

Necesidades de la infancia: de lo familiar a lo extraño

Childhood needs: from the familiar to the strange

Carmen Galet Macedo. Universidad de Extremadura (España)

Contacto autoría: karmeng@unex.es

Fecha recepción: 25/09/2013

Fecha aceptación: 26/11/2013

RESUMEN

Este artículo es el resultado del trabajo que llevé a cabo sobre el modelo pedagógico multirreferencial e integrado de Pourtois y Desmet (2006) en la universidad de Mons. En él se expone como cubren las necesidades de la infancia las familias competentes y como el modelo puede ser válido para los centros de acogida. Este modelo teórico con implicaciones prácticas servirá de referencia para aproximarnos a las familias negligentes, que tienen que separarse de sus hijos pasando estos a ser institucionalizados. Otros autores como López, Amorós y Ayerbe (2000) Balsells Del Arco y Miñambre (2002) Freixa (2003) estudiaron las necesidades de la infancia en las familias. El objetivo del artículo consiste en llevar a cabo una reflexión sobre la educación que reciben los niños y niñas que han de vivir fuera del entorno familiar, y que son institucionalizados. Pasan a vivir temporalmente en un centro que en teoría les permitirá desarrollarse en mejores condiciones. Desde el modelo de Pourtois y Desmet, se explican las dimensiones e indicadores que ayudan a conocer cuando la familia protege y cuando no, en que dimensión está fallando la protección y cómo y desde que instancias puede haber intervenciones que colaboren en el bienestar del menor. Sus investigaciones, enfocan las necesidades infantiles, con proyección a la creación de la identidad, y atendiendo a aspectos básicos que la familia debe cubrir. Se propone el uso de este modelo en las instituciones para que los niños desarrollen correctamente los procesos de identidad personal en el marco institucional.

PALABRAS CLAVE

Ambiente familiar, niño de alto riesgo, responsabilidad familiar, desfavorecido social, sistema de enseñanza.

ABSTRACT

This article is the result of work I carried out on the multi-referential and integrated pedagogical model by Pourtois and Desmet (2006) at the University of Mons. It presents how competent families cover the needs of infancy and how the model can be valid for reception centres. This theoretical model with practical implications will serve as a reference to approach dysfunctional families that have to separate from their children as they are institutionalized. Other authors such as López, Amorós y Ayerbe (2000) Balsells Del Arco y Miñambre (2002) Freixa (2003) have studied the needs of infancy in families. The objective of this article consists in carrying out a reflection about the education received by children who have to live outside the family environment, and are institutionalized. They temporarily live in an institution which in theory allows them to develop in better conditions. The Pourtois and Desmet model explains the dimensions and indicators that help recognize when the family protects and when it does not, in what dimension protection is failing and how, and by means of what authorities, there can be interventions that contribute to the well-being of the minor. Their investigations focus on children's needs, with a projection to the building of identity, and attend to the basic aspects the family must cover. The use of this model in centres for minors is proposed with the aim of the children developing personal identity processes correctly in the institutional framework.

KEYWORDS

Family environment, child at risk, parent responsibility, handicapped, system of education.

1. INTRODUCCIÓN.

La familia ha ido perdiendo con el tiempo, muchas de las funciones que en otros tiempos asumían, tales como la formación en el hogar para el desempeño de un trabajo que se pasaba de padres a hijos y de madres a hijas, o los rudimentos básicos para relacionarse e integrarse en el grupo social. Los cambios acaecidos, desorientan a las familias en sus funciones, ya que si otros agentes sociales son los encargados por el Estado en formar a los miembros más jóvenes y asumen la responsabilidad de esta tarea ¿Qué necesidades son las que deben garantizar los padres y madres y que son vigiladas por el Estado y la sociedad en busca de asegurar el bienestar de la infancia? Pues a la familia, le queda como obligación las tareas más delicadas en la formación de la persona (Quintana-Cabanas, 1993), a saber, todas aquellas que van encaminadas a procurar una vida afectiva y emocional, social y cognitiva equilibrada. La responsabilidad de la tarea no está exenta de dificultades, especialmente porque existen complicaciones ideológicas, políticas y económicas, surgidas en la sociedad en los últimos años. Las nuevas organizaciones familiares contemporáneas, aún propiciando un variado abanico de opciones de elección, por sí mismas, tampoco ayudan a definir los cometidos parentales y aún menos establecen como llevarlos a cabo. No por haber más modelos familiares, las funciones están más claras.

