

LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL EN CONTEXTOS RESIDENCIALES DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Laura Cruz Lopez
Universidade da Coruña
laura.cruz@udc.es

Resumen

La autonomía personal constituye un principio rector de las políticas sociales (Ley 13/2008 de servicios sociales de Galicia); una necesidad básica y universal; y la finalidad de toda acción socioeducativa: promover el desarrollo integral, la autonomía responsable y la integración social crítica y activa. Asimismo, se define como la mejor forma de garantizar la protección a la infancia y adolescencia, promoviendo su autonomía como sujetos de derechos, de forma puedan ir construyendo progresivamente su proyecto de vida en el presente y en el futuro (Ley 1/1996 de protección jurídica del menor).

Siendo el acogimiento residencial una medida socioeducativa de protección a la infancia y adolescencia, nos interesa conocer y problematizar la forma en que las educadoras/es de los centros conciben y promueven en su práctica cotidiana el desarrollo de la autonomía de las niñas/os acogidas: cuáles son las principales dificultades y posibilidades que ofrece el contexto residencial; qué propuestas de mejora consideran necesario desarrollar.

En el presente artículo pretendemos dar respuesta a estas cuestiones a partir del análisis de los grupos de discusión desarrollados en el marco de la investigación de Tesis Doctoral *Infancia y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia* (Cruz, 2010).

Palabras clave: Autonomía; necesidad; acogimiento residencial; participación; acción socioeducativa; infancia

THE PROMOTION OF PERSONAL AUTONOMY IN CHILD RESIDENTIAL CARE

Abstract

Personal autonomy is a guiding principle of social policy (Law 13/2008 of Galician social services), a universal basic need, and the purpose of any educational action: promoting integral development, responsible autonomy, and a critical and active social integration. Also defined as the best way to ensure the protection of children and adolescents, promoting their autonomy as individuals of rights, so they can be progressively built their life plan in the present and future (Law 1/1996 of legal protection of childhood).

Residential care being a socio-educational measure to protect children and adolescents, we are interested in understanding and problematizing the ways in which educators is designed and promoted in their daily practice in order to develop the autonomy of the boys/girls welcomed: what are the main challenges and opportunities offered by the residential context, what improvement proposals considered necessary to develop.

In this article we try to answer these questions based on an analysis of focus groups collected as part of the doctoral thesis *Childhood and Social Education: Socio-educational practices in Galician residential child protection facilities* (Cruz, 2010).

Keywords: Autonomy; need; residential care; participation; socio-educational action; childhood

El acogimiento residencial constituye una medida socioeducativa de protección a la infancia y adolescencia que se encuentra en situación desamparo o conflicto social, para el ejercicio de la guarda administrativa, que comprende, entre otros, el deber de educar y procurar una formación integral a los niños y niñas acogidos (artículo 154 del Código Civil).

Tal y como recoge la Exposición de motivos de la Ley 1/1996 de protección jurídica del menor¹, no existe una diferencia tajante entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto, de ahí que se señale como función principal de los centros de menores, por parte de distintos autores y autoras (Panchón, 1998; Vallina, 1999; Guasch y Ponce, 2002; Ferrandis, 2009), facilitar una respuesta a las necesidades de la infancia acogida, procurando su desarrollo personal y social, así como su integración en la cultura y la sociedad, promoviendo la autonomía y responsabilidad.

Estos términos son clave a la hora de conceptualizar la Educación Social, marco desde el que planteamos la presente comunicación, siendo la protección a la infancia uno de sus ámbitos de mayor tradición y proyección profesional. Caride (2005, 53) define la Educación Social como la acción o práctica social de naturaleza y alcance educativo, mediante la que “se satisfacen necesidades concernientes al desarrollo de las personas y sociedades, al menos con dos propósitos: por un lado socializar e integrar a cada sujeto en las circunstancias vitales que definen una determinada sociedad, facilitándole los recursos y competencias que favorezcan su desarrollo personal y social; por otro, activar o promover procesos de cambio –individuales y colectivos– orientados hacia un mejor futuro de cada individuo y del conjunto de la humanidad”. Es una acción que favorece la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida (Ortega, 1998), promoviendo su autonomía y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve (Riera, 1998), lo que requiere la emergencia de los sujetos como actores y protagonistas de su propia vida, capaces de construir una concepción propia y crítica de la realidad (Llena y Parcerisa, 2008).

Contextualizada la comunicación en el marco de la Educación Social y en el ámbito de la protección a la infancia a través de la medida de acogimiento residencial, nos preguntamos por el significado de la autonomía como principio rector, como necesidad y como finalidad de la educación, para problematizar, después, la forma en que las educadoras y educadores de los centros de protección, la conciben y promueven en su práctica profesional cotidiana.

¹ Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE N° 15 de 17 de enero de 1996).

1. Autonomía... principio rector de las políticas sociales y garantía de la protección a la infancia y adolescencia

Es obligación de los poderes públicos facilitar los medios necesarios para que las personas dispongan de las condiciones más convenientes y de los apoyos necesarios para desarrollar sus proyectos vitales. Así se concreta el principio de autonomía en el artículo 4.h) de la Ley 13/2008 de servicios sociales de Galicia². Específicamente en el ámbito de protección a la infancia y la adolescencia, se establece como finalidad “prepararse para la vida independiente y responsable” (Exposición de motivos, Ley 3/1997³), siendo la mejor forma de garantizar social y jurídicamente esta protección, la promoción de su autonomía como sujetos, de manera que puedan ir construyendo progresivamente una percepción de control acerca de su situación personal y de su proyección de futuro (Exposición de motivos, Ley 1/1996). Esta percepción debe conllevar, necesariamente, una comprensión de la realidad por parte del niño o niña, así como una toma de consciencia de su capacidad de participación en la misma de forma responsable, en base a su proyecto personal de vida.

Además de constituir un principio rector, en la legislación vigente en materia de infancia y adolescencia, encontramos otras referencias a la autonomía del sujeto. Por un lado, se recoge el derecho de participación (artículo 7, Ley 1/1996), que Gordaliza y Planas (1996) conciben como una metodología para la promoción de la competencia personal y social, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. En la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989)⁴, la participación se concreta en los siguientes derechos: a expresar sus opiniones por sí misma en los asuntos que le afecten, a ser escuchada y a que se tengan en cuenta sus pareceres en todo procedimiento judicial o administrativo, siempre en función de su edad y madurez (artículos 9.2 y 12.1); libertad de expresión, de pensamiento y de conciencia (artículos 13 y 14); y libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas (artículo 15).

