intelectual es un medio eficaz de favorecer el progreso escolar, que los *educadores* pueden realizar en su actividad cotidiana de apoyo.

Mención aparte merece la **formación para el empleo**. Muchos niños, cuya historia escolar ha estado teñida de dificultades y ha sido bastante irregular, entran en conflicto con la institución escolar cuando se van acercando a la edad legal de incorporación al mundo laboral. La tendencia en estos momentos es la de abandonar la escuela para sustituirla por un empleo, la mayor parte de las veces en unas condiciones pésimas.

Se debe fomentar lo más posible la escolarización, para que los alumnos con más dificultades académicas obtengan, al menos, el Graduado Escolar, y los que tengan mejor preparación o interés continúen estudiando.

Una vez alcanzado un nivel de estudios adecuado, se procurará que su incorporación al mundo laboral sea paulatina, preparándolos para ello a través de los cursos de formación para el empleo, aulas-taller, talleres cooperativos...

En muchos casos el objetivo es que el niño aprenda a desempeñar un oficio, sino que sea capaz de ir desarrollando las habilidades necesarias para poder incorporarse posteriormente al mundo laboral: cumplimiento de horario, asistencia, relaciones con los compañeros y superiores, derechos y deberes laborales, administración del dinero recibido (en el caso de los cursos becados),...

El tiempo libre y el ocio.

Todos los niños necesitan tiempo libre del que disponer en algún momento del día y tienen que aprender a organizarlo, para sus propias tareas de aseo y limpieza, para escuchar música, para charlar con sus compañeros, para quedar con amigos fuera del Centro, etc. La importancia de preparar cuidadosamente el tiempo libre de los niños es fácilmente comprensible si caemos en la cuenta de que la mayor parte del tiempo que el niño pasa en el Centro constituye lo que para todos los niños es el «tiempo libre», en su acepción más elemental de «tiempo no escolar».

Sin que pierda por ello el carácter de elegido, el tiempo libre se prevé en el Proyecto de Centro, se planifica en el Plan Anual y se adecúa a las características individuales de cada niño en su Proyecto Educativo Individual.

El Colegio-Residencia de Menores tiene que garantizar a los niños actividades enriquecedoras y socializadoras, que hagan del tiempo libre de los niños un tiempo auténticamente educativo y favorecedor del desarrollo de todas las dimensiones de su personalidad. Ello nos obliga a ofrecer posibilidades diversas (individuales y colectivas, con o sin el adulto, estructuradas y espontáneas...). Por tipificar de alguna manera estas experiencias, podríamos decir que en la vida cotidiana del niño interno hay que asegurar que tengan cabida:

Tiempos individuales en los que se ofrezca al niño actividades atractivas.

En una institución donde la vida en grupo tiende a invadir todos los espacios y tiempos de lo cotidiano, conseguir que la intimidad personal de los niños no quede

anulada es una labor que entraña dificultades pedagógicas, pero no por ello menos importante.

Los espacios, los tiempos y los objetos son imprescindibles para la construcción de la propia identidad del niño a partir de la cual podrá irse creando una relación con los otros niños y con los adultos. Pero, aparte de garantizar lugares que permitan la actividad individual, momentos en que ocuparse en estas actividades y objetos con que realizarlas, es también tarea del educador promover *la motivación* para implicarse en actividades personales. En este sentido, en la medida en que el educador consiga que resulte atractivas al niño determinadas tareas, éste aprenderá a aprovechar creativamente su tiempo libre, ya que desarrollará aficiones personales que le apetecerá realizar en su tiempo de ocio.

Por ejemplo, si un educador ha organizado un taller de animación a la lectura será probable que a partir de entonces el niño dedique parte de su ocio a la lectura. Lo mismo podría decirse de iniciar a los chavales en el coleccionismo (sellos, monedas, cromos, etc.), ciertas manualidades, ajedrez, etc.

Con los adolescentes cobra especial importancia la necesidad de disponer de un espacio y un tiempo que permitan la actividad personal (leer, estudiar, oír música,) y favorezcan el desarrollo de su autonomía.

Con los más mayores se planificará el fin de semana, que quedará reflejado en una hoja de seguimiento a disposición de los educadores. El objetivo de llevar a cabo dicha planificación es:

— Por un lado, enseñarle a organizar su tiempo libre atendiendo a si pueden salir o no; al dinero de que dispone y la distribución del mismo para las diferentes actividades; previendo a quién tiene que llamar, con quién tiene que quedar, qué horario tiene que cumplir, ...

— Por otro lado, la planificación sirve para que el educador pueda analizar y revisar con él lo programado.

Tiempos grupales no dirigidos por el adulto.

El adulto no interviene directamente, permitiendo la formación de grupos y actividades espontáneas.

Además de su importancia para el desarrollo de la sociabilidad y la convivencia con los iguales, son momentos muy ricos para observar la capacidad y dificultad para

relacionarse con sus compañeros, su predisposición a influir o dejarse influir por el grupo, su nivel de autoestima, la capacidad de aceptar las reglas del juego y las normas sociales. En definitiva, se trata de observar la imaginación, la capacidad de superar las dificultades, su iniciativa y todas las facetas que configuren su personalidad.

