

# *Estrategias de intervención socioeducativa con alumn@s en conflicto en programas de garantía social<sup>1</sup>*

*Enrique Javier Díez Gutiérrez<sup>2</sup>*

## • **Resumen**

*Enrique Javier Díez Gutiérrez, 1999*

Mi pretensión en este artículo es proponer a los profesionales de la Educación Social ciertas herramientas pedagógicas y ayudarles a utilizar las que ya tienen y los recursos a su alcance, con vistas a una mayor eficacia en su tarea. Desde una concepción basada en la Pedagogía de la vida cotidiana, estas estrategias se articularían en torno a tres herramientas pedagógicas: pedagogía de la tarea, pedagogía de la relación y pedagogía del grupo. Se trataría en definitiva, de utilizar las situaciones de su experiencia vital cotidiana para estructurar la labor educativa. Partiendo de las circunstancias de cada día (de los chicos y chicas), de su contexto vital, aprovecharlo para crear

experiencias de aprendizaje real y útil para su vida.

## **Palabras clave:**

**Educación no formal, Garantía Social, Intervención socioeducativa**

Entiendo que lo más complicado de llevar a la práctica y lo más difícil de realizar día a día es el diseño de unas estrategias adecuadas para trabajar con jóvenes con un cierto rechazo al marco escolar y social y en permanente conflicto consigo mismos y con todo lo que les rodea. Estrategias que tienen que ser diferentes de las docentes «tradicionales» de las escolares «habituales». Estrategias que motiven a los jóvenes, que les ayuden a «aprender a aprender», que les den ocasión de aprendizajes significativos, que les ense-

<sup>1</sup> Conferencia: I JORNADAS DE EDUCACIÓN SOCIAL. Escuela Universitaria La Salle. Madrid: 3, 4 y 5 Junio. 1999

<sup>2</sup> Titular de Escuela Universitaria; Especialidad Organización Escolar; Asignaturas impartidas: Didáctica y Nuevas Tecnologías. Universidad de León. Facultad de Educación. Dpto. de Filosofía y Ciencias de la Educación; Campus Universitario de Vegazana, León.



ñien que la autodisciplina es más importante que la disciplina impuesta, que les ayuden a adquirir unos hábitos de trabajo continuado, que fomenten entre ellos unas habilidades de comunicación y de afecto, etc., etc.

Demasiadas exigencias para trabajar con unos seres humanos en conflicto y con un rechazo más o menos explícito contra las estructuras de aprendizaje tradicional. Por eso se ofrece una serie de propuestas concretas de intervención pedagógica (no «recetas», pues no son universales y cada uno las tiene que acomodar a su propia realidad educativa) que pueden servir a la hora de establecer criterios y estrategias de intervención con estos jóvenes.

Se trataría de diseñar la estructura estratégica a emplear por el equipo educativo.

Se organizaría en torno a tres herramientas pedagógicas:

- Pedagogía de la tarea/actividad.
- Pedagogía de la relación.
- Pedagogía del grupo.

Esta estructura estratégica está anclada en una concepción de la educación basada en la pedagogía de la vida cotidiana (Muñoz 1988, 1989; Díez Gutiérrez 1990, 1995a, 1995b).

Esta pedagogía utiliza como marco de intervención la vida cotidiana como laboratorio natural. El educador no es el que propiamente educa, lo que realmente educa es la reflexión y la actuación sobre la vida. Lo que el educador ha de hacer es crear situaciones para que sus jóvenes reflexionen sobre sus vivencias y experiencias y las dominen de forma consciente, libre y estructurante.

La vida cotidiana hace referencia a todas las actividades que realizamos habitualmente los seres humanos y que pocas veces las sacamos partido educativo de forma sistemática. La mayo-

ría de la veces aprendemos a actuar por mimetismo, por aprendizaje vicario, sin darnos cuenta de que los modelos que se nos dan no son quizá los más idóneos.

Pues bien, se trataría de utilizar las situaciones de su experiencia vital cotidiana para estructurar la labor educativa (y si es necesario, provocarla). Partiendo de las circunstancias de cada día de nuestros jóvenes, de su contexto vital, aprovecharlo para crear experiencias de aprendizaje real y útil para su vida. Por poner un ejemplo: utilizar un conflicto que surge entre ellos, para generar una dinámica de reflexión en el grupo, de participación de todos, de asumir el problema no como algo individual de los chicos/as enfrentados sino del grupo, y aprender a tomar decisiones colectivamente. Es decir, no crear situaciones muchas veces artificiales, sino aprovechar sistemáticamente todas aquellas que se nos presentan a lo largo de cada día.

Habiendo realizado un breve apunte sobre el trasfondo filosófico y pedagógico que encierra esta perspectiva estratégica, avancemos en nuestro esquema visual, apuntando en las tres áreas ya definidas qué tipo de herramienta pedagógica vamos a utilizar.

No son herramientas pedagógicas alternativas, opuestas o que haya que elegir en cada momento. Las hemos separado de una forma didáctica, que nos puede ser útil para diferenciar las distintas dimensiones a la hora de abordar la tarea pedagógica global y comprensiva con estos chicos/as.

Dimensiones que hacen referencia al sujeto que aprende (el alumno/a y el grupo), al sujeto que media el aprendizaje (el educador y la relación que establece) y a las experiencias que proporcionan los aprendizajes (las tareas).



Por eso los he denominado respectivamente pedagogía del grupo, pedagogía de la relación y pedagogía de la tarea/actividad.

### • ***Pedagogía de la tarea***

Entendida la tarea como tarea/actividad/experiencia.

El aprendizaje formativo tiene lugar como un proceso de construcción activa por parte de los jóvenes, a través de experiencias estructuradas que la escuela proporciona. Son estas experiencias, las tareas educativas, las que, en suma, educan.

El educador es un mediador. Es un experto dinamizador que ayuda a enfrentarse al alumno/a ante nuevas experiencias, nuevas tareas educativas. Que le sitúa ante ellas, que le muestra pautas para abordarlas con éxito. Pero en definitiva quien educa, no nos cansaremos de repetirlo, es la vida.