Más concretamente en la medida de Acogimiento Residencial, se define la autonomía personal y responsable como finalidad, siendo un deber de los niños y niñas acogidas en centros: colaborar en la realización de determinadas tareas que sirvan para mejorar ésta, y participar activamente y de manera responsable en las actividades educativas, ocupacionales, culturales y recreativas

² Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia (DOG nº 245 de 18 de diciembre de 2008).

³ Ley 3/1997, de 9 de junio, gallega de la familia, la infancia y la adolescencia (DOG nº 118 de 20 de junio de 1997).

⁴ Convención sobre los Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989 (CDN), ratificada por España el 30 de diciembre de 1990 (BOE nº 313, de 31 de diciembre de 1990).

programadas por el centro (Orden del 1 de agosto de 1996)⁵. Los objetivos y actuaciones a desarrollar con cada menor acogido deben estar recogidos en su proyecto educativo individualizado (artículo 60, Decreto 42/2000⁶). En la propuesta de la Xunta de Galicia, lo relacionado con la autonomía se enmarca dentro del área de personalidad y actitudes.

2. Autonomía... necesidad básica y universal

La Ley 1/1996 parte de la consideración de las necesidades de los menores como eje de sus derechos y de su protección, y de la equiparación entre las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto y las necesidades de protección. Cabe preguntarnos, pues, qué implica hablar de autonomía como necesidad. Nos acercamos, para ello, a la Teoría de las necesidades humanas de Len Doyal e Ian Gough (1994), según la cual la autonomía, junto con la salud, constituyen necesidades básicas y universales y, como tal, están vinculadas a la prevención de perjuicios graves y sostenidos. Asimismo, se definen como instrumentos para alcanzar los objetivos universales de participación social y desarrollo de la libertad, y por lo tanto, como condición previa a toda acción e interacción humana, que ha de ser satisfecha “antes que los agentes puedan participar de manera efectiva en su forma de vida con el fin de alcanzar cualquier otro objetivo que crean valioso” (Doyal y Gough, 82).

Diferencian entre dos tipos de autonomía: como libertad de acción y como libertad política. La primera implica la concepción del sujeto como agente (no paciente), con capacidad de elegir opciones informadas, de formular objetivos y creencias, y de responsabilizarse de sus acciones. La libertad política, por su parte, se entiende como autonomía crítica, asociada a la oportunidad de poner en cuestión y participar en la aceptación o transformación de las normas de una cultura.

Si antes establecimos que una de las características de la Educación Social (y de toda educación) es su orientación al cambio, a la acción transformadora de las realidades personales y sociales, es imprescindible, según Doyal y Gough, el desarrollo de una autonomía crítica, que permita cuestionar para transformar, participar e incluso liberarse.

Las variables que afectan al nivel de autonomía son, según los autores:

- El grado de comprensión que tiene una persona de sí misma, de su cultura y del nivel de expectativas que tiene en relación con su situación cultural. Depende del entendimiento que posea de los conocimientos y reglas de su cultura particular, lo que está relacionado con el

⁵ Orden del 1 de agosto de 1996 por la que se regulan los contenidos mínimos del Reglamento de régimen interior y el proyecto educativo de los centros de atención a menores (DOG nº 168 del 28 de agosto de 1996).

⁶ Decreto 42/2000, del 7 de enero, por el que se refunde la normativa reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia (DOG nº 45 de 6 de marzo de 2000).

tipo de enseñanza que reciba, que le prepare para participar activamente, haciéndole acreedor del respeto de sus iguales y reforzando su autoestima.

- La capacidad psicológica, como capacidad cognitiva y emocional que tienen las personas a la hora de desarrollar opciones sobre su situación personal, que implica: poder formular objetivos y creencias sobre una forma de vida; tener confianza para actuar y participar en esa forma de vida; obrar de forma consistente; ser consciente de que las acciones las ejecutan ellas mismas y no otras personas; constatar el resultado de las acciones y asumir responsabilidades de las mismas.
- Las oportunidades objetivas que le permitan actuar en consecuencia, para realizar acciones nuevas y significativas, con sentido, con trascendencia social, para mejorar racionalmente la forma de vida. Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998), en este sentido, consideran que uno de los satisfactores de la libertad es tener igualdad de oportunidades.

Las necesidades intermedias o satisfactores universales que favorecen la autonomía en todas las culturas, serían (Doyal y Gough, 1994):

- la seguridad en la infancia, relacionada con las necesidades específicas de esta etapa de: cariño y seguridad, garantizada a través de una relación estable, continua y segura con adultos, las rutinas familiares...; nuevas experiencias que fomenten el desarrollo cognitivo, social y emocional, donde el juego tiene un papel importante; reconocimiento, apreciación y atención positiva dentro del marco de normas claras que perciban como justas; extender de forma paulatina la responsabilidad.
- las relaciones primarias significativas: red de apoyos que ofrezcan un ambiente de educación emocionalmente seguro. Depende de la calidad de las redes y la capacidad de elección que tiene la persona a la hora de seleccionarlas.
- la seguridad física y económica que permitan la satisfacción de sus necesidades básicas en un entorno exento de violencia.
- la enseñanza adecuada, o educación: acceso a la educación reglada apropiada, en relación a lo que se enseña y cómo se enseña.

Ochaíta y Espinosa (2004) adaptaron la propuesta de Doyal y Gough a las diferentes etapas evolutivas de la infancia y adolescencia, estableciendo como necesidades intermedias para satisfacer la autonomía: la participación activa y normas estables; la vinculación afectiva primaria; la interacción con las personas adultas y con iguales; la educación; el juego y tiempo de ocio; y la protección de riesgos psicológicos.

A diferencia de Doyal y Gough (1994), para Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998) la autonomía no constituye una necesidad fundamental, sino un satisfactor de las necesidades de libertad, protección y creación. Junto a ellas, la subsistencia, el afecto, el entendimiento, la participación, el ocio y la identidad, constituyen las categorías axiológicas de su propuesta de necesidades universales. Como acabamos de ver, se encontrarían recogidas, en mayor o menor grado, en los satisfactores universales de la autonomía o en las variables que permiten su desarrollo.