Además, hay que tener en cuenta que la labor educativa que ejerce la familia, debe hacerse de forma coordinada, teniendo en cuenta la ampliación de las competencias socioeducativas de los demás agentes sociales, en particular con la escuela, con la que compartirá responsabilidades. La educación que se recibe en la familia es de una gran trascendencia ya que los padres deben crear una situación de estabilidad en el grupo familiar que permita el desarrollo equilibrado de los hijos.

Esta es la razón por la que se plantea el siguiente trabajo, mientras existe una infancia que consigue crecer y desarrollarse armo-

niosamente en entornos familiares adecuados. Coexiste otra, bien diferenciada de la anterior en los aspectos familiares y contextuales. Crecen con constantes sobresaltos y se desarrollan con muchas inseguridades, lo que no ayuda a una formación como personas equilibradas. En ocasiones, algunos de ellos, pasan a vivir en instituciones por tiempo prolongado. Estos Centros además de ejercer una labor acogimiento, deberían educar a estos niños procurando entornos similares a los familiares para cubrir todas sus necesidades. No ya, desde modelos asistenciales, si no desde modelos plenamente educativos, es decir, la intervención que se lleva a cabo con ellos está planificada, organizada y evaluada por personal cualificado y especializado en intervención socioeducativa con menores. (Galet, Amejeiras, 2005).

2. DESCRIPCIÓN.

Para hablar del modelo pedagógico de H. Desmet y J. Pourtois, debemos referirnos a su obra "la educación posmoderna" (2006), en la que se plantean una cuestión fundamental: ¿Estoy educando bien? El cuestionamiento viene, tras la concienciación de la velocidad con la que fluyen los datos y los acontecimientos, la banalización de la cultura, y las contradicciones que se perciben en todos los sectores, político, social, científico y cultural.

Para comprender la posmodernidad los autores imaginaron dos grandes ejes, a saber, la racionalización y la subjetivización e integración. A través de estos conceptos explican las metapositiones a los problemas contemporáneos, tales como los referidos a la identidad humana. El modelo de las 12 necesidades y sus prácticas educativas responden a las necesidades de los individuos mediante un sistema pedagógico multirreferencial integrado. (Pourtois y Desmet, 2006).

Creer en una familia adecuada aumenta las probabilidades del desarrollo afectivo entre sus miembros. Esta consideración se sustenta en que la vida afectiva familiar necesita cubrir en sus hijos la necesidad de afiliación. Los niños precisan sentir que pertene-

cen a su grupo familiar. La familia consigue crear este sentimiento en el niño si percibe que es aceptado y existen vínculos con él.

“Les familles suivent les mutations de conjoncture ont engendré des changements considérables dans la sphère familiale. De nouvelles valeurs sont apparues. Elles mettent l’accent sur l’individu, sa subjectivité et son authenticité. Cette valorisation du sujet imposé de nouveaux repères, notamment par rapport à la personne de l’enfant, à sa place au sein du groupe familial, à la façon de lui donner une structure, à la manière d’envisager son éducation et son émancipation”. (Lahaye, Desmet, Pourtois, 2007, p. 57)

Los autores defienden que los valores se transmiten en la familia, y consideran que los más jóvenes asumen los valores familiares y establecen también sus propias jerarquías. Estos procesos son construidos intencionalmente por los padres preocupados por la formación y educación de sus hijos que defienden la subjetividad y autenticidad de la persona. Tomando como referencia estos trabajos del equipo de investigación liderado por Jean Pierre Pourtois (universidad de Mons) fruto de más de 30 años de observaciones con diferentes generaciones de familias belgas, podríamos tener las claves para educar en el mismo sentido a la infancia que vive alejada de la familia en instituciones. Paralelamente los padres deberían ser formados en estos principios básicos, para atender a las demandas de la infancia y así evitar sufrimientos innecesarios. Se podrían aplicar programas educativos en las instituciones con el mismo criterio y preocupación que existe en las familias que mantienen a sus hijos en su seno, y dan respuestas coherentes a sus necesidades.