Y la vida no es algo pasivo. No se nos da. Sino que la construimos en continua interacción a través de las acciones que realizamos. Todos nos proyectamos en aquello que hacemos. Necesitamos transformar la realidad que nos rodea, adecuarla a nuestras necesidades. Cuanto mayor es la necesidad de afirmación y de seguridad personal, más buscamos conseguir ambos aspectos a través de la acción.

El rechazo de las tareas/actividades que proponemos a nuestros jóvenes, no suele ser por falta de interés sino por miedo a no lograr el éxito (cuidado de la imagen y baja tolerancia a la frustración), o por desconocimiento de lo que en ella pueden conseguir (motivación por necesidades inmediatas y útiles) o porque la hayamos planteado mal.

Por ello tenemos que pensar que las

tareas/actividades que les proponemos han de tener una serie de cualidades que enganchen con sus características y necesidades que hemos visto anteriormente y que sean coherentes con las capacidades que nos hemos propuesto alcanzar.

Completarlas con experiencias y situaciones cotidianas que se dan tanto en el aula y el taller, como en el contexto social, cultural y familiar de vuestros jóvenes, tratando de estructurar a partir de ellas qué elementos educativos podemos desarrollar.

### • ***Características de las tareas/actividades:***

#### ***1. Vitales***

Las actividades/tareas tienen que conectar vitalmente con las necesidades de los chicos/as. Por eso es necesario pensar la oferta educativa en función de sus necesidades (y no de nuestras habilidades o destrezas). Es decir, proponer actividades que respondan a lo que creemos que nuestros jóvenes necesitan y no en función de lo que nosotros sabemos o somos capaces de hacer mejor.

Por eso la propuesta es que las actividades y tareas sean vitales, es decir, que sean una respuesta a las necesidades concretas de los chicos y chicas, a su punto de partida, a su situación, a su edad. Que sean, por sí mismas, un recurso a su necesidad. Y esto sólo es posible conseguirlo si somos capaces de adecuarlas a sus necesidades, para lo cual es necesario conocerlas. Por eso se ha partido de una evaluación inicial diagnóstica de las mismas.

#### ***2. Accesibles***

Las actividades y tareas tienen que suponer un aprendizaje progresivo y

continuado en la superación de dificultades a partir de experiencias inusuales para ellos.

Han de suponer, por tanto, experiencias de aprendizaje que conlleven situaciones en las que sea necesario asumir determinadas frustraciones (aunque inicialmente sean insignificantes) y que les de la posibilidad de admitir en sus vidas el derecho a equivocarse y fallar.

No significa que todo sea tan fácil que no tengan que esforzarse. Pero que tampoco todo sea tan difícil, tan difícil, que no esté a su alcance.

La propuesta, por tanto, es que sean asequibles a su edad y situación, puesto que rechazan todo aquello que no son capaces de conseguir, pero también aquello que les parece «cosas de niños».

### **3. Útiles**

Las actividades y tareas tienen que ser útiles a corto plazo, de cara a nuestros jóvenes que, como ya hemos analizado, se rigen por el principio de la inmediatez.

No significa que tengan un beneficio económico inmediato, pero tampoco que suponga la experiencia tantas veces repetida en la escuela (de la que salieron con bastante rechazo) en la que se les decía que era para el día de mañana los aprendizajes que realizaban sin comprender.

Tareas que tienen que poder ser razonadas a partir de esta pregunta: ¿y esto, para qué sirve?.

### **4. Atractivas**

Los adolescentes y jóvenes se mueven inicialmente por impresiones, por impacto de imágenes. En la tarea, siempre o casi siempre, tienen que pasarlo bien, de lo contrario, van a rechazarla.

No se trata de que ellos hagan lo que quieran solamente o que tratemos de preparar el trabajo sólo para dar gusto. Hay que aprender de los creativos del mundo de la publicidad, de los medios de comunicación y de los recursos creativos que utiliza la sociedad de consumo hoy en día para enganchar a tantos y tantos niños/as, jóvenes, adultos y ancianos/as.

No se trata de inventar cosas extravagantes, sino cómo hacer las habituales para que las vivan como si estuvieran sumergidos en una experiencia de aventura. Planteárselo de forma que se sorprendan progresivamente.

Aquí tenemos el reto de la metodología, y la actitud creativa y de iniciativa.

### **5. Experimentadas**

Es hacer realidad aquello de «no me lo digas, muéstrame cómo se hace». Esto es, lo que decimos que «es capaz de hacer», hacérselo comprender en la medida en que lo vive él mismo a partir de esa experiencia de aprendizaje.

El alumno/a que oye la palabra responsabilidad no sabe de qué se trata, porque no conoce su contenido si no lo experimenta: Darle ocasión de ser responsable, de hacerse responsable. Ahí la aprende. Hace falta aprovechar las experiencias cotidianas, interesa provocar muchas otras, crear el escenario adecuado.

La experiencia vital es mucho más resonante que la experiencia verbal. No le «prediquemos», no le digamos verbalmente que beber y emborracharse tiene consecuencias negativas, que es malo para la salud, hagámosle experimentar situaciones vitales en las que el estar borracho le haga vivir esas consecuencias: la imposibilidad de participar en otras actividades tremendamente atractivas para él.



## 6. Acompañadas

Acompañarles en su hacer supone:

- Hacer con ellos.
- Proponer tareas incluyéndonos como miembros del equipo: «vamos a hacer», en vez de «váis a hacer».
- Iniciar una tarea y solicitarles ayuda, pedir sus ideas, formas concretas de hacer, responsabilizándolos de oficios diversos.

Es necesario que el educador/a sea, en cierta medida, modelo y ejemplo de las propuestas hechas. Nuestros jóvenes se miran más en los hechos que en las palabras. Pero sin olvidar nuestro papel de coordinadores y dinamizadores. Si esas tareas no nos entusiasman a nosotros, como educadores, mal van a entusiasmar a nuestros jóvenes.