También encontramos semejanzas con la propuesta de necesidades de la infancia de López (2008). Para el autor, la autonomía estaría contemplada entre las necesidades emocionales y sociales, junto a la necesidad de: comprender, expresar y compartir, regular y controlar las emociones; seguridad emocional, aceptación, protección, afecto y estima; red de relaciones sociales; participación social y autonomía progresivas y necesidad de establecer límites al comportamiento. Por otro lado, define las necesidades mentales y culturales, entre las que encontramos, la necesidad de: estimulación sensorial; escolarización; conocimiento y comprensión de la realidad física y social; desarrollo del juicio moral y capacidad de adquisición crítica de un sistema de valores y normas; protección ante riesgos y temores imaginarios. Todas ellas relacionadas con los satisfactores universales de la necesidad de autonomía, según Doyal y Gough (1994), y Ochaíta y Espinosa (2004).

Como podemos constatar, en las teorías presentadas sobre las necesidades humanas, no existe acuerdo en la delimitación y clasificación de las que se consideran básicas y universales, sin embargo observamos similitudes. Por un lado, en todas se muestra una interesante interrelación entre autonomía, libertad y participación, si bien con diferente consideración (como meta universal, como necesidad básica, o como satisfactor): autonomía como condición necesaria para la libertad y la participación; la autonomía como satisfactor de la libertad; la autonomía como necesidad básica; la participación como necesidad fundamental.

Por otro lado, alrededor de la autonomía fluctúan una serie de conceptos básicos, como son: la seguridad (o protección), el afecto, las relaciones sociales (interacción), el ocio, la participación, la comprensión, la educación... definidos como satisfactores de aquélla, o como necesidades con las que interactúa para el desarrollo y el bienestar de las personas.

Nos vamos a centrar en el papel de la educación para promover la necesidad de autonomía y otras relacionadas como son la participación y la integración social a través del desarrollo integral de los niños y las niñas.

3. Autonomía... finalidad de la acción socioeducativa

Según lo expuesto hasta el momento, la educación sería un satisfactor universal de la necesidad de autonomía, de hecho, ésta constituye una finalidad de toda acción socioeducativa, como resultado de un desarrollo integral, personal y social, que favorezca la integración y participación activa y crítica en la cultura y en la sociedad. Esta concepción coincide con las finalidades educativas recogidas en la Ley 2/2006 Orgánica de Educación (artículo 2): el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; para el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida económica, social y cultural; con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento; mediante una educación en el ejercicio de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia y en la responsabilidad individual.

Como señalamos en la introducción, la Educación Social (y toda educación) tiene dos finalidades fundamentales, por un lado, socializar para favorecer la incorporación social, esto es “la obtención de los mínimos sociales y culturales que capacitan a la persona para relacionarse de manera positiva y autónoma con el resto de miembros que le sirven de referencia y con los que interactúa, construyendo una estructura social” (Vilar, Planella y Galceran, 2003, 14); y, por otro, la emancipación del sujeto libre, es decir, con “una voluntad capaz de darse sus propios fines, de efectuar lo más lúcidamente posible sus propias elecciones, de decidir con toda independencia sus propios valores” (Meirieu, 1998, 66-67).

Este doble planteamiento coincide con las finalidades de la educación que, según Sotelo (1995), están presentes en la concepción autónoma de la libertad, en la que convive la pretensión de que cada cual se haga a sí mismo, contagiándose lo menos posible del ambiente social (finalidad privada), con la necesidad de cumplir con nuestros deberes de ciudadanos, preparándonos para ocupar consciente y responsablemente el puesto que nos corresponde en la sociedad (finalidad pública). Se concibe como libertad moral que exige tener presente al otro, vinculando nuestro interés con el de los demás, y ponderando las consecuencias de nuestras acciones.

La educación como socialización o adaptación del sujeto a las condiciones de su medio físico, social y cultural garantiza la continuidad y la cohesión social (Medina, García y Ruiz, 2001); pero sólo tendrá valor pedagógico si se convierte en un factor auténtico de optimización de la persona y de la misma sociedad (Petrus, 1997), que permita avanzar hacia una sociedad más justa, fomentando y desarrollando una cierta actitud crítica en y frente a la sociedad (Caride 2005). Y es que la educación, dice Meirieu (1998, 81), ha de mantenerse como un reducto de resistencia: contra

los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el determinismo social... posibilitando “que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo”.

En opinión de Adorno (1998), la emancipación, entendida como emergencia y fortalecimiento del sujeto, requiere el desarrollo de su identidad personal (que exige seguridad afectiva y física, confianza en sí mismo y en el grupo) y su participación (estar real y activamente implicado en la toma de decisiones, en la determinación de su vida). Por ello, para alcanzar estas dos finalidades (incorporación y emancipación), la educación debe favorecer el desarrollo personal y el desarrollo social que permita la integración de la persona en la cultura y en la sociedad. Un desarrollo integral orientado al despliegue del aspecto crítico y de cambio personal y social, permitiendo a las personas estar presentes en la cotidianidad como ciudadanos críticos, responsables y conscientes (Panchón, 1998), en suma, autónomos. En palabras de Meirieu (1998, 39), implica “situarse en el yo. No ser tan sólo el tú de otra persona, dócil o rebelde pero siempre dependiente. No ser ya, tampoco el tú de uno mismo, que cede a la excitación del momento, que se autoconcede la ilusión de la libertad cuando sólo es prisionero de los impulsos inmediatos”. Es una andadura que permite que cada cual sea obra de sí mismo.

Para que la educación constituya un satisfactor de la autonomía, debe reunir ciertas características. Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998) hablan de cinco tipos de satisfactores: violadores o destructores, aplicados con la intención de satisfacer una determinada necesidad, pero que anulan por completo la posibilidad de conseguirlo en un plazo mediano; pseudo-satisfactores, que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada; inhibidores, que dificultan la posibilidad de satisfacer otras necesidades; singulares, para la satisfacción de una sola necesidad; y sinérgicos, que satisfacen una necesidad determinada y estimulan simultáneamente otras.

La pregunta que nos tendríamos que plantear sería la siguiente, ¿cualquier tipo de educación constituye un satisfactor sinérgico? Consideramos que, dependiendo de la perspectiva paradigmática en la que nos situemos, de la propuesta curricular, de la metodología de enseñanza-aprendizaje, de la concepción del educador/a y del educando/a, de su papel en el proceso... la educación puede resultar un satisfactor sinérgico o un pseudo-satisfactor, un inhibidor e incluso un destructor.

En este sentido, Doyal y Gough (1994, 91) afirman que “algunas formas de aprendizaje y enseñanza serán más idóneas que otras para llegar a elevados niveles de autonomía”. Para los autores, la educación satisfactoria y apropiada sería aquella que prepare a los sujetos para participar en su cultura, desde la comprensión, la racionalidad y la igualdad de oportunidades, definidos

anteriormente.