El modelo de las 12 necesidades de Pourtois y Desmet, identifica las necesidades infantiles desde una perspectiva sistémica. Establece un marco en el que describen cuáles son estas necesidades y las prácticas educativas que se deben llevar a cabo para conseguir satisfacer las necesidades esenciales en la infancia para conseguir un desarrollo integral del niño. El modelo defiende una idea por encima de todas las demás, y es que la identidad se construye con la intervención

de los educadores, que en ocasiones serán los padres, en otras los maestros y en algunas los educadores profesionales. Los entornos familiares, los sociales y los espacios didácticos y educativos, sitúan a unos u otros en momentos de la vida de los niños.

La construcción de la identidad se realiza en un proceso de búsqueda en torno a las 3 dimensiones del ser humano, la afectiva, cognitiva y social. En cada una de ellas se pretende afianzar el vínculo que tiene como eje afectivo la afiliación que permite cubrir la exigencia de sentirse aceptado por la familia, la cultura y la sociedad. Remite a la idea de continuidad generacional, a la historia de la vida familiar y sus relaciones con el entorno social. La realización se asienta en la necesidad que tiene la infancia de descubrir y experimentar tanto el entorno físico como los acontecimientos sociales, suscita una satisfacción interna que le impele a seguir actuando, le ayuda a comprender y dominar el mundo.

Desde esta perspectiva, la dimensión afectiva cubre la necesidad de sentirse vinculado al grupo, a la persona de referencia. Ayuda a la infancia desde los primeros meses de vida a diferenciar lo extraño de lo familiar. El niño aprende a discriminar lo que conoce habitualmente en su entorno y a las personas que atienden a sus demandas y le hacen sentir confortable. Sentirse vinculado le ayuda a reducir la ansiedad que provoca lo no conocido, la incertidumbre que desata el otro. Es importante es en estos momentos la relación de apego, la calidad de los contactos que la persona de referencia haya creado con el niño.

En cierta manera, si el niño se siente vinculado, se sentirá aceptado, ¿por qué es necesario sentirse aceptado? Porque aunque el concepto de vinculación es más profundo, la aceptación permitirá que los procesos de identificación tengan lugar. Me identifico con quien me acepta y acoge, y en la relación creo la confianza en mí mismo y confío en el otro que me reconoce y me acepta en mis diferencias, en mi individualización. La confianza en uno mismo, la certeza de la

diferenciación es posible desarrollarla en una familia que fomenta y valoriza estas relaciones. La creación de una identidad estable dependerá de que el niño sienta que es digno de confianza. Esta actitud anima al desarrollo personal con los otros en un proceso normalizado de integración en la sociedad, que depende de la proyección que los padres hagan de sus hijos. Los pueden imaginar cumpliendo con sus objetivos de vida y alcanzando sus aspiraciones. Esto ocurre cuando los padres poseen un conjunto de representaciones sobre el futuro de sus hijos. Si creen en ellos, los orientarán para que consigan sus objetivos de vida.

Los padres deben atender También las necesidades que se desprenden de la dimensión cognitiva, como son las necesidades de realización, que se expresan en la familia. Han de estimular las muestras infantiles de querer comprender, saber y conocer. Pueden hacer crecer la curiosidad por encontrar respuestas y lo que es aún más importante por pensar preguntas nuevas.

La familia debe aprovechar todas aquellas situaciones que se presentan como aprendizajes, creando en el hogar un espacio didáctico, en el que se compartan lecturas, juegos, cuentos e historias que permitan a los niños acceder a la cultura y disfrutarla. El desarrollo de la cognición favorece las relaciones afectivas a las que hacía referencia anteriormente, y colabora en el proceso progresivo que lleva a la infancia a interactuar con el entorno, a adaptarse al medio, confiando en el sí mismo y seguro.

