

EDUCAR EN POSITIVO: RELATO DE UNA EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA EN UN CENTRO DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL.

Izquierdo Montero, Alberto

Universidad Complutense de Madrid
alber.im@hotmail.com

Laforgue Bullido, Noemi

Universidad Complutense de Madrid
noemi.laforgue@hotmail.com

Palabras clave: Pedagogía Social, crisis social, expectativas positivas, transformación social.

1. Ante un nuevo reto con perspectiva de futuro.

1.1. Cuando el contexto presente se empeña en determinar el futuro.

Tal y como los últimos estudios demuestran, nuestra sociedad no vive hoy sus mejores momentos. De hecho, nos encontramos ante un aumento de la desigualdad distributiva sin precedentes que, de seguir así, dará lugar a una progresiva diferenciación en el acceso a los derechos básicos, característica que marcará la estructura social en los próximos años. A su vez, este incremento de la inequidad está fuertemente ligado al drástico crecimiento de la pobreza severa, llegándose a duplicar ésta entre los años 2007 y 2012 (FOESSA, 2013, p.12). Por añadidura, si tenemos en cuenta que el umbral de pobreza relativa se situaba en 16.684€ durante 2009 y se redujo hasta los 15.820€ en 2011 –y que es más que probable que la tendencia de estas cifras haya sido la de reducirse progresivamente–, podemos afirmar que no sólo se ha elevado el número de personas en situación de pobreza, sino que, además, su vulnerabilidad es cada vez mayor (UNICEF, 2012, p.8). Entre los hogares que están sufriendo el impacto de esta crisis, observamos que aquellos con niñas y niños son los más afectados en proporción y dureza. Muestra de esto es que más de 2.200.000 menores de 18 años se encuentran por debajo del umbral de pobreza, situándose así como el grupo de edad más pobre en comparación con el resto, sea cual sea el indicador que se utilice (Ibidem).

Tras esta breve aproximación contextual, cabe reflexionar acerca de las posibles implicaciones que tales adversidades pueden conllevar sobre las expectativas y posicionamientos vitales de las familias afectadas. Esta cuestión ya fue abordada en su día por UNICEF (2012), que, tras desarrollar una investigación al respecto, llegó a las siguientes conclusiones: la falta o reducción de los ingresos incrementa el nivel de tensión en las relaciones intrafamiliares, afectando así a la convivencia; las expectativas de las madres y padres sobre sus hijas e hijos se ven mermadas, de hecho –como constata el estudio mencionado–, el 60% de las familias cree que sus hijas e hijos tendrán menos oportunidades que las que tuvieron ellas, frente a un 14,8% que piensa que tendrán mejores oportunidades; por último, esta visión puede ser asimilada por las y los menores, llegando –en muchos casos– a sentirse culpables por la situación creada, lo que les genera miedo e inseguridad, afectando a su rendimiento académico y, en definitiva, al conjunto de sus actividades cotidianas.

1.2. Cómo la Pedagogía Social y la Educación Social pueden contribuir a que renazca la esperanza.

Como ya predijo Nuñez (2002), nos encontramos ante uno de los principales retos de la Pedagogía Social (PS) y la Educación Social (ES): qué hacer cuando el sistema económico capitalista declara fuera de su orden a grandes masas de personas. La respuesta por la que apostamos es que la PS y la ES, en tanto que disciplinas científicas con características propias en constante revisión consigo mismas y con el entorno, deben posicionarse y, lejos de conformarse con la mera reflexión analítica, orientar sus esfuerzos a una acción-intervención social con vocación transformadora. Haciendo evidente que la inclusión crítica nunca puede quedar reducida a la mera adaptación a las normas sociales (Gaitán, 2010). Dicha acción socioeducativa viene definida por un marcado carácter praxiológico, crítico-reflexivo y emancipatorio (Caride, 2005), que tiene en cuenta que pertenece a los propios contextos sociales que trata de mejorar. La importancia de la vertiente práctica de la PS y la ES encuentra ahora su sentido en la creación colectiva de un conocimiento que las personas podamos utilizar para actuar sobre las situaciones anteriormente descritas. Esta construcción común debe sostenerse en un continuo proceso de reflexión crítica sobre las oportunidades y dificultades que definen los contextos globales e individuales; reconociendo que en

dicha acción las educadoras y los educadores sociales son únicamente acompañantes y/o mediadores en el proceso socioeducativo, tendiendo a hacerse innecesarias/os lo antes posible, pues las protagonistas verdaderas deben ser las personas participantes en el mismo (Martín y Vila, 2012).