Hablamos, por tanto, de una educación que permita estimular las potencialidades del sujeto y facilitar la apropiación de informaciones significativas para facilitar la incorporación social y la construcción de mundos sociales satisfactorios (Vilar, Planella y Galceran, 2003). Lo que en términos de Ángel Pérez (2002) constituye un aprendizaje relevante. Para el autor, la tarea específicamente educativa de la escuela –y, añadiríamos, de cualquier institución educativa, categoría en la que debemos situar a los centros de menores⁷–, consiste en favorecer la construcción progresiva de la autonomía e independencia intelectual del individuo, a través de la promoción de un aprendizaje relevante “para indagar y comprender problemas importantes, así como para facilitar los modos y estrategias de intervención consciente y racional del ser humano” (Pérez, 28). El conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas proporcionadas desde la acción educativa, debe servir para que cada individuo reconstruya consciente y autónomamente sus modos de pensar, sentir y actuar a lo largo de un extenso proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena, de forma que le permita interpretar, cuestionar y tomar decisiones en su vida cotidiana, de forma autónoma y responsable.

En este sentido, el papel del educador/a se orienta a organizar las condiciones para provocar este aprendizaje relevante, partiendo de las concepciones del educando/a, y acercando los instrumentos de la ciencia que permitan enriquecer el espacio de conocimiento compartido, facilitando la reflexión crítica y la reconstrucción del pensamiento intuitivo. Por parte del educando/a, se exige un compromiso de participación en un proceso abierto de comunicación, aportando conocimientos, intereses, concepciones, preocupaciones... La institución educativa, por su parte, debe ser flexible y abierta, un centro de vivencia cultural. El currículo, basado en problemas, también ha de ser flexible y diversificado.

4. **¿Cómo conciben y promueven la autonomía las educadoras y educadores de los centros de protección?**

Fundamentada la autonomía como principio rector de las políticas sociales, como necesidad y como finalidad de la acción socioeducativa, nos preguntamos cómo la conciben y promueven las educadoras y educadores de los centros de protección a la infancia, en su práctica profesional

⁷ La Lei 1/1996 establece, como principio rector, que las medidas de protección a la infancia han de tener un carácter educativo (artículo 2).

cotidiana. Para ello, analizamos y problematizamos las percepciones, valoraciones e interpretaciones manifestadas en los grupos de discusión desarrollados en el marco de la investigación de Tesis Doctoral *Infancia y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia* (Cruz, 2010).

Los grupos de discusión constituyen la técnica prioritaria del diseño multimétodo definido en la investigación, fundamentado en la complementación de técnicas cualitativas y cuantitativas como estrategia de integración metodológica, en la que se planteó una doble aproximación a la realidad, descriptiva y comprensiva. En la tabla que se acompaña se muestra una síntesis de su diseño:

Tabla 1: Diseño de los grupos de discusión.

Diseño multinivel en tres fases	<ul style="list-style-type: none"> - 1ª orientada a identificar y analizar las percepciones de las/os educadoras/es en torno al acogimiento residencial como medida de protección y educativa. - 2ª orientada a profundizar en los elementos que definen la práctica educativa cotidiana en los contextos residenciales. - 3ª centrada en el análisis conjunto de las dos sesiones para cada GD y la revisión por parte de las/os participantes para su validación. <p>La 1ª y 2ª fase implican dos momentos diferenciados: desarrollo de una sesión de cada GD y devolución a las/os participantes del análisis realizado.</p>
Criterios de representatividad	De la muestra y de lo dicho (principio de saturación).
Criterios de fiabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitación de los criterios de selección de las/os participantes. - Transcripción de las conversaciones. - Presencia de una observadora externa en el desarrollo de los GD. - Registro de las sesiones mediante una grabadora de audio.
Criterios de validez subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del universo de la población y de la muestra. - Comprobación por parte de las/os educadoras/es del análisis de los GD. - Triangulación intramétodo.
Criterios de homogeneidad y heterogeneidad intragrupo	<ul style="list-style-type: none"> - Homogeneidad fuerte respecto al objeto de estudio: todas/os son educadoras/es de los centros de protección. - Heterogeneidad relativa respecto a la situación de reunión. Criterios: titulación, sexo, años de experiencia, edad y tipología de centro.
Universo	226 educadoras y educadores de los centros de protección de Galicia.
Muestra	35 educadoras y educadores de los centros de protección de Galicia.
Nº de grupos	Cuatro grupos de una misma variante discursiva.
Nº de sesiones	Dos por grupo de discusión.
Selección de informantes	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios de significatividad. - Atributos: mayores de 25 años; mínimo de 1 año de experiencia; con titulación universitaria; con vinculación contractual a la entidad (a excepción de las educadoras

	religiosas); tener interés por el estudio.
Guión temático	<ul style="list-style-type: none"> - Validación por parte de un grupo de personas expertas. - Bloques: acogimiento residencial como medida de protección; finalidades y funciones del AR; AR como medida educativa; dimensiones de la práctica educativa; planificación educativa; profesionales de la educación; limitaciones y posibilidades de mejora de la práctica educativa⁸.
Sistema de codificación	<ul style="list-style-type: none"> - Vía mixta de elaboración, deductiva e inductiva. - Integrada por 4 dimensiones, 16 familias, 61 categorías⁹.
Análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> - Programa informático Atlas.ti 5.0.

Fuente: Cruz (2010), elaboración propia.

Teniendo en cuenta los atributos que definen a las/os participantes, se especifica, a continuación, la muestra para el conjunto de los grupos de discusión.

Tabla 2: Muestra de los grupos de discusión (N=35)

Sexo	24 mujeres y 9 hombres.
Edad	Media: 32,6 años; valor máximo: 50 años; valor mínimo: 25 años.
Experiencia	Media: 6 años; valor máximo: 24 años; valor mínimo 1 año.
Titulación	9 educación social; 6 pedagogía; 6 magisterio; 3 psicología; 2 trabajo social; 2 FP; 1 arquitectura técnica; 1 geografía e historia; 1 sin titulación; 4 con dos titulaciones (magisterio y pedagogía; trabajo social y sociología; magisterio y psicopedagogía; educación social y trabajo social).
Tipología de centros	<ul style="list-style-type: none"> - Tamaño: 18 casas de familia; 11 centros con hogares; 3 viviendas tuteladas; 2 minirresidencias, 1 residencia. - Titularidad: 26 de iniciativa social; 4 propios de la Xunta de Galicia; 3 diputaciones provinciales; 2 propios de gestión delegada. - Confesionalidad: 26 no confesionales; 9 confesionales.