La adaptación al medio exige la experimentación y para ello se debe permitir que los niños y niñas, de forma responsable puedan ensayar diferentes formas de resolver problemas, de descubrir incógnitas, de construir nuevos saberes que convenientemente reforzados le informan sobre la idoneidad de sus elecciones, que reconoce su pericia. La extinción y la consolidación de las conductas, precisan que los padres y madres estén cerca para animarlos en su continuidad, suscitar inquietudes nuevas y ayudarlos a conseguir sus metas.

La tercera dimensión a tener en cuenta es la social que cubre la necesidad de autonomía en el contacto con los otros. Es un proceso esencial que comienza en la familia y se va extendiendo a otros núcleos sociales. La capacidad de autonomía social y la calidad en las relaciones aunque ampliándose y adaptándose a lo largo del ciclo vital, tiene su base en la primera construcción en el espacio y tiempo compartido en los primeros años en la familia. Es importante la calidad de la comunicación que en ella tiene lugar. No es sólo en el sentido lingüístico de codificación y decodificación de los mensajes, es la concomitancia establecida a través de las conversaciones, las puestas en común, los comentarios del día, el análisis de lo cotidiano en una relación dialógica del que habla y del que escucha. Se trata de compartir las ideas y experiencias en una escucha atenta y activa. Es en el diálogo donde los niños y niñas aprenden conceptos abstractos que tienen que ver con la trasmisión de actitudes como el respeto, son valorizados en él, y reconocidos en sus actos que los prestigian y ellos transforman en autoestima. Es el reconocimiento de los padres, ante el crecimiento de relación de sus hijos e hijas, que permiten y animan, desde una discreta y amorosa cautela.

La importancia del respeto, hacia uno mismo y hacia el otro, encierra el concepto de consideración, desde el cual la infancia puede ir desarrollando una adecuada identidad. Desde el complicado constructo de la consideración se construyen los valores democráticos y se potencian la aceptación del sí mismo, en un espacio y en un tiempo concreto que confluyen en el/la niño/a, le señalan y facilitan los puntos de referencia y contextualizan sus acciones, impulsando la autodisciplina.

Un derecho fundamental de la infancia es tener una familia que la acoja, que no tema establecer límites claros entre lo que se puede y no se puede hacer, que estimule suficientemente procurando amor y cuidados. Todo esto debería desarrollarse de forma natural en la familia biológica, si esto no fuera posible, debería ser con una acogedora

o adoptiva que presente todas las garantías para cubrir su necesidades.

La tarea educativa se desarrolla en espacios entendidos como contextos de desarrollo y de relaciones sociales en los que se van construyendo “representaciones” del mundo personal. (Conocimiento existencial, biografía personal familiar y social).” (Aguilar, 2005, p.1)

La infancia que crece en estas situaciones descritas, con sus necesidades cubiertas, es decir la infancia de “atmósferas controladas”, dominan los espacios que ocupan en el hogar y en la escuela, sus cuerpos juegan, brincan, reposan, descansan o deambulan confiados por espacios conocidos y tiempos regulados.

Hay otra infancia, que vive desvinculada de los tiempos y espacios propios. Su entorno familiar no es el adecuado porque no ofrecen ningún tipo de regulación o control sobre los niños. Se hace necesaria la intervención administrativa o judicial para ofrecer unas condiciones de vida más adecuadas. Los niños en estas situaciones pasan a vivir en pisos tutelados o en centros de acogida. Espacios controlados y regulados pero desconocidos para ellos.

El rincón es el lugar más ocupado por los niños y niñas en las instituciones. Infancia arrinconada, esta es la posición, más observada por los profesionales de las instituciones. Allí van de forma voluntaria, inconscientemente, sienten predilección por ocupar las esquinas, hacerse pequeñitos, recogerse en un gesto de negar la propia existencia. Una existencia no elegida, mal sorteada, en la que deberán hacer a intervalos, casi siempre interrumpidos, sus procesos de identificación y de socialización, en el mejor de los casos con figuras de referencias, por turnos o etapas de vida.