Para finalizar con la descripción de las características que –desde nuestro punto de vista– son inherentes a las mencionadas disciplinas socioeducativas, nos gustaría dotar de un papel esencial –por su necesaria presencia a lo largo de todo el proceso– a la esperanza, pues, además de constituir la base misma de la educabilidad, sabemos que

“Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada (...) Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza. Y es que tiene tanta importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla en forma errada, dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo.” (Freire, 2009, p. 8 y 9).

La esperanza es, por tanto, uno de los ingredientes fundamentales de la educación –más aún si se quiere enfatizar su carácter positivo–, pues permite identificar las oportunidades existentes dentro del mar de las dificultades. Prueba de ello es que la sensación de las familias en relación a sus posibilidades no sólo refleja las condiciones económicas en las que están inmersas, sino también su percepción sobre el margen de actuación que poseen para mejorar su propia realidad; ya que, en ocasiones, “las barreras psicológicas creadas por las creencias de indefensión colectiva son más desmoralizantes y debilitadoras que los impedimentos externos” (Bandura, 1999, p.54). No se pretende decir con esto que las familias son las responsables de su situación de vulnerabilidad, nada de eso, sino que, a veces, es preciso visibilizar las potencialidades que poseen para afrontarla. Sin embargo, a pesar de la desesperanza constatada entre las familias por UNICEF (2012) –como vimos en el subepígrafe anterior–, no debemos caer en el alarmismo, pues uno de los hallazgos más significativos hechos por la Psicología es que los hábitos mentales no son permanentes, que las personas pueden elegir su manera de pensar y que, debido a esto, el sentimiento de impotencia aprendida puede sanarse cuando la persona se demuestra a sí misma que sus actos pueden hacer que la realidad cambie. Para lograrlo, Seligman (2012) apuesta por trabajar sobre la pauta explicativa, que comienza a desarrollarse durante la infancia, la cual refleja cómo la interpretación subjetiva que damos a cada acontecimiento acaba convirtiéndose en un hábito de pensamiento. En relación a ello, otorgamos una importancia central a desarrollar acciones socioeducativas que ayuden a construir explicaciones optimistas, es decir, narraciones que nos alejen de la pasividad y nos inviten a tomar las riendas de nuestras propias vidas.

Otro de los motores que nos permitirá desarrollar una acción socioeducativa liberadora será la competencia comunicativa, tanto intra- como interpersonal, la cual puede abordarse desde fases altamente vinculadas: la escucha activa y la comunicación no violenta. Por un lado, la puesta en práctica de la capacidad de escucha puede reportar una mejora de los procesos comunicativos cotidianos, reducir drásticamente las discusiones y facilitar una mayor comprensión de la realidad que nos rodea (Dugger, 2006). Por su parte, en un intento por reforzar la habilidad de mantener el trato humano incluso en las condiciones más extremas, y alejándonos de la tendencia existente a subestimar la capacidad generadora del lenguaje, el modelo de la comunicación no violenta (Rosenberg y Seils, 2011) se sostiene sobre cuatro acciones fundamentales que invitan al desarrollo de una acción transformadora coherente: 1) exponer los actos concretos que observamos y que afectan a nuestro bienestar; 2) expresar cómo nos sentimos en relación a lo que observamos; 3) explicar las necesidades, los valores, los deseos, etc., que crean nuestros sentimientos; y 4) explicitar los actos concretos que queremos pedir a la(s) otra(s) persona(s) para enriquecer nuestra vida.

Ahora bien, ¿cómo pueden beneficiarse las familias de las mencionadas aportaciones teóricas?