## 7. Reflexionadas

Por supuesto, no valdría de nada esa experiencia, si no es acompañada a la vez por la reflexión compartida, no sólo con el educador, sino con sus compañeros. Necesitan «darse cuenta», «caer en la cuenta» de sus propios actos, pues están acostumbrados a actuar más que a reflexionar sobre esas acciones.

Por tanto, es necesario que en el proceso de realización de estas tareas se incluya:

- Reflexionar conjunta e individualmente sobre el logro conseguido con ella.
- Reflexionar conjunta e individualmente sobre lo que está por debajo de la tarea: la satisfacción, la habilidad, lo que ha supuesto para él/ella realizar esto, lo que ha aprendido con ello.

Todo ser humano crece con su hacer, con su hacer bien las cosas, se siente

satisfecho y útil. Por eso es imprescindible apoyarles en la reflexión sobre sus acciones y sus logros. No dejar escapar ningún avance realizado sin explicitarlo, sin comentarlo, sin reflexionar sobre el esfuerzo que ha supuesto y celebrar el progreso que implica, así como la capacidad que supone para enfrentarse a nuevos retos sabiendo que es posible superarlos, al igual que se superó éste.

## 8. Reconocidas

Experimentar que se cuenta con ellos, que se les ofrece un quehacer, que son necesarios, que su actividad en el grupo es imprescindible.

Por ejemplo, dar responsabilidades dentro del grupo, nombramientos, cargos a cada uno que les permita sentirse útiles, necesarios, responsables, importantes no sólo por lo que hacen, sino que lo que hacen es necesario para el buen funcionamiento del grupo.

Todas nuestras acciones buscan que otros, los que nos rodean y que son significativos para nosotros, nos reconozcan, nos tengan en cuenta, nos aprecien, nos valoren. De ahí esos jóvenes que constantemente están «enredando» y sus educadores decimos: «ves, está tratando de llamar la atención y que se le tenga en cuenta».

Reconocer su valía a nuestros jóvenes es tanto un derecho que tienen como personas y sujetos valiosos como una fuerza motivadora que podemos utilizar para estimularles en sus acciones y trabajos y en su implicación en el grupo.

## 9. Con repercusión social

Que tengan una repercusión social. El reconocimiento externo de nuestra valía o mérito es un factor de integra-



ción social: «este chaval es capaz, vale, sirve para hacer algo; puedo contar con él».

La aprobación y la estima social suelen tener un gran poder de influencia sobre el comportamiento del que son resultado y son una poderosa guía para el aprendizaje del mismo.

Debemos potenciar tareas que supongan un reconocimiento externo: exposiciones, participación en programas comunitarios (semanas culturales, fiestas, construcción y mejora del medio, etc), colaboración con otras entidades o asociaciones, circuitos deportivos, etc.

Y si no las hay, crearlas en colaboración con otros grupos, estableciendo así lazos de relación, participación, compromiso y responsabilidad social y colectiva.

### **10. Tareas que utilicen todos los recursos a mano:**

Muchas veces, los educadores nos encontramos impotentes e inermes ante la falta de recursos y materiales para poder realizar las actividades que proyectamos con nuestros jóvenes. Sería tremendamente positivo que potenciáramos una mayor y más óptima explotación de los recursos que tenemos a mano, dando rienda suelta a la imaginación y a la creatividad de cada uno.

Recordemos que en la mayoría de los países del mundo, excepto en los del Norte, los educadores y educadores tienen que arreglarse casi con los recursos que les ofrece el entorno natural.

Por ejemplo:

Usar materiales reciclados por los mismos chicos/as: utilizando maderas viejas recogidas de la basura o muebles que encontremos, en la misma construcción de los propios muebles del aula y del taller, la decoración del mismo, etc.

Esto no sólo les dará la posibilidad de sentirse satisfechos consigo mismos de la capacidad que tienen de aprovechar un material que otros habían desechado, así como de colaborar en la conservación de un entorno más ecológico, etc.

Les permitirá sobre todo concebir el espacio del aula y del taller como propio: un territorio que dominan como suyo, puesto que ellos lo han construido con su esfuerzo y su ilusión. Y que nadie se atreva a tocarlo o destruirlo, pues ya se encargarán ellos de cuidarlo.

### **11. Tareas colectivas y solidarias:**

Potenciar el que el tipo de tareas no sean tanto competitivas como cooperativas. Necesitan aprender a trabajar en equipo, a aguantar la lentitud de un compañero/a, el malhumor de otro, el que un tercero quiera mandar, etc.

Y estos aprendizajes para la vida son tan necesarios e imprescindibles como los aprendizajes instrumentales que van a adquirir. Pues necesitan con urgencia aprender a ser tolerantes con los compañeros con los que trabajan, puesto que en la vida real no van a poder cambiar de trabajo tan fácilmente si el miembro del equipo de trabajo que les ha tocado es «inaguantable».

Si la iniciación en un oficio es o debería ser el núcleo generador para los aprendizajes y competencias instrumentales y formativas básicas, el grupo y la relación con sus componentes debería ser el núcleo generador de los aprendizajes y competencias para la vida, tan necesarias.

### **• Pedagogía de la Relación**

LA PEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN

Un terreno especialmente propicio para la aparición de dificultades de

difícil superación es el de las relaciones –sean las relaciones estrictamente personales, sean las relaciones de cooperación en las tareas o en el trabajo– y los conflictos que de ellas se derivan.

Es básico tener en cuenta que las dificultades en la relación son esenciales a ésta. Toda situación relacional puede ser fuente de conflicto.

Pero debemos entender el conflicto como momento de crisis. Como proceso que puede ser enormemente positivo, fuente de cambio, de maduración, de toma de decisiones, de asunción de responsabilidades. Pero también como proceso negativo, pues todo conflicto no resuelto y mantenido en situación de dejación sucesiva de responsabilidad creciente genera una cronificación de dicho conflicto. Por eso nuestra función como educadores ha de ser ayudar a superar esos conflictos de una forma positiva y constructiva, reconducirlos para que sean fuente de maduración y autoafirmación progresiva.