Infancia institucionalizada por estar considerada en riesgo, que comenzó cuando la familia que le correspondió, no se ajustaba a las estructuras descritas, al menos no lo hacía en un porcentaje alto de ellas, obteniendo como respuesta, marginalidad parental, malos tratos, abusos, abandonos...comenzó

la intervención del Estado, las evaluaciones, las valoraciones, las otras “educaciones”.

La familia como riesgo y el conflicto con las medidas de protección

Veamos en esta segunda parte del artículo, algunos de los indicadores presentes en las familias de los menores y en su relación con otros agentes sociales, es fácil deducir, que las necesidades afectivas, sociales y cognitivas no se están cubriendo y que los procesos de crecimiento personal están seriamente deteriorados, las relaciones sociales, son precarias, es decir comienzan los análisis de situaciones de riesgo en las que están algunos niños, se abre la fase y justificación de los ingresos en las instituciones.

¿Cuál es entonces la epistemología de la desvinculación familiar? En ocasiones, encontramos la inexistencia de la familia, en otras la ausencia de pareja en especial cuando se produce por abandono intencional del hogar, presidio, muerte...o por padres presentes, inadecuados por edad, o familias que se relacionan de forma violenta, que presentan disfuncionamientos generales. Familias que se desarraigaron de sus núcleos rurales para vivir en la ciudad y sobreviven en las periferias de éstas. La violencia es otro riesgo importante a tener en cuenta, cuando se instala en el espacio y el tiempo de la infancia como forma de vida cotidiana.

“Conviene no olvidar que los procesos de exclusión social y vulnerabilidad de nuestro modelo de integración no son fenómenos nuevos generados por la crisis. Más bien al contrario, se nos han mostrado como características estructurales de la sociedad española, que no hemos sido capaces de transformar significativamente en los periodos de bonanza económica y que ahora la crisis viene a ampliar y a intensificar” (López y Renes, 2011, p. 189)

Padres y madres que ocupados en sobrevivir, muestran un gran desinterés por la educación de sus hijos y los niños una gran desmotivación, ambas razones establecen una relación directa entre pobreza y marginalidad, con escolarización inadecuada y fracaso escolar o abandono, siendo este un factor de desigualdad de una gran magnitud.

Otras características las encontramos también en la propia organización familiar, como el grado de estrés de los padres y madres que suele ser muy alto por las circunstancias de vida, encontramos que los niños crecen con una buena dosis de desorganización, no habiendo normas claras para la convivencia, ni para lo que está permitido o no, se aprecia cierto individualismo que no ayuda a las relaciones dialógicas, de las que hablamos y que se constituyen como factor de protección. La consecuencia es una escasa comunicación en la familia, vocabulario reducido y lenguaje imperativo.

La estructura familiar de poder suele ser jerárquica, machista, de organización vertical y con frecuente uso de la fuerza, esto hace que se formen coaliciones dentro del núcleo familiar, competencias y fuertes rivalidades que no necesariamente han de ser sólo entre los hermanos, pues cuando no hay roles claramente definidos, se produce una alta conflictividad de pareja, de padres con los hijos y estos entre sí.

Hasta aquí hemos descrito las características de las familias que no atienden adecuadamente a sus hijos, y como se constituyen en un factor de riesgo. Cuando los niños pasan a vivir en los centros de acogida, pueden encontrar otros riesgos y conflictos que describimos a continuación.

Para paliar las fuertes deficiencias de las familias que son incapaces de cubrir las necesidades infantiles, se ponen en marcha los mecanismos protectores de los Estados en busca del mayor interés del menor. La situación de riesgo parece controlada por el hecho de desvincular al menor de un entorno familiar inadecuado pero no están exentos de que se produzca el conflicto social. Esto puede ocurrir cuando los menores que viven en las instituciones tratan de compensar sus deficiencias buscando al amigo, al confidente en el espacio y tiempo común transformado. El conflicto pueda aparecer, cuando la amistad sustituye la necesidad no obtenida de vinculación al grupo familiar. Cuando existe una vivencia de una necesidad no cubierta de aceptación familiar. Entendamos