Tiempos grupales con participación directa del adulto.

Son las actividades que normalmente aparecen con mayor frecuencia en las programaciones de la vida cotidiana de los Colegios-Residencia. Deben plantearse para que los niños aprendan a realizarlas también cuando el adulto no esté presente. Enseñar y practicar determinados juegos facilitará que después, en los momentos de juego libre, los niños puedan ampliar espontáneamente su repertorio.

Ya se ha recalcado el papel del *educador* como transmisor de juegos tradicionales y costumbres. Sobre todo para los más pequeños, es tarea del *educador* que los niños accedan a ese bagaje cultural que los demás niños reciben de sus padres y amigos. De ahí la importancia de incorporar al juego las canciones, los juegos tradicionales, las adivinanzas, las retahílas, etc.

Tiempos de actividad organizada para grupos más numerosos.

En el internado es importante para el desarrollo de los niños que se relacionen con otros distintos a los de su grupo de convivencia más cercano.

Son ejemplos las actividades y competiciones deportivas, acampadas, excursiones, fiestas de Carnaval, Navidad, Reyes, y todas aquellas en las que de forma puntual o periódica participan diversos grupos de niños.

Además de estos tipos de actividades que se realizan dentro del internado, hay que ofrecerles actividades fuera del Centro que estén de acuerdo con sus intereses personales y su edad. Estas actividades pueden ser llevadas a cabo individualmente o bien en grupo, con una exigencia mínima de asistir una vez elegida por ellos. Este tiempo libre, al igual que toda su vida cotidiana, tiene que asemejarse al de cualquier otro niño, evitando un exceso de actividades organizadas, puesto que esto los alejará de la realidad y del medio social donde tendrán que vivir.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA.

- BETHELHEIM, B.:** «Con el amor no basta». Colec. Navidad. 1950.
- BLEGER, J.:** «Psicohigiene y Psicología Institucional». Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975.
- BOWLBY, J.:** «El vínculo afectivo», Ed. Paidós, 1960.
- «La separación afectiva», Ed. Paidós, Barcelona, 1985.
 - «La pérdida afectiva», Ed. Paidós, Barcelona, 1985.
 - «Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida». Ed. Morata, Madrid, 1976.
- BOWLBY, J., AINSWORTH:** «Carencia y cuidados maternos», Cuadernos O.M.S.
- BRUNER, J.:** «Acción, pensamiento y lenguaje». Ed. Alianza Editorial, 1989, Serie Alianza Psicológica.
- «La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño», Ed. Paidós, 1987.
- I CONGRESO INTERNACIONAL INFANCIA Y SOCIEDAD. BIENESTAR Y DERECHOS SOCIALES DE LA INFANCIA. MADRID 20-23 DE NOVIEMBRE DE 1989.** 3 Volúmenes. Ed. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1990.
- CORKILLE BRIGGS, DOROTHY:** «El niño feliz: su clave psicológica». Ed. Gedisa, Barcelona, 1991.
- DAVID, M., APPEL, C.:** «La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencias del Instituto Loczy». Ed. Narcea, Madrid, 1986.
- DOLTO, E.:** «La causa de los niños». Ed. Paidós, Barcelona, 1990.
- GOFFMAN, E.:** «Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales». Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1988.
- KAYE, K.:** «La vida mental y social del bebé: Cómo los padres crean personas». Ed. Paidós, Barcelona, 1986.
- LÓPEZ, FÉLIX:** «La formación de los vínculos sociales». MEC, Madrid, 1985.
- MANNONI, M.:** «La Educación Imposible». Ed. Siglo XXI, 1973.

- BURY, J., VÁZQUEZ, A.:** «Hacia una pedagogía del siglo XX». Ed. Siglo XXI, 1967.
- LAOLINI, E., LETAMENDÍA, P.:** «Psicología Institucional: objeto y método». *Revista de la Asoc. Española de Neuropsiquiatría*. Vol. X núm. 32, 1992, págs. 33-40.
- PIAGET, J., INHELDER, B.:** «Psicología del niño 2». Ed. Morata, Madrid, 1984.
- PROYECTOS Y COMUNICACIONES DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL.** 2 Volúmenes. Ed. Consejería de Educación, Madrid, 1990.
- SCHAFFER, H. R.:** «Interacción y Socialización». Ed. Visor, Madrid, 1989.
- SPITZ, R.:** «El primer año de la vida de un niño». Ed. F. C. Económica, Madrid, 1986.
- STERN:** «La primera relación madre-hijo». Ed. Morata, Madrid, 1983.
- TOSQUELLE:** «El maternaje terapéutico con los deficientes mentales profundos». Ed. Navas, 1982.
- VILLUENDOS:** «Necesidades psíquicas y educación temprana» Tomo I: Sueño y Alimentación. Tomo II: Limpieza, llanto y compañía. Ed. Narcea, 1986.
- VIGOTSKY, L. S.:** «Pensamiento y lenguaje». Ed. Buenos Aires, Las Pléyades, 1973.
- WELLS:** «La familia y el desarrollo del individuo». Ed. Paidós. «Deprivación y ausencia». Ed. Paidós, 1984.