Por eso debemos trabajar el conflicto latente de nuestros jóvenes, incluso despertarlo o provocarlo de una forma intencionada para poder utilizarlo como herramienta educativa. De esta forma vamos a posibilitar que aflora, el sujeto tome conciencia de él, lo analice y lo aborde superándolo.

Hay que tener en cuenta que si no aparecen conflictos relacionales es que no hay relación, ya que ésta se construye elaborando las diferencias interpersonales. Por tanto, hay que aceptar los conflictos como algo natural y necesario dentro de unos límites, y que cumplen una función positiva, siempre dentro de esos límites: el conflicto genera angustia, y ésta moviliza las energías y los recursos personales de todo sujeto en busca de una solución. Pero, más allá de cierto punto, la angustia paraliza, y entonces cumple una función inversa.

Una buena política educativa es aquella que trabaja la exigencia de responsabilidades progresivas al educando. Esto tiene además la ventaja de que obliga a hacer intervenciones profesionales responsables.

Así pues, si no aparecen conflictos, habrá que plantarse por qué e, inmediatamente analizar si las relaciones son impersonales, en qué sentido lo son, y qué puede hacerse para devolverles una relación más viva.

Propongo a continuación algunas estrategias sencillas que nos pueden ayudar a establecer unas relaciones más vivas y gratificantes.

### ***1. Relaciones que potencien sus aspectos más sanos***

Supone relacionarnos con aquellos aspectos de su personalidad más positivos.

Es decir, potenciar su capacidad de conseguir, de interesarse por algo, de engancharse afectivamente con alguien. Esto significa explorar y averiguar las dimensiones en que funcionan bien, para potenciarlas en vez de tratar de enfrentarnos con sus conflictos.

Potenciar lo positivo relacionándonos con las brechas de salud que descubramos, en vez de estar en permanente choque frontal con sus conductas defensivas.

¿Cómo se puede hacer esto?

### ***2. Relaciones que usen el refuerzo positivo***

No es decirles que todo está bien, y evitar sistemáticamente la corrección.

Es estimularles en su buen funcionar, pensar y hacer. Apoyarles con entusiasmo en sus aciertos, sin recriminarles constantemente sus errores. En sus desaciertos, proponerles vías alternativas de ensayo.

Es celebrar cada pequeño éxito y avance. A veces, han estado tan acostumbrados a ser atendidos sólo desde el reproche y el rechazo que ni ellos mismos conocen ni reconocen su capacidad.

¿Qué ventajas tiene usar el refuerzo positivo?

El refuerzo positivo combate la dependencia y el control, tan fácil de crear en una relación educativa. Al contrario, potencia una dinámica de trabajo orientada al riesgo, a la aventura y a la acción con autonomía, puesto que supone estimular los avances conseguidos. Se le indica al alumno/a que es capaz, se eleva su autoestima, se le reconoce como persona con autonomía.

Pero no sólo esto, a la vez nos permite que en los momentos difíciles y de fracaso podamos también estar a su lado. Si hemos sido capaces de apoyarles en sus logros, hemos construido con ellos la certeza vivida y experimentada de que es posible el avance. De que a pesar de los pequeños reveses, contratiempos o fracasos, podemos avanzar, podemos encontrar juntos alternativas.

### **3. Relaciones simétricas**

Tanto el/la educador/a como el alumno/a es un ser humano, con idénticos derechos. Nuestra condición humana nos hace iguales.

Pero somos diferentes por nuestra edad, experiencia, cultura, ideas, habilidades, expectativas... No somos «colegas». Amiguetes, «compas», ya tienen muchos. Nosotros les podemos aportar una función estructurante, como adultos que somos, como profesionales de la educación que trabajamos con ellos y para ellos, sin dejar por ello de tener una relación cordial, cercana y tolerante desde la certeza de nuestra igualdad compartida.

Sin embargo, nunca podremos ser «uno de ellos» por mucho que lo intentemos. Además, ese no es nuestro papel. Y como afirma el dicho popular «no hay viejo más ridículo que aquel que se quiere hacer pasar por joven».

No es el papel de «colega» el que nos demandan nuestros jóvenes, sino el papel de auténtico educador/a con la capacidad y responsabilidad de hacer de la relación con ellos una función estructurante, educativa, en la que ellos obtengan claves para interpretar y abordar la vida con éxito. Si no fuera así, si lo que realmente nos importara fuera únicamente nuestra imagen ante ellos, quedar como «colegas», les estaríamos engañando.

En definitiva, sólo acaban concediendo el título de «legal» al adulto que les aporta orientación para la vida y en quien reconocen algo más que compartir juergas y momentos esporádicos de confraternización. Pues lo que esperan del adulto, del educador-educador, no es que sea uno más, sino que desde su papel sea un «tío legal» que les apoye y les ayude en su proceso vital.

### **4. Relaciones de ¿autoridad?**

Defendemos la autoridad como forma de relación sana y estructurante. Como forma de ayuda y educación.

¿En qué sentido la entiendo?

No una autoridad entendida como imposición de unos sobre otros, de los educadores/as sobre los jóvenes, de forma despótica e irracional. Como mero ejercicio de su poder y control. Máxime, cuando, siendo realistas, los jóvenes que tenemos en los programas de Garantía Social, en su mayoría, no van a dejar que este tipo de poder se ejerza sobre ellos.



Pero tampoco una autoridad entendida como ejercicio de contentamiento o entretenimiento para con los jóvenes. Cuando por miedo o por desidia, buscamos satisfacerles en todo lo que les gusta, en todo lo que les apetece. Abdicando de nuestra responsabilidad como educadores y dejando que sean ellos únicamente los que decidan y dirijan las tareas y la dinámica general (¡no sea que se nos vayan!, como pueden pensar algunos).