que para otros niños, la amistad supone un segundo estadio en el proceso de vinculación y aceptación, tras haber asentado, madurado e identificado la primera parte en el espacio familiar. Para los niños que viven en las instituciones representa la primera oportunidad de construcción del sí mismo en una relación de iguales, es una oportunidad de vincularse al grupo y de ser reconocido por los otros. No les importa pagar el precio del paso de la confidencialidad a la complicidad, aunque en no pocas ocasiones esta termina destruyendo sus aspiraciones de vida, y lo que es peor, su capacidad para controlar y dirigir su propio yo. El amigo encontrado en un espacio común no escogido, lejos del hogar y de la desprotección en un mismo tiempo, se convierte en una referencia de vida cotidiana con el que tratará de cubrir las necesidades afectivas, incluso las cognitivas, desde unos presupuestos de experiencia muy alejados de los que intelectualmente marcamos, analizamos y trabajamos con la familia institucionalmente estructurada, y funcionalmente competente.

Sus necesidades cognitivas, encontrarán respuestas en la curiosidad, en el deseo, en la tensión que ahora comparte con su amigo, cómplice en satisfacer las demandas de vida. A veces debatiéndose en las experiencias y las acciones, y otras con deseos encontrados, entre las aspiraciones envidiadas y la falta de medios para obtenerlas. Encontrando como resultado conductas inadecuadas en las que hacen uso de la fuerza o la violencia aquello que otros obtienen por el proceso de mediación que supone la familia con el entramado social.

Es un condicionamiento importante para el desarrollo de los niños, el modo en el que las familias atienden las necesidades de sus hijos.

El funcionamiento y las estrategias que utiliza cada familia es diferente, no satisfaciendo, en muchos casos, las necesidades que un menor debe tener cubiertas, dándose por tanto una familia en situación de riesgo psicosocial (Hidalgo et. al., 2009).

En España, los supuestos en los que intervienen la entidad pública de protección de menores, por considerar que estos están en situación de riesgo son, la infancia que considera desamparada, que es objeto de malos tratos o ha sido abandonada. En estos casos hay una declaración de desamparo y por vía judicial, se asume la tutela del niño o niña. Los padres pueden solicitar también que el Estado se haga cargo de sus hijos por imposibilidad de cubrir de forma permanente o transitorias sus necesidades, pasando a ser estos, "guardados", por la institución pública. Esta tiene limitados recursos para responder, y en la mayor parte de las veces están circunscritos a los acogimientos familiares, las adopciones, las familias funcionales y las residencias.

Cuando hablamos del conflicto social, estamos refiriéndonos a aquellos niños y niñas que pueden ser considerados como infractores. Si tienen menos de 14 años, la aplicación de las medidas de protección serán educativas y de aplicación en los recursos citados anteriormente, mientras que cuando superan esta edad las medidas además son punitivas. En esta situación los recursos utilizados son diferentes. (Galet, Amejeiras, 2005)

Existen aspectos conductuales que interfieren significativamente, de manera negativa, en el menor y en el entorno donde se desarrolla, si no se interviene a su debido tiempo, puede llegar a conformar una espiral de efectos acumulativos, desencadenando en problemáticas mucho más graves durante la adolescencia o adultez temprana (Romero, Luengo, Gómez, 2000).

Hemos presentado la situación de la infancia en cuanto a las necesidades que debe cubrir, la obligatoriedad de la familia en cubrirla, y como algunos niños pueden crecer y vivir con un entorno facilitador que le concede todas las posibilidades para integrarse en la sociedad con éxito, mientras que otros, cubren sus necesidades fortuitamente. Sus procesos identitarios se forman en estas circunstancias de vida, irregularmente y sin referencias claras ni personales, ni sociales y esto les hace sentir el desgobierno de la

propia vida, sin expectativas siquiera de un futuro próximo.