2. Una propuesta de acción: construyendo teoría desde la cotidianidad.

Ofreciendo una respuesta a la pregunta con la que cerrábamos el epígrafe anterior, pasaremos a presentar nuestra experiencia titulada “Educar en Positivo”, nacida a partir de la praxis socioeducativa en el Centro de Convivencia Intercultural (Ayto. de Fuenlabrada), durante un espacio de tiempo comprendido entre marzo y junio de 2013, junto a menores y familias en riesgo de exclusión social. La intervención surge de la percepción por parte de las profesionales del centro de un generalizado

estilo educativo basado en castigos poco apropiados y la emisión de expectativas negativas, lo que se entendió como una carencia explícita de recursos y estrategias educativas, por lo que se tomó la decisión de trabajar en esa dirección. Además, la iniciativa se inserta entre las recomendaciones sobre el fomento de la parentalidad positiva como réplica a la crisis social que nos envuelve (Save the Children, 2011, UNICEF, 2012).

Partiendo de los fundamentos, metodologías y acciones de la PS y la ES, hemos tratado de potenciar los factores de protección que llevan a las personas a percibir los obstáculos como oportunidades de aprendizaje y crecimiento, así como posibilitar escenarios y procesos que recreen ocasiones de empoderamiento individual y social. Es una invitación a desarrollar las mejores opciones de actuación, a identificarlas y valorarlas en ellas y ellos mismos y el resto de las y los miembros de la familia, durante un proceso que busque permanentemente la coherencia, esto es, que enseñe a positivar “positivando” (Orte, Ballester y Martí, 2013).

Para posibilitar lo anterior, partimos desde una racionalidad crítica que impregna todo el proceso socioeducativo. Uno de los motivos por los que trabajamos desde dicho enfoque es que buscamos que las y los participantes no sólo comprendan y manejen los contenidos del taller, sino que también desarrollen un criterio propio (Gonzalo, Pumares y Sánchez, 2012) que les dé la posibilidad de cuestionarse si su modo de pensar, sentir y actuar es el más adecuado para propiciar el crecimiento personal y familiar.

¿Cuáles son, entonces, las implicaciones prácticas de la racionalidad crítica? El papel principal de las y los formadores es el de coordinar el seminario-taller, atendiendo al contexto, de manera que se cree un espacio que propicie el aprendizaje, ayudando a conseguir una implicación individual y colectiva en el proceso, estimulando una reflexión crítica compartida que integre la teoría y la práctica, y participando en la investigación para buscar una mejor acción. Por ello, a partir de ahora nos referiremos a nosotras y nosotros, las y los formadores, como mediadoras y mediadores del aprendizaje.

En consecuencia, las y los participantes son los responsables de implicarse activamente en la gestión de su propio aprendizaje. Para facilitar esto último, nos aseguramos de que, ya desde el principio de las sesiones que tuvieron lugar, se creara un clima relajado y de confianza, así como que las y los participantes se reconocieran en su papel de expertas y expertos en educación, debido a sus horas de prácticas acumuladas y sus innumerables experiencias, unido a su evidente interés por mejorar. Con la intención de compartir el bagaje de conocimientos que cada persona portaba, estimulábamos la creación de diálogos entre ellas y ellos en los que cada una y cada uno exponía su punto de vista, así como las posibles soluciones que vislumbraba ante un problema concreto, formando así un cuerpo de conocimiento conjunto y los lazos de una nueva red social; siendo este uno de nuestros principales objetivos, puesto que:

“Nuestras redes de apoyo social, reales o percibidas, contribuyen a nuestra sensación de seguridad ante distintos tipos de eventualidades. La disponibilidad de muchas relaciones interpersonales, por ejemplo, pueden aumentar las posibilidades de encontrar un mejor ejemplo. En última instancia, las redes sociales son un potencial para mejorar el bienestar individual y también el colectivo” (Casas, 2010, p. 23).

Siguiendo esta línea, el aprendizaje es concebido como un proceso de carácter social y dialéctico que surge de la interpretación y el pronunciamiento continuos. La mediación entre el aprendizaje y todas las personas participantes –incluidas las mediadoras– consiste en una propuesta de actividades que desvelen el pensamiento dominante y supongan un compromiso con la transformación de la realidad. Los contenidos se plantearon de manera flexible y permanentemente revisable, a partir de la evaluación inicial de los conocimientos e intereses previos. Estos se articularon en torno a los ejes temáticos ya presentados: la competencia comunicativa y la construcción de explicaciones optimistas de la realidad. Para facilitar un aprendizaje significativo, cada breve introducción teórica llegaba acompañada de una o varias actividades o técnicas de intervención social: preventivas, de carácter terapéutico o de resolución de conflictos (Pérez, 2003). De este modo se tenía en cuenta la significatividad lógica de los contenidos, lo que acompañado de la motivación, nos lleva hacia una significatividad psicológica que facilitará que el aprendizaje –útil y aplicable– se afiance (Ausubel, 2002).