Entiendo la autoridad como el ejercicio de la experiencia, de la edad, del dominio de la tarea y de nuestra profesión como educadores. Somos una herramienta puesta a su servicio, pero nunca una herramienta que se imponga despoticamente sobre ellos, ni una herramienta que sólo sirva para responder a sus gustos.

Todo psicólogo es una herramienta de sus pacientes en su proceso terapéutico. Y muchas veces una herramienta poco agradable, puesto que les hace enfrentarse consigo mismos. Pero es una herramienta consciente, reflexiva y sistemática que necesitan en este proceso.

En este mismo sentido, todo educador/a, todo maestro/a, todo educador/a es una herramienta puesta al servicio de sus jóvenes para transmitir y estructurar las experiencias que la sociedad en la que vive ha ido asumiendo como exitosas ante la tarea de enfrentarse con su entorno y les ha permitido construir una sociedad más justa y solidaria entre ellos.

Este tipo de autoridad se establece a través del diálogo y el razonamiento, mediante la negociación y el consenso. Las normas han de ser negociadas y consensuadas por todos los implicados y afectados por ellas, sólo así se reconoce la autoridad vinculante de las mismas. Y sólo se nos concederá auto-

ridad, credibilidad y respeto por parte del grupo si somos capaces de razonar y convencerles de que nuestras propuestas y alternativas son las mejores y más útiles para el funcionamiento del grupo y la satisfacción personal de cada uno de sus miembros. Y en esto, en propuestas útiles y razonables, tenemos todos los educadores más experiencia, técnicas y años de entrenamiento, que cualquiera de nuestros jóvenes.

Se mantiene este tipo de autoridad, recordando firmemente los compromisos adoptados conjuntamente. Respetar la palabra dada es una consigna que admiten todos aquellos a los que nos les queda mucho más que su palabra. Cuando han fracasado, cuando les han echado del colegio o cuando lo han abandonado, no les queda mucho más que su propia dignidad y su propia palabra.

Y no seremos nosotros los únicos responsables de mantener la autoridad, la disciplina. Son normas adoptadas por el grupo las que se infringen. Y por lo tanto, el infractor tiene que dar cuentas al propio grupo, y ser éste quien decida la reparación o la sanción del infractor. Jugando, nosotros, desde nuestra función de educadores, un papel de mediadores, de equilibradores de los distintos intereses, sin dejar que ninguna de las partes se sobrepase en imponer sanciones o acaben por romper los acuerdos. Puesto que una sanción excesiva o imposible de cumplir, puede llevar a un conflicto mayor. Buscando sanciones educativas, que sean consecuencias coherentes y que enseñen al infractor y a todo el grupo las alternativas sociales positivas que se pueden seguir. Estas experiencias suelen ser mucho más educativas que mil explicaciones sobre la convivencia y participación democrática del ciudadano.

Normas flexibles y sensatas. Que no acaben siendo una carga por su exceso de perfeccionismo y su imposibilidad de cumplir. Normas que contemplen distintas situaciones que pueden ocurrir y ser atenuantes (así es como se ha ido construyendo la jurisprudencia de nuestra sociedad, su normativa legal que regula y sanciona nuestra convivencia ciudadana).

Esta autoridad se educa trabajando con las consecuencias. Es decir, se trataría de no trabajar tanto con castigos no correlacionados con la acción o desproporcionados a ella, cuanto con las consecuencias lógicas de una acción.

Ninguno de nuestros jóvenes se quejaría si en su primer trabajo, por llegar reiteradas veces tarde a su puesto, sin causa justificada, se le descontara el salario proporcional al tiempo faltado durante ese mes (aunque hoy por desgracia el mercado laboral es bastante más duro que en este ejemplo y acabaría «de patitas en la calle»).

Esto es lo que diferencia un castigo de una consecuencia. La racionalidad y proporcionalidad del mismo respecto a la acción realizada. Si uno rompe un cristal de una tienda a propósito, es lógico que tenga que pagar los daños al dueño de la tienda. Nadie pensaría que el dueño está castigando a esa persona porque hizo una acción incorrecta.

De la misma forma tenemos que aprender a explicarles la racionalidad y lógica de las consecuencias que se derivan a partir de las decisiones tomadas, ya sea por cada uno o por el grupo. Pero no abrumarles con consecuencias detalladas para cada una de las posibles acciones, pues sería una tarea tan inacabable como estéril. Necesitamos inicialmente sólo tres o cuatro reglas de funcionamiento claras y acordadas por todos. Las más comu-

nes y útiles. A medida que se vayan produciendo nuevas situaciones inesperadas, ya se buscarán nuevas soluciones para las próximas ocasiones en que pudiera volver a suceder.

Estas consecuencias no pueden ser verbales, tienen que ser fundamentalmente vitales, experimentables, concretas, directas, materiales (aunque nunca irreversibles) y reflexionadas (que supongan una comprensión y asunción progresiva de su sentido). Les permitirá entender y diferenciar el castigo y la consecuencia de sus acciones y decisiones.

Finalmente, entiendo que este tipo de autoridad se respeta si «uno tiene palabra». Si el profesional de la educación es capaz de mantener lo que dice, puesto que entre ellos es lo único que les queda como propio y que valoran en los demás.

Por eso es crucial que aprendamos a actuar, no en función del estado de ánimo o del sentimiento, sino con una actitud de consistencia y claridad, manteniendo lo que decimos, para que ellos sepan a qué atenerse en todo momento.

## **5. Relación que ayude a reflexionar**

«O vives como piensas o acabarás pensando como vives».

Nuestros/as jóvenes aprenden lo que viven, pero sólo lo asumen de una forma consciente y motivada cuando logran reflexionar y verbalizar sus vivencias.

Se trataría de ayudarles a no pasar por encima de la vida o por su lado, sin darnos cuenta. Lo que busca es que todo sujeto tome las riendas de su propia existencia. Y esto sólo es posible desde el análisis, la reflexión y la comprensión de la misma. Desde el darse

cuenta de las posibles alternativas que se nos presentan y ser así capaz de decidir consciente y libremente aquella que más nos satisfaga.