Fuente: Cruz (2010), elaboración propia.

Las/os educadoras/es de los grupos de discusión conceptualizan su práctica profesional como una contribución a la formación de un ser humano autónomo y capaz de ser responsable de su vida. La finalidad de su acción sería, pues, el aprendizaje de esta autonomía y de esta responsabilidad, y la misma impregnaría los objetivos de la intervención que identifican con el desarrollo integral de la

⁸ El debate alrededor de la autonomía surgió en diferentes momentos de la discusión, pero, principalmente en relación al segundo bloque temático relativo a las finalidades y funciones del acogimiento residencial.

⁹ La referencia a la autonomía se enmarca, principalmente, en la dimensión de “protección”, en la familia de “acogimiento residencial” y en las categorías de “funciones”, “finalidades”, “percepciones” y “valoraciones”. Asimismo, se encuadra en la dimensión “educativa”, en las familias de “medida educativa” y “objetivos educativos”.

infancia y su integración social. Ahora bien, ¿en qué se concreta este aprendizaje de la autonomía? En las siguientes citas se manifiesta una concepción de la autonomía como sinónimo de independencia o capacidad de valerse por uno mismo, y la identifican con la capacidad de tomar decisiones, de asumir responsabilidades y las consecuencias de sus actos y elecciones.

En mi caso, la autonomía, creo que yo y creo que los compañeros del centro igual, pues la entendemos como preparación para la vida adulta, para ser una persona independiente (P8, G5, 052)¹⁰.

Autonomía es, por un lado, ser capaz de valerte por ti mismo y de decidir, o sea, en el momento que tú no decides yo no creo que seas autónomo, porque te lo están dando. Y la capacidad de decisión va aumentando en función de la capacidad de asumir responsabilidades, de planteártelas tú solo, por ti mismo (P39, G8, 029).

A mí también me parece un objetivo para trabajar con los chavales, la responsabilidad y asumir las consecuencias porque ellos con frecuencia dicen, me ha tocado esto y soy así pues por lo que he vivido y tal. Pero empiezan otra etapa y hay decisiones que dependen ahora de ellos, si las toman en una dirección u otra... (P26, G7, 016).

Esta concepción guarda relación con la capacidad cognitiva y emocional señalada por Doyal y Gough (1994). Otro aspecto ampliamente destacado por las educadoras y educadores de los centros de protección, en relación desarrollo personal integral, es el trabajo de la dimensión afectiva, emocional y motivacional, que diversos autores señalan como un satisfactor de la autonomía (seguridad, cariño, vinculación afectiva primaria), como requisito de la emancipación (seguridad afectiva y confianza que permita el desarrollo de la identidad personal), o como variable que influye en el grado de autonomía (confianza en la capacidad de acción y decisión). En los grupos de discusión se manifestó la necesidad de fortalecer en los niños y niñas acogidos, la autoestima y la seguridad en uno mismo; favorecer la expresión de los sentimientos de cara a que comprendan y asimilen su realidad, sus vivencias; reestablecer el equilibrio y autocontrol emocional, la madurez afectiva. Las siguientes citas dan cuenta de lo que estamos comentando:

Subir la autoestima, porque normalmente llegan de realidades duras y ellos a veces se sienten, la mayoría, los culpables de llegar a esa situación o de estar en esa situación (P24, G7, 003).

Le ayudas a encontrar el sentido y la seguridad en sí mismo, porque vienen muy deshechos;

¹⁰ “P” identifica al educador/a que interviene; “G” hace referencia al grupo de discusión (se desarrollaron cuatro grupos de discusión con dos sesiones cada uno, por lo que tenemos un total de ocho grupos); y los tres últimos dígitos hacen alusión al párrafo concreto en el que se encuentra la cita textual.

y que vayan cada día adquiriendo más autonomía y más responsabilidad, ya desde el primer día (P17, G2, 069).

Y también me parece que un tema importante para trabajar el desarrollo emocional, es ser capaces de nombrar, ante algún adulto que les ofrezca confianza, la historia pasada, porque muchas de sus reacciones se deben a historias familiares muy duras, que a veces ocultan, que a veces disculpan, que a veces ignoran. Cuando son capaces de expresar, como que les resulta más fácil asumir, y también a nosotros entender y acoger (P26, G7, 026).

Yo creo que si ellos están valorados sí que son capaces de esa autonomía que buscamos por distintos campos, como la de pensamiento, la de habilidades sociales básicas. Pero si ellos se valoran a sí mismos, si les ayudamos a valorarse, yo creo que la consiguen en todos los ámbitos y ahí es cuando acabaría un poco el proceso de externamiento para mí, si sabe enfrentarse a lo que va a encontrarse cuando vaya a su casa, en la calle, donde vaya (P11, G6, 014).

Asimismo, el desarrollo de la dimensión afectiva está relacionado con lo que denominan como autonomía emocional, que permita desarrollar vinculaciones afectivas no dependientes.

A veces a mí sí que me da la sensación de que no conseguimos realmente que tenga una autonomía emocional, que pueda decidir libremente sus sentimientos, sino que se tiran de cabeza a relaciones a veces (...) muy complicadas, relaciones de dependencia muy fuertes por soledad (P41, G7, 050).

Sin embargo, cuando hacen referencia a la acción socioeducativa para la promoción de la autonomía, se centran, casi exclusivamente, en el desarrollo de habilidades sociales básicas, de hábitos de vida diaria (higiene, alimentación, horarios...), que permita a los niños y las niñas adaptarse a la sociedad, sin la necesaria comprensión, desarrollo de la identidad personal, y cuestionamiento crítico, para una toma de decisiones consciente y responsable.

Lo que comentábamos antes, pues cuando es pequeño un objetivo básico es decir, pues, bueno, ya que tienes problemas en el área higiénico-sanitaria pues vamos a hacer que te laves los dientes todos los días después de comer, que te duches todos los días. Es posible esa autonomía, y el niño al final acaba asumiendo todo eso e incluso lo hace de una forma gratificante para él, pues eso en todos los ámbitos de la vida (P40, G8, 045).

Los adolescentes que tenemos cuando se marchan de la vivienda no esperamos que se reintegren en el núcleo familiar, sino que puedan hacer una vida independiente. Entonces pretendemos un trabajo de preparación para esa vida independiente, que sepan llevar una

vivienda, que sepan gestionar su economía, que es un punto delicado y difícil, que sepan realizar un menú mínimamente equilibrado... (P15, G2, 098).