El internamiento es una medida preventiva de protección y como tal debería cubrir además de las necesidades básicas, de techo y comida, aquellas otras que la infancia normalizada encuentra cubierta en el entorno familiar, es decir, se precisan proyectos educativos adecuados que tengan el objetivo no de integrar socialmente como objetivo, si no permitir que los niños y niñas se formen integralmente, para que este proceso de modo natural concluya en una integración elegida, y mantengan por sí mismo el control de sus vidas.

La declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, afirma un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades.

Pero ¿cómo se trabaja en estas instituciones y cuáles son los modelos educativos propuestos para minimizar los riesgos a los que puede estar sometida la infancia en ellas?

Tanto los modelos como las estrategias preventivas en educación nos informan como los profesionales que intervienen en este campo, consideran a los niños y jóvenes con respecto a la sociedad. Estas representaciones mentales acaban concretándose en dos grandes grupos con principios metodológicos diferentes. Por una parte, encontramos aquellos que utilizan estrategias y se sirven de modelos que permiten la integración de los más jóvenes considerándolos objetos de trabajo, y que mantienen posturas acordes con el orden social establecido.

Por otra, los que piensan y defienden con actitud crítica el papel de la sociedad en relación con los menores, y consideran a éstos como sujetos activos en su desarrollo e integración, considerando que son capaces de colaborar en la transformación social que puede ofrecer un mundo más justo.

La prevención educativa con menores, ha de evitar sufrimientos innecesarios en su sector más vulnerable e indefenso, tanto desde acciones globales, comunitarias como individuales y personales, para ello debe identificar problemas, indicadores y factores de riesgo para prevenir educativamente con el mayor grado de eficacia.

La sociedad desde la política y la concienciación de la población debe permitir los objetivos de la educación preventiva, especialmente en los ciudadanos que se desarrollan para la participación activa e integrada; la sociedad está obligada a formarlos y la prevención educativa es parte del proceso de la incorporación social adecuada y elegida de los más jóvenes.

Por ello la propuesta es trabajar con los niños y niñas atendiendo a las necesidades básicas, con programas que contemplen su participación activa, que cuenten con entrenamiento e instrucción directa de habilidades concretas y específicas para cada caso o grupo. El trabajo desarrollado con ellos debe ser sistemático, planificado, y que implique el impulso de la realización de actividades encaminadas a la obtención de los objetivos, teniendo en cuenta el modelo pedagógico multirreferencial integrado.

3. CONCLUSIONES

Trabajar con infancia supone atender a necesidades básicas. Desde este artículo se defiende un modelo que fundamenta las actuaciones, y que resulta eficaz y compatible con los programas interactivos. Se considera a la infancia y juventud como sujetos de proyectos, y tiene en cuenta su capacidad de interpretar las situaciones vividas y el trayecto propio de su biografía personal. Es en esta idea, el trabajo educativo por acción razonada defiende que las acciones, se fundamentan en la sospecha de que las personas actúan en función de sus creencias, de la información que reciben y la interpretación que de ésta se hace. La clave está en la conducta considerada como producto de la razón. Las intervenciones preventivas desde esta estrategia tienen connotaciones reflexi-

vas de pensamiento e intentan crear nuevas estructuras de pensamiento que permitan al sujeto adaptarse de modo adecuado a su entorno. Hacer pensar, proponer otras opciones, representar lo acontecido en un intento de acercarnos a los modos asertivos de relación, manteniendo como referencia los estilos de conducta no-verbal, verbal y los efectos y consecuencias que producen (Caballo, 1993)

El desarrollo de la competencia personal y social, es otra metodología que pretende a través del desarrollo de las capacidades individuales que los sujetos interactúen de forma positiva con el ambiente. Es fácil comprender la falta de habilidades interpersonales que derivan de una inadecuada historia de reforzamientos, ausencia de modelos adecuados o carencia de estimulación y oportunidades e aprendizaje. Desde el modelo de déficit e interferencia (Gresham, 1988) Incluye variables como autocontrol, empatía, autoestima, solución de problemas. Invita a la reflexión y entrena en reconstruir los procesos deteriorados en el proceso de socialización que se llevó a cabo mal.