Esto supone:

- Reflexionar con ellos su vida, sus experiencias, de tal forma que les permita captar, comprender interpretar y expresar la realidad que les rodea.

- Reflexión que les aporte datos e ideas sobre la realidad, ayudándoles en el aprendizaje de toma de decisiones, orientándoles de tal manera que ellos puedan reconocer y expresar los pros y contras que están en juego en cada situación, la conveniencia o no de las acciones.

- Reflexión que les permita explicitar sus sentimientos ante los acontecimientos que viven, aprendiendo a manejar sus vivencias antes de que ellas les manejen.

- Reflexión que les posibilite discriminar, poder posicionarse ante la vida, poder elegir, poder cambiar.

## **6. Una relación que implique apoyarles**

Entenderles y estar con ellos, de su parte, cuando llegan los momentos malos, cuando surgen los contratiempos. Dar la cara por ellos en los momentos conflictivos. Apoyarles cuando nos necesitan.

No se trata de «usar paños calientes», ni parar el mundo porque ellos están muy mal.

Se trata de escucharles, y escuchar no sólo lo que dicen, sino sobre todo sus sentimientos.

Se trata de llevarlos más allá de sus sentimientos, proponiéndoles iniciativas realistas para afrontar las dificultades de forma viable.

Se trata de iniciar el diálogo y la conversación con ellos a partir de posturas de acogida, estimuladoras y respetuosas.

Se trata de crear un clima de espontaneidad en el grupo que facilite la expresión sin censuras.

¿Cómo hacerlo?

Por ejemplo, a través del establecimiento de una relación de empatía: saber captar y conectar con sus sentimientos. Utilizando la técnica del reflejo de sentimientos: Aportarles el resumen muy claro de que nos enteramos de lo que sienten a partir de los acontecimientos vividos, y sabemos cuáles serían sus deseos en una situación como esa, proponiéndoles una alternativa.

Ej: «Julio, me doy cuenta que estás dolido (sentimiento) por la riña que has tenido con tu padre (hecho) y que hoy, lo último que te apetece es trabajar en el taller (expectativa) por lo que me gustaría que me echases una mano con esto que estoy haciendo (alternativa)».

Evitando que nuestras reacciones sean tanto agresivas como inhibidas. Procurando que nuestra relación sea asertiva en todo momento. Y entrenándoles a ellos en esta asertividad de forma progresiva.

## **7. Relaciones de comunicación recompensantes**

Es tremendamente importante cuidar lo que dice y cómo lo dice el educador porque su palabra afecta mucho las percepciones, pensamientos, emociones y acciones de sus jóvenes.

Una de las claves de la calidad en la tarea educativa y de la función docente de ayuda es descubrir cuáles son los acontecimientos y señales que más valor tienen en la movilización del com-

portamiento de nuestros jóvenes y también dotar de valor movilizador a señales y acontecimientos que en principio les pueden resultar indiferentes.

El cambio en el comportamiento puede lograrse más probablemente, como ya decíamos, cuando el proceso de comunicación subraya y recompensa los logros alcanzados por nuestros jóvenes, que cuando se limita a reprochar el fracaso y la deficiencia. El cumplimiento de las normas se hace más efectivo cuando manifestamos aprobación y estima por su cumplimiento que cuando nos limitamos a señalarlas.

Para conseguir este cambio, por tanto, tenemos que adiestrarnos en una habilidad muy importante para la comunicación interpersonal: la habilidad para ser recompensante.

Ser recompensante en la relación con nuestros jóvenes es lo opuesto a ser agresivo o ser inhibido en la comunicación. Supone expresar clara y directamente los deseos y necesidades a otra persona pero respetando su punto de vista.

Hay una serie de técnicas que nos pueden ayudar (todas estas técnicas son educativas a su vez también porque entrenan a los propios jóvenes por imitación y aprendizaje):

- Formular mensajes claros, directos, concretos.
- Escuchar sincera y activamente, no pensando en otras cosas mientras tanto, no interrumpiendo al que habla.
- Tratando de empatizar: conectando con sus sentimientos («entiendo que te sientas así»).
- Validar la recepción de sus mensajes a sus interlocutores.
- Validar la recepción de los mensajes recibidos: resumiendo el mensaje y

su sentido («o sea, que lo que me estás diciendo es...»).

- Usar una comunicación verbal y no verbal congruente.
- Pedir aclaraciones a palabras o frases propias de su jerga
- Romper generalizaciones: «todos», «nadie», «nunca»...
- Evitar mensajes tú: el mensaje tú exige del otro o recarga la culpabilidad en el otro («¿por qué no bajas el volumen de la radio?»), mientras que el mensaje «yo» facilita la expresión del desacuerdo sin reprochar la conducta de los demás y además compromete al otro pues se expresa una necesidad o una dificultad que el otro puede colaborar a solucionar («cuando pones la radio tan alta no puedo concentrarme en el estudio; me gustaría que bajas el volumen para poder estudiar»).
- No jugar a la adivinación: «ya se lo que a ti te pasa».
- No actuar por supuestos: «cuando te vi levantarte supuse que ibas a pegar a otro, porque ya en otra ocasión...»
- Estar de acuerdo con parte de lo que el otro dice, pero mantener nuestra postura argumentadamente: «no dudo que es verdad lo que dices, pero a pesar de todo...»
- Dar razón comprensiva y comprensible de las propias actuaciones como educador: explicitación abierta de su forma de mirar, pensar y actuar. Es dar razón, no sermonear ni enzarzarse en inútiles discusiones para ver quién tiene más influencia o poder ante el grupo. El educador ha de ser capaz de dar razón de su forma de actuar, es decir, ha de ser capaz de mostrarse firme (que no duro), consciente y convincente.
- Información adecuada, positiva, específica, oportuna y graduada sobre

el comportamiento de nuestro interlocutor (feedback) con el objetivo de alentar comportamientos que está haciendo de forma adecuada o mejorar determinados aspectos: «me ha gustado..., pero podrías mejorar...»