Sí que se pueden hacer cosas que te ayuden un poco a preparar al menor de cara a la independencia. En este sentido, qué tipo de cosas, pues por ejemplo, yo creo que más o menos lo que se hace en todos lados: fomentar la responsabilidad, eso lo primero; trabajar las habilidades de la vida diaria, hábitos de higiene, hábitos de limpieza, etc.; trabajar los horarios, porque en la vida uno tiene que tener unos horarios, tiene que levantarse para ir a trabajar, pues a tal hora para comer porque tiene... lo que sea, trabajar el tema de los horarios (P8, G5, 052).

Marcarles esos valores que incluso muchas veces lo digo, son valores sociales, para que la sociedad te admita dentro de su marco (P14, G2, 094).

Muestran una visión reducida tanto del objetivo de desarrollo personal, centrado principalmente en la adquisición de hábitos de la vida diaria, como de desarrollo social, entendido únicamente en su vertiente de adaptación al medio. Esto está relacionado con la visión heterónoma de la libertad, como sinónimo de autonomía, que manifiestan en las siguientes citas:

Claro, yo sí que la autonomía la relaciono mucho con la responsabilidad. Cuando no son responsables se reduce la autonomía. Y eso ya lo saben, o sea, en la medida en que tú vas demostrando responsabilidad, vas a tener más libertad, vas a tener más autonomía (P26, G7, 032).

Yo personalmente la autonomía la encamino por ahí, ir dándoles cuotas de libertad. Como digo yo, la libertad es difícil de gestionar, puedes ser libre, pero hay que ser muy responsable para ser libre en ese sentido, y si tú no sabes gestionar tu libertad y respetar y saber estar, evidentemente te van a cortar, si no te corto yo, te cortan otras personas o vas a tener problemas (P24, G7, 023).

En la medida que no cumplen con las normas del centro, o sociales, o con lo que definen como sus responsabilidades, esta libertad se vería coartada. Según esta concepción heterónoma de la libertad, sólo es posible someterse a la propia razón si antes nos vimos sometidos a la razón de otro, a la del educador/a. Es decir, no cabe educar sin ejercer cierta presión que lleve al educando/a por el camino debido (Sotelo, 1995).

En contadas ocasiones se refieren a una “autonomía emocional y de pensamiento”, que estaría más próxima a lo que Doyal y Gough (1994) denominan autonomía crítica y que implica la oportunidad de poner en cuestión y participar en la transformación de las normas.

De todas formas ese tipo de autonomía, estamos hablando de las que son las más fáciles de aprender, las habilidades; las más fáciles entre comillas porque son las que nos lleva muchísimo tiempo. Pero uno de los problemas es la autonomía emocional, el no caer en dependencias, en relaciones de dependencia con compañeros, con nosotros, con los educadores, o con el centro, es uno de los problemas más difíciles, porque después nos es más fácil quizás hablar de autonomía en ámbitos muy concretos, aprende a hacer la declaración de la renta... (P41, G8, 046).

Adorno (1998) señalaba como requisitos de la emancipación de las personas, el desarrollo de su identidad personal (relacionado con la dimensión afectiva y emocional que señalamos más arriba), y su participación real y efectiva en la toma de decisiones. Entendemos la participación como un proceso gradual ascendente de progresiva implicación en los diferentes ámbitos de vida, encaminado a alcanzar cuotas cada vez más altas de responsabilidad y autonomía. Es un requisito del aprendizaje relevante (Pérez, 2002). Participar implica estar presente y tomar parte activa en el proceso educativo y vital en general, como sujeto responsable y protagonista. Las/os educadoras/es consideran que en el ámbito de protección es un objetivo imprescindible y uno de los más difíciles de alcanzar.

Hacerlos partícipes de sus vidas que creo que es lo más difícil y lo único que los puede salvar realmente, que se crean que es su vida y que son ellos los que tienen que vivir su propia vida y tú eres un instrumento que van a utilizar para conseguirlo (P9, G5, 064).

Tienen que ser partícipes, y yo iría un poco más allá, tienen que ser protagonistas en todo lo que hacen ellos (P2, G5, 069).

Uno de los mayores problemas que tienen los niños es que creen que son las circunstancias de fuera las que deciden su vida, que no tienen nada que ver; las circunstancias son porque son así (...) A través de la participación y a través de empezar a responsabilizarse un poco de las cosas y enterarse de las cosas, es cuando ellos mismos van descubriendo que no, que precisamente pueden cambiar su realidad, que ellos son partícipes, que tienen más control sobre sus... (P40, G8, 153).

Casas (1998) distingue entre siete niveles funcionales de participación: estar informado, ser escuchado, ser consultado, dialogar las decisiones, negociar consensos, compartir decisiones, y aceptar y respetar las decisiones tomadas por los niños. Para promover la autonomía de los niños y las niñas, lo primero que se debe garantizar es que estén informados:

Si al chaval no le explicamos, si estamos hablando de que la educación debe ser pensada,

planificada... y de que hay que preparar al chaval para la autonomía, para una vida adulta... y estás tomando las decisiones sobre su vida y el chaval va de aquí para allá y no sabe ni por qué, en ningún momento se va a hacer responsable de sus actos (P8, G1, 199).

La escucha requiere en sí misma no sólo estar atentos a las múltiples y variadas formas que tienen los/as niños/as de comunicarse, sino también garantizar la libertad de expresión, ofreciendo espacios y tiempos para ello (Gil, Costa y Cruz, 2008). Consultar la opinión del niño no quiere decir estar obligados a realizar lo que solicita, pero sí dialogar las decisiones (cuarto nivel de participación), analizando y discutiendo el porqué son o no aceptadas.

Yo creo que lo importante es que ellos tengan claro que siempre pueden dar su opinión y que su opinión en ciertos momentos cuenta (...) Ellos se dan cuenta de que pueden comunicarse, que pueden expresar lo que sienten, y que si se puede hacer lo que ellos quieren, pues se hace y se les tiene en cuenta (...) Hay en muchas que no se puede, pero ellos se expresan, dicen lo que sienten y tú le explicas, pues no puede ser por esto, por esto y por esto. Y entonces yo creo que es crear un ambiente de comunicación, donde se puedan ir expresando (P32, G8, 154).

Participar también es negociar consensos, proceso en que la toma de decisiones no depende sólo de los adultos. Normalmente los procesos de negociación se dan ante situaciones conflictivas o problemáticas, y en relación a las normas de convivencia.