Consideramos, que el ser humano es un ser social que sólo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades están las de crear vínculos afectivos y sociales (López, 1995) entre ellos, el apego, la amistad el enamoramiento, la complicidad, porque tenemos la necesidad de sentirnos acompañados y seguros. Es especialmente necesario en la infancia.

El papel de la familia es decisivo en la enseñanza del establecimiento de vínculos y relaciones con los otros, los niños y niñas aprenden a ser competentes socialmente porque son entrenados en las relaciones con los vecinos, los amigos de los padres, los compañeros de trabajo, exponiéndolos a situaciones sociales variadas.

¿Por qué no trabajar en las instituciones estos aspectos inhibidos en la socialización de la infancia institucionalizada?

Si la estimulación social que hacen los padres, correlaciona con el grado de competencia social de los niños (Echeburúa, 1993)

tenemos la obligación de estimular a la infancia que no tiene la posibilidad de ser iniciada en sus familias, particularmente cuando se la desvincula de ella para ofrecerles otros tiempos y otros espacios para continuar con sus vidas.

“La libertad, la justicia y la paz en el mundo, tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (Declaración universal de los derechos humanos)

El sistema multirreferencial pedagógico de Pourtois y Desmet, ha sido valorado, pensado y discutido en todos los idiomas. Para unos supone un planteamiento humanista de trabajo educativo con la infancia en todos sus espacios, para otros una utopía en el devenir pedagógico, más próximo a una idea

ético-filosófica que a la práctica de la educación.

El modelo permite tener una perspectiva de la educación acorde con los principios éticos y humanitarios que están implícitos en los procesos educativos, y que sin ellos no cabría educación. Nos permite pensar situaciones deseadas más justas, más estables, inacabadas por la componente de responsabilidad del educador y de libertad del que es educado.

El modelo es compatible, con otros modelos educativos como los referenciados con anterioridad, pero va más allá, supera las barreras de ofrecer la posibilidad de identidad personal a la infancia más castigada. Les ofrece la posibilidad de libertad, el paso de ser actores a ser los directores de sus vidas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2005) Las prácticas educativas en el ámbito familiar. En: Dávila P.; Naya L.M. (Coord.) *La infancia en la historia: Espacios y representaciones*. Málaga: Espacio Universitario erein. (1-10)
- Balsells, M. A. ; Del Arco, I.; Miñambres, A. (2002) El educador familiar ante familias en situación de riesgo social. En VVAA. *Cotoyenneté el formation des travailleurs sociaux dans la mondialisation*. Niort: ACT 75
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En: Quintana-Cabanias, J.M. (Coord.). *Pedagogía Familiar*. (45-58). Madrid: Narcea.
- Echeburúa, E. (1993). *Fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Galet, C. (2012). *Educación social: Los valores como prevención. Significado de los valores en la educación de menores*. Berlín: Editorial Académica Española.
- Galet, C.; Amejeiras, R. (2005). *Planificación y Evaluación en Educación social. Protección del menor: Marco jurídico y educativo*. Cáceres: Cenproex.
- García E.M.; Magaz, A. (1997). *Enseñanzas de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales* (ESCEPI). Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- Gresham, F. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En: J.C Witts, S.N. Elliot, y FM Gresham (Eds). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York: Plenum Press.
- Hidalgo, M.V.; Menéndez, S.; Sánchez, J.; Lorence, B.; Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque

- psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), pp. 413-426.
- Lahaye, W; Desmet, H.; Pourtois, J. (2007). L' héritage de la transmission. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 22, pp. 43-66.
 - López, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.
 - López, J.J.; Renes, V. (2011). Los efectos de la crisis en los hogares: nivel de integración y exclusión social. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 113, 189-199.
 - Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. Consultado el 20-08-2013.
 - Pourtois, J.; Desmet, H. (2006). *La educación Postmoderna*. Madrid: Popular.
 - Quintana-Cabanas, J. M. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
 - Romero, E.; Luengo, M. A.; Gómez-Fraguela, J. A. (2000). Factores psicosociales y delincuencia: Un estudio de efectos recíprocos. *Escritos de Psicología*, 4, pp. 78-91.