- Comunicación natural y espontánea, no forzando conversaciones artificiales para tratar de ganarnos su confianza. Es preferible llegar más tarde, pero llegar por un camino que no suponga un riesgo serio de abortar cualquier relación espontánea en un futuro.

- Intercambio de opiniones, sentimientos y vivencias. Que pongan parte de su corazón en nuestras manos, supone que a cambio parte del nuestro podemos ponérselo en ellas, con un cierto ejercicio de prudencia.

- Atención personalizada, cotidiana.

- Celebración cotidiana de logros, aunque sean muy pequeños o poco significativos. Ayudarles a descubrirlos, valorarlos y, sobre todo, recordarles en los momentos de crisis o de conflicto.

- Acompañamiento en el análisis de las situaciones, en la toma de decisiones y en la responsabilización ante las consecuencias de las mismas.

## • **Pedagogía del grupo**

*de la pedagogía del grupo*

Pedagogía que utiliza el grupo como herramienta educativa. Pedagogía que hace de la dinámica del grupo un factor educativo de cambio.

El grupo de iguales es el grupo de compañeros semejante en edad y situación, que se reúne o se encuentra para realizar una tarea. La integración en el grupo de iguales es una de las claves fundamentales para el logro de la identidad y de la asertividad. El

grupo es pues, el escenario fundamental donde los chicos y chicas pueden llevar a cabo experiencias relacionales importantes de maduración e identidad. El grupo es, por sí mismo, herramienta educativa y factor de cambio.

El grupo es un elemento imprescindible a todo ser humano, puesto que somos seres sociables por naturaleza. Necesitamos del grupo para ser personas completas. El grupo aporta una referencia en la que estar, aprender y participar, sobre todo en estas edades. Facilita el intercambio de experiencias, la integración social, favorece aprendizajes para la vida. Entrena en la comunicación, en habilidades sociales y de relación, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Facilita el aprendizaje cooperativo en tareas colectivas y solidarias, la toma de decisiones compartida, así como un clima que tiende a favorecer y motivar el aprendizaje. En la medida en que se pertenece a un grupo se adquiere un rol, una identidad. Toda nuestra vida nos la pasamos perteneciendo a grupos y asumiendo distintos roles (la familia, el trabajo, el ocio, el partido, el sindicato, etc.).

Pero para que el grupo tenga un efecto educativo, el educador tiene que introducir una dinámica de funcionamiento, no sólo de palabra sino también de hecho, que lleve a que las decisiones, acuerdos y acciones del grupo se orienten en esa dirección.

Por ello es necesario:

• Una definición clara y comprensible del para qué es este grupo: El grupo necesita referencias claras y definidas en las que apoyarse. De lo contrario, los jóvenes dejan de saber a qué atenerse en todo momento, no saben explicarse por qué a un compañero/a no se le ha castigado, por qué se han tomado determinadas decisiones, etc. Y es algo que se necesita recordar permanente-



mente, puesto que la capacidad de olvido del ser humano es poderosa. Incluso sería bueno construir un cartel o un panel que lo recordara de una forma visual e impactante. Aprendamos, como ya dijimos, de los creativos del marketing.

- Los límites que nos marcamos como referencia y ayuda para conseguir lo que nos proponemos. Las normas negativas (no hacer...) sólo pueden ser entendidas desde esta perspectiva, como límite que nos impide perder efectividad en lo que nos proponemos, en la consecución de las capacidades que pretendemos. Esto permitirá que nuestros jóvenes sepan en todo momento los márgenes de movimiento que tienen.

- El reparto de tareas, horarios, responsabilidades y funciones. Todo componente del grupo debe tener alguna responsabilidad asignada dentro del grupo, puesto que cada uno ha de sentirse necesario e imprescindible para los demás. Y sería bueno aprender a trabajar con funciones compartidas, que permiten, por una parte desempeñarlas de forma cooperativa y por otra la sustitución en caso de que uno falte.

- La negociación y el consenso entre todos de las normas del grupo. Sólo así se sentirán todos implicados en el proceso grupal y tomarán parte activa en la resolución de los conflictos del grupo. Cada conflicto en el grupo se convierte en un conflicto del grupo, puesto que es el propio grupo quien tiene el poder y la facultad de resolverlo. Esto es un aprendizaje vital y práctico de la participación democrática en el pequeño microlaboratorio que es el grupo. Las consecuencias no son irreversibles, sino que se convierten en educativas para todos. Para esto se necesita que el educador tenga mucha capacidad de diálogo y de razonamiento, así como enormes

dosis de paciencia para tener siempre en cuenta que muchas veces es más importante el proceso (diálogo, reflexión, tolerancia, etc.) que los resultados (que se consiga la realización de tal actividad).

- Flexibilidad en los acuerdos tomados. Reconsiderar en grupo las reglas establecidas para el funcionamiento del mismo siempre que no nos ayuden al fin propuesto. Negociar y consensuar las nuevas propuestas. Si decimos que aprenden lo que viven, nunca propondremos «aprender a obedecer», sino que aprendan el valor de la comunicación, del diálogo, del acuerdo, de la justicia... así estaremos transmitiendo estos valores en las relaciones cotidianas. Que lo importante no es mantener una regla a toda costa, sino que ésta sea justa para todos, y son todos los que la pueden modificar si hay consenso.

- Respetar la diversidad: No hay mayor injusticia que tratar con igualdad a los que son desiguales. Somos todos iguales en cuanto a derechos, a la condición de seres humanos con libertad y dignidad personal, pero cada ser humano es diferente en cuanto a ideas, sentimientos, necesidades, expectativas, etc. Por lo tanto no podemos tratar a todos por igual, hay unos que necesitarán mayor atención que otros, unas mayor independencia que otras, unos mayor cercanía, otras mayor exigencia. Debemos utilizar criterios cualitativos para trabajar con cada alumno/a: No es atender a cada alumno/a 30 minutos al día, sino atender a cada uno personalmente en sus dificultades según su necesidad.