Incluso participan a veces, que lo tengo hecho, cuando hay un problema importante, un follón importante, en la cuestión de las responsabilidades de cada uno; vamos a ver, pasó esto, vosotros qué creéis, qué consecuencias tiene actuar así; e incluso los castigos, pues por hacer esto tal, qué creéis que tiene que pasar aquí, pues quedarse sin televisión, quedarse sin películas; incluso ellos mismos son los que te dicen las consecuencias que puede tener esa cuestión, y se vota y se acepta (P24, G7, 052).

El sexto nivel de participación, compartir decisiones, se refiere a la asunción explícita y acordada de responsabilidades colectivas.

Nosotros en el hogar hicimos un reglamento interno pero sólo del hogar y lo hicimos en conjunto, y funciona, porque como es una cosa que ellos hicieron... (P6, G5, 176).

Finalmente, aceptar y respetar las decisiones tomadas por los niños se sitúa en el último nivel de participación. Implica, por parte del niño, asumir riesgos y errores, de lo que también se aprende y, por parte del educador/a, aceptar su autonomía y permitir que se equivoque.

Yo creo que eso es muy importante, y eso es otra cosa que tenemos que trabajar los

educadores con nosotros mismos, la capacidad de aguantar que un chaval tome la iniciativa, que haga esto y se equivoque; tú sabes que se está equivocando y lo tienes que dejar. Eso es muy duro y hay que... (P8, G5, 069).

Pero me parece que ese es un trabajo también muy importante, el permitir que se equivoquen en las decisiones que van tomando, porque si no, actúan porque tú les dices, pero no llegan a convencerse de que es la mejor forma de actuar (P26, G7, 025).

Las educadoras y educadores diferencian dos ámbitos en la participación de los niños y las niñas en los centros de protección, uno individual y otro colectivo. A nivel individual el derecho a la participación empieza cuando se tiene en cuenta la singularidad de cada niño/a, su historia, características e intereses particulares, concretándose en la elaboración Proyecto Educativo Individualizado (PEI). El nivel de participación referido por las educadoras y educadores se reduce principalmente a informar de su contenido, a tener en cuenta su opinión o a dialogar decisiones, fundamentalmente cuando son mayores. Los niños y las niñas acogidos no participan directamente en su elaboración.

Nosotros el punto de partida para elaborar los PEIs es el diálogo con los chavales, para conocer su realidad; si son mayores decir, bueno, qué dificultades son las que tienes, qué es lo que podemos trabajar... Ellos no están cuando hacemos los PEIs, pero sí que hacemos ese diálogo y la observación también, por que hay cosas en las que ellos no caen en la cuenta y sin embargo es el objetivo primordial y decimos, mira, esto también lo vamos a trabajar (P26, G7, 074).

Sí, sí, a partir de 12 años, más o menos, en unos casos con 10, en otros casos con 15. Normalmente después de estar configurado todo el PEI, se habla con el chaval, pero directamente y claramente sobre qué se va... Que él sepa qué se le va a demandar, que sepa qué queremos conseguir, que sepa... Es decir, hacerle un poco participe al niño de eso, y el chaval ahí te puede decir, pues mira este objetivo yo no considero que sea así. Una vez planteado eso, el chaval es susceptible de hacer comentarios y eso se recoge en actas (P22, G7, 073).

En general, la participación a nivel individual se limita a las cuestiones relacionadas con sus pertenencias personales, o cuando participa de forma activa en las decisiones referentes a sus actividades lúdicas, deportivas o culturales.

Por ejemplo, esto de decidir las cosas que pueden... actividades extraescolares. O sea, no puedo decidir si estudio o no estudio, eso está claro, pero en actividades extraescolares sí

que tienen un abanico y cada uno decide (P26, G7, 032).

A nivel colectivo, se contempla el ejercicio de la participación cuando se toman decisiones acerca de la gestión y funcionamiento de la propia vida en grupo, por ejemplo: concerniente a la elaboración de los menús, la decoración de los distintos espacios de la casa, organización de actividades y fiestas de aniversario, organización y toma de decisiones sobre distribución de las tareas cotidianas, o la regulación de la convivencia de todos los miembros.

Nosotros por ejemplo, en nuestra casa, cuando entra un niño nuevo que va a participar de las tareas, pues entre ellos elaboran el horario, el reparto de tareas, mediando porque a veces hay abusos (...) además lo hacen mucho más rápido que nosotros (...) Y todo esto lo hay que redefinir cada vez que entra uno, que puede participar (P36, G7, 147).

En la resolución de conflictos a veces individuales pero que afectan a todo el grupo, yo he tenido a este niño que se fugaba continuamente y la estrategia que me dio resultado fue que le esperó todo el grupo de mayores uno de los días cuando vino de la fuga y hablamos y le dijeron lo que les parecía (P26, G7, 056).

Si pretendemos ser autónomos, si pretendemos darles roles de adulto, también tienen que ir cogiendo cuotas en el funcionamiento del propio centro; que muchas veces los centros pecan, o pecamos, de que hay ciertas cuotas donde los menores que conviven y con los que trabajamos, no llegan. Y a mí me cuesta entender por qué un niño o una serie de niños no puede opinar, comentar, incluso permitirle ciertas decisiones tomadas en los centros, ciertas historias de ese tipo que les puede ayudar (P22, G7, 021).

5. Dificultades y posibilidades del desarrollo de la autonomía en contextos residenciales

Siendo una función principal de su práctica educativa, las educadoras entienden que el acogimiento residencial no es el mejor ámbito para trabajar la autonomía. En este sentido denuncian una serie de dificultades que obstaculizan la preparación para la vida independiente. Estas limitaciones están fundamentalmente relacionadas con dinámicas de funcionamiento y organización de la vida cotidiana del propio centro residencial y con el sistema de protección a la infancia, ya que las decisiones importantes sobre el proyecto de vida de los niños y niñas acogidas vienen impuestas desde instancias externas al centro.

Yo quiero que los niños en mi unidad sean autónomos, con lo cual tenemos lavadoras,

lavaplatos y tengo cocina y yo quiero usarlo. Problema, tenemos servicio de lavandería, servicio de comedor, servicio de cocina... (P33, G4, 084).

Yo creo que a muchos niveles están muy restringidos a nivel de participación, porque nos estamos centrando un poco en las cosas que se hacen dentro del centro, pero su vida no se hace dentro del centro y hay muchas cosas que vienen muy dadas (...) a nivel Menores¹¹, a nivel de ciertas cosas. Hay muchas cosas que se dan, son así y son indiscutibles y punto (...) el problema es que estos niños están supervisados por un montón de gente, por los familiares, Menores, no sé qué... (P39, G8, 149).