Como no podría ser de otra manera, la racionalidad crítica también se vio reflejada en la evaluación del seminario-taller, entendiéndola y practicándola como una guía que orienta el camino hacia el aprendizaje y está al servicio del mismo, ayudando así a entender qué sucede y por qué sucede, de forma que se posibilite realizar mejoras durante el proceso y se consiga alcanzar un

destino satisfactorio, evitando repetir –en futuras ocasiones– procedimientos de los cuáles desconocemos su valía (Santos, 2003). En este sentido, a través de una metodología participativa, abordamos la evaluación como una oportunidad de mejora personal, considerándola, por tanto, como un momento en el que quien enseña y quien aprende –papeles que se van intercambiando durante todo el proceso– se encuentran, con la intención de aprender juntas y juntos (Álvarez, 2001). Los criterios y objetos de la evaluación fueron la pertinencia, adecuación y relevancia de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y la metodología, el papel desarrollado por las y los mediadores, y la implicación de las y los participantes. Todo ello valorado en tres momentos clave: evaluación inicial, en la que se realizó una detección de los conocimientos, procedimientos y actitudes previas; evaluación procesual, donde se reflejaba si las estrategias formativas empleadas estaban siendo las más adecuadas para alcanzar los objetivos planteados y para lograr una correcta atención a la diversidad; y evaluación final, en la cual se evaluó el efecto global del seminario-taller y la satisfacción de las y los participantes con el proceso, con el trabajado desarrollado por las mediadoras y mediadores y con el suyo propio.

Como conclusiones principales de la experiencia, hemos podido constatar que las familias y otros agentes educativos:

1) Muestran un interés creciente por las temáticas trabajadas, estimulado por la cada vez mayor difusión de los estudios de la Psicología Positiva (Caruana (Coord.), 2010, Seligman, 2012) que apuesta por un giro radical del enfoque educativo, ocupándose menos de corregir y/o sancionar las carencias y esforzándose más en potenciar las fortalezas individuales y colectivas. Estas propuestas pedagógicas resultan atractivas ante la evidente falta de eficacia –y de ética– del castigo, además de verse reforzadas por la penalización legal de aquellos basados en la represión física.

2) Desean ampliar y profundizar en los aspectos relacionados con la mejora de la respuesta educativa que pueden ofrecer, puesto que cada vez está más aceptada la idea de que no basta con hacer que el niño o la niña nazca, sino que además hay que “traerlo al mundo” (Cyrulnik, 2002), y que mientras que el primero es un acto “involuntario”, el segundo no lo es y requiere de una dedicación y amor verdaderos. A este respecto, otra aportación de las ciencias sociales considerablemente difundida es que, dentro de ese “traer al mundo” del que hablábamos, las pautas educativas por las que se apueste pueden configurar significativamente el desarrollo de la personalidad. Ante estas ganas de aprender debería asegurarse la disponibilidad de los espacios y medios para posibilitarlo, en lugar de colocar barreras y disminuir la inversión en desarrollo social, tal y como evidenciaban alguno de los informes citados al inicio de este artículo (FOESSA, 2013), penoso hecho que hemos podido constatar en primera persona al ver cómo en julio de 2013 se cerraba el Centro de Convivencia Intercultural (Ayuntamiento de Fuenlabrada) donde desarrollamos la acción socioeducativa que nos ocupa, privando así a las familias de ese espacio que tanto les nutría.

3) Poseen un bagaje de aprendizajes y estrategias que, si son compartidas, pueden contribuir a la creación de un amplio y valioso cuerpo de conocimiento común, el cual debe ser valorado por las mediadoras y mediadores si se quiere establecer una verdadera relación de igualdad y respeto en la que todas y todos aprendamos y enseñemos de manera multidireccional. Dicho intercambio y construcción conjunta del conocimiento puede facilitar que los beneficios generados por las acciones educativas más exitosas se trasladen desde la propiedad individual hacia la colectiva, mediante la creación de redes sociales. Lo que, a su vez, contribuirá a que nos encontremos con lugares donde la cooperación, el trabajo en equipo y la sinergia sean la seña de identidad.