La evaluación ha de regirse entonces por dos criterios:

- El criterio de igualdad: «que todos sepamos que avanzamos en el grupo» (progresión en la consecución de capacidades).

Por ejemplo:

Ángel: «De no atender ni escuchar, a ser capaz de recibir información durante 10 minutos en silencio, preguntando lo que no entiende» (Ángel tiene 15 años).

María: «De no ser capaz de trabajar personalmente más de un cuarto de hora seguido, lograr 20 minutos desde hace dos semanas» (María tiene 16 años).

- El criterio de diferencia: lo cualitativo de la progresión. Cuando preparamos actividades/tareas para estos dos jóvenes habrá que tener en cuenta lo que cada uno es capaz y pedirle en esa medida.

## • Conclusiones

Todo diseño curricular supone, no sólo trabajar los contenidos cognitivos, actitudinales y procedimentales, sino elaborar una serie de estrategias que nos permitan que esos contenidos lleguen a nuestros jóvenes.

Esta ha sido nuestra pretensión.

No tanto la de dar recetas, cuanto la de establecer criterios de actuación que nos faciliten conectar con la vida y con su vida. Con la vida de unos chicos y chicas muy marcados por el contexto social en el que viven y por su propia historia de experiencias, muchas veces de frustración y desintegración.

Entendemos que sólo desde este planteamiento, desde la perspectiva de entender a nuestros jóvenes como seres humanos en conflicto consigo mismos y con lo que les rodea podemos acercarnos a sus sentimientos, a sus afectos y conectar con ellos.

Porque de poco nos valdrá ser grandes expertos en contenidos o en destrezas, si no nos convertimos en grandes expertos en relaciones humanas.

Expertos desde la comprensión y el entendimiento de lo que vive y sufre el otro. Que muchas veces se enfrenta a mí no como agresión personal, sino como forma de revolverse contra el mundo, contra un mundo que le ha tocado sufrir más que disfrutar.

El análisis de la realidad, el diseño de capacidades, la selección de experiencias a provocar y el aprovechamiento de la experiencias vitales cotidianas, el desarrollo de estrategias que marquen formas de ser y actuar, así como la evaluación de todo este proceso, son herramientas pedagógicas necesarias, pero no son la panacea. El riesgo es inevitable y el compromiso necesario. Pero al final nadie nos «saca las castañas del fuego».

## • Resumen ideas-clave

1. Pedagogía de la vida cotidiana: la que educa es la vida, las experiencias cotidianas vividas y experimentadas con placer.

2. El/la educador/a es un mediador entre las experiencias vitales y el sujeto que las vive. Ayuda a estructurarlas, a hacerlas educativas a través de su reflexión y su vivencia positiva. No somos solamente educadores. Somos además y fundamentalmente educadores. Esto supone que no sólo transmitimos conocimientos, destrezas, habilidades. Sino que sobre todo educamos en valores, actitudes. Es en este sentido en el que se entiende la función tutorial como parte intrínseca de la función docente.

3. Pedagogía de la tarea/actividad/experiencia: la tarea es el elemento vinculante entre el sujeto y la vida (todos nos proyectamos en aquello que hacemos, tratamos de transformar la realidad a nuestra medida) y entre el/la alumno/a y el/la educador/a (es



un medio de conexión e interacción que nos permite establecer una relación educativa).

4. Pedagogía de la relación: cuidar la relación, significa valorar al otro, considerarle una persona valiosa, en función de la cual tenemos que hacer esfuerzos por conquistar su afecto y su confianza. Supone convertirnos, como educadores, en modelos coherentes de comportamiento y de palabra.

5. Pedagogía del grupo: es entender el grupo, no como un medio eficaz de mul-

tiplicar cuantitativamente el esfuerzo educativo del educador y hacer extensiva su tarea, sino como una oportunidad educativa única. Un microcosmos, una microsociedad donde los jóvenes pueden aprender a desenvolverse, a ejercitarse como miembros activos y participativos de una sociedad, con sus reglas, sus mecanismos de organización, sus sanciones, etc. Pero en forma de ensayo, puesto que siempre se les da una segunda oportunidad que muchas veces la sociedad real no ofrece.

## **Bibliografía**

- AYERBE ECHEBERRÍA, P. (1991). *Hacia un análisis de la inadaptación social*. En AA. VV. *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- COSTA CABANILLAS, M. y LÓPEZ MÉNDEZ, E. (1991). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1999). *La estrategia del caracol. El cambio cultural en una organización educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1995a). *Diseño Curricular de Garantía Social*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1995b). *Proyecto de intervención preventiva comunitaria con jóvenes en situación de alto riesgo de inadaptación y marginación social*. I Congreso Estatal de Educación Social, Murcia, 27-30 abril.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. ET AL. (1990). *El educador social en medio abierto*. Cuadernos de Trabajo Social, 3, 160-175.



DOMÍNGUEZ, G. (1991). *La evaluación como un proceso de valoración y de investigación del modelo de intervención de adultos*. Material didáctico del curso de Formación de Educadores de Adultos. Madrid: UNED.

DOMÍNGUEZ, G. y ESTEBARANZ, A. (1994). *La evaluación institucional de los programas de Garantía Social dentro de la LOGSE: La formación-empleo y las entidades locales*. III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Santiago de Compostela, 19-21 diciembre.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y. y HOFFMAN, M.D. (1980). *Instrument Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: Univ. Press.

MARTÍNEZ REGUERA, E. (1989). *Cachorros de nadie*. Madrid: Popular.

MUÑOZ, C. (1988). *Curso dinámico de teorización práctica y reflexión sobre la práctica del educador con menores en dificultad a partir de la pedagogía de la vida cotidiana*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

MUÑOZ, C. (1989). *El hecho educativo en el marco cotidiano: apoyo pedagógico específico necesario*. Primer Congreso Europeo de Centros de Formación de Educadores Especializados. Estrasburgo.

VALVERDE MOLINA, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.