Sería necesario, pues, preguntarse por la capacidad de participación de los niños y niñas en las decisiones que les afectan (en relación a la concepción de emancipación señalada por Adorno, 1998), y por sus oportunidades objetivas (Doyal y Gough, 1994).

Una organización rígida, escasamente flexible, genera dependencia en la infancia y colisiones en el momento en que abandonan los centros y se enfrentan a una realidad exigente y competitiva. En qué medida se promueve, entonces, un aprendizaje relevante, que les permita indagar y comprender problemas importantes, y desarrollar una intervención consciente y racional en su vida cotidiana.

Es que nos hemos encontrado con gente que ha estado toda su vida en centros y sale de los centros y no sabe ni hacer una compra en el supermercado, no sabe a veces..., no sabe calcular lo que necesita para la semana, cuánto cuesta aproximadamente... (P8, G5, 052).

Por ejemplo, prepararlos para enfrentarse a otro tipo de peligros que están en la calle, que ellos dentro de la institución, es una burbuja realmente, la institución es una burbuja; y salen a la calle y de repente, ah! (P37, G4, 073).

Las educadoras y educadores también denuncian las prácticas sobreprotectoras que impiden el desarrollo integral de los niños y las niñas, así como la toma de conciencia y superación de sus problemas y su situación personal y familiar.

Entonces yo creo que ahí pecamos un poco de protegerlos demasiado, porque ya podrían ir solos, por ejemplo, al médico, podrían ir a hacer determinadas actividades solos, pero no sé por qué no les damos alas para que lo hagan. No sé, porque viene impuesto así probablemente, porque ya estamos acostumbrados a esa dinámica, porque a lo mejor no tienen tanta voz y tanto voto como para, ¿sabes?, como para ellos mismos decir, en un momento determinado ser autónomos. Están demasiado controlados (P23, G7, 022).

¹¹ Referido al Equipo Técnico del Menor, servicio especializado en el que se define el Plan de Caso del menor, la medida a desarrollar, la temporalización, los recursos, el régimen de visitas, la finalidad (separación provisional y reinserción familiar, separación definitiva y reparación para la independencia o adopción).

La protección no debe ser sobreprotección, porque son niños que tienen que ser eso... con 18 años tienen que ser más responsables que nadie (P2, G5, 067).

En este sentido, denuncian que, en situaciones de protección donde el sistema desaparece al llegar la mayoría de edad, el proceso continuo de desarrollo de la autonomía se rompe de forma brusca. Aspecto que es totalmente contrario a la tendencia de la sociedad actual en la que la independencia de los y las jóvenes se sitúa a edades cada vez más avanzadas. En opinión de Fernández y Fuertes (2000) para los y las adolescentes de los centros de protección, la autonomía se puede convertir en un foco de ansiedad ante una nueva realidad desconocida e incierta, para la que probablemente no dispongan de excesivos recursos ni de una familia que les sirva de apoyo y refugio.

Es que también es una injusticia que a chavales de centros con 18 años se les exija que se busquen la vida y que se arreglen la vida, cuando al resto de la sociedad, al resto de los chavales de 18 años no se les exige eso, es una injusticia tremenda, que se les está pidiendo una cosa que al resto de la sociedad no se le pide (P32, G8, 043).

En determinadas ocasiones es un maltrato institucional total. Llevamos trabajando no sé cuanto tiempo con él, y de repente, no miramos para su futuro y lo soltamos a la calle (P22, G3, 045).

Algunas educadoras y educadores consideran que se debería prolongar la protección hasta una edad más avanzada, proporcionando diversos recursos y servicios necesarios para independizarse con seguridad, que, como hemos visto, constituye un satisfactor de la autonomía.

Creo que la protección debería aumentar. Desde mi punto de vista debería no tener edad. Porque uno puede salir con 17 otro con 25 (P22, G3, 047).

No hablamos sólo de independizarse, sino de independizarse con seguridad... (P28, G3, 053).

Aunque se consiga esta demanda, no hay que perder de vista que a partir de los 18 años ya no existe la misma obligación de protección por parte de la entidad pública y las decisiones recaen exclusivamente en el y la joven, por lo que debe haber alcanzado igualmente la madurez y habilidades suficientes para dirigir su propia vida (Fernández y Fuertes, 2000).

Y también pienso que el tiempo que estén con nosotros no vamos a conseguir que sean autónomos porque es un proceso, pero sería muy importante que pusiéramos las bases, como educadores, que no se nos escapara poner las bases (P38, G8, 052).

Esta exigencia obliga a los centros a trabajar la preparación para la vida autónoma de forma intensa y persistente, a veces atropellada por la urgencia de un tiempo escaso. Se plantea la necesidad de preparar para la independencia como un proceso continuo que debe iniciarse cuando los niños y las

niñas son pequeñas, permitiendo que se adquiriera de forma progresiva, siempre adaptándose a la realidad de cada persona.

Intentamos cosas que son muy importantes pero las trabajamos dentro de un tiempo que es muy urgente, como se nos va... (P17, G2, 114).

Me parece que la autonomía, me parece que hay que trabajarla muy personalmente, porque realmente yo no puedo dejar la misma autonomía a todos los chavales del centro, no puedo porque están en etapas diferentes, y no lo digo en referencia a los años, claro que no voy a dejar lo mismo a uno de 4 que a uno de 16, lo digo independientemente de los años, por la situación personal que tienen (P26, G7, 032).

6. Propuestas para el desarrollo de la autonomía en contextos residenciales de protección a la infancia

En base al concepto de Educación Social y de autonomía como necesidad y finalidad de toda acción socioeducativa, presentamos las siguientes propuestas para el desarrollo de la autonomía en contextos residenciales de protección a la infancia:

1. Partir de la consideración de la infancia y adolescencia como sujetos de derechos, actores y protagonistas. Como tal, compartimos con Casas (1998, 269), la necesidad de promover “nuevas formas de presencia del niño y la niña en nuestra sociedad, nuevas formas de estar con ellos, de escucharles, de tenerles en cuenta, y de considerarles explícitamente como sujetos de derechos; y también nuevas formas que les posibiliten asumir responsabilidades individuales y sociales paulatinamente, en función de sus capacidades y competencias”.
2. Promover una atención individualizada y personalizada, considerando las necesidades de cada niño/a como eje fundamental de la atención y no las necesidades