Por tanto, podemos afirmar que esta iniciativa contribuye a abrir nuevos caminos a transitar por la PS y la ES en su lucha por la mejora de la calidad de vida de las personas más vulnerables, haciéndoles partícipes de la toma de decisiones que nos guiará en la búsqueda de la transformación social.

3. Palabras finales que orientan nuevos comienzos.

La educación es una cuestión de esperanza y ha de serlo con mayor insistencia cuando el contexto se empeña en caminar en sentido inverso. Dicha afirmación conlleva necesariamente que las pedagogas y los pedagogos sociales, así como las educadoras y educadores sociales, posean - como cualidad inherente- una sólida confianza en la capacidad de superación del ser humano. Esto requerirá el desarrollo de una sensibilidad que permita la identificación de las potencialidades

personales y colectivas, que no siempre son visibles para las y los demás, o incluso para las personas que las portan.

Una de las razones por las que las personas no reconocen sus propias potencialidades tiene que ver con la creencia de que el pasado determina el futuro. Nuestra obligación moral es ayudar a desterrar esa falacia y centrarnos en el presente sin perder la perspectiva de futuro, puesto que si no lo hacemos nosotras y nosotros, ¿Qué grupo de profesionales se va a encargar de ello?

Entre las actitudes de las que más frutos hemos podido recoger, destaca aquella que se empeña en trabajar desde la admiración hacia cada una de las personas con las que hemos compartido esta experiencia de aprendizaje. Dicha admiración ha demostrado tener efectos muy significativos en la autoestima y la motivación, dos de los grandes motores de la acción.

Además, durante el proceso socioeducativo descrito, nos hemos cuidado mucho de reflejar nuestras frustraciones sobre las personas junto a las que trabajamos, pues es este un peligro y una barrera que tiende a limitar el desarrollo potencial de las y los demás. El énfasis sobre este matiz metodológico enraza en las profundidades de la temática que ha venido ocupándonos a lo largo del presente texto: las expectativas. Y es que, ¿cuántas veces hemos tenido que presenciar cómo unas personas le “cortaban las alas” a otras? Un ejemplo claro es aquella frase que se viene transmitiendo de generación en generación, contra la que aquí luchamos, que dice: “Hija, hijo, las cosas son así, no vas a cambiar el mundo, así que confórmate y da gracias”. ¿Hay algo más peligroso para la mayoría que sufre y tan “beneficioso” para la minoría que reproduce la desigualdad? No, sin duda. Por ello, la PS y la ES deben posicionarse y denunciar los contextos de explotación, así como a las y a los explotadores, a la vez que colaboran con las y los oprimidos en su lucha –nuestra lucha– por forzar un cambio social que es hoy urgente y necesario.

4. Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Coord.), *Auto- Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caruana, A. (Coord.).(2010). *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva*. Alicante: Hispania.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 15-18.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dugger, J. (2006). *La clave de la comunicación*. Madrid: Fundación Confemetal.
- FOESSA. (2013). *Análisis y perspectivas 2013. Desigualdad y derechos sociales*. Madrid: Cáritas Española. Extraído de: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/4551/Desigualdad%20y%20derechos%20sociales.%20Versi%C3%B3n%20digital.pdf>
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia ¿De quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42.
- Gonzalo, V., Pumares, L., y Sánchez, P. (2012). *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Madrid: Catarata.
- Martín, V. M. y Vila, E. S. (2012). Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 303-323.
- Núñez, V. (2002). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. En V. Núñez (Coord.), *La educación en tiempo de incertidumbre. Las apuestas de la pedagogía social*, (pp.19-59). Barcelona: Gedisa.

- Orte, C., Ballester, L. Y Martí, M (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
- Pérez, G. (2003) *Pedagogía social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Rosenberg, M. y Seils, G. (2011). *Resolver los conflictos con la comunicación no violenta*. Barcelona: Alcanto.
- Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Save the Children. (2011). *Agenda de infancia 2012- 2015. Propuestas de Save de The Children para la X legislatura*. Extraído de: http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/465/Agenda_de_Infancia_2012-2015.pdf
- Seligman, M. E. P. (2012). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- UNICEF. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF. Extraído de: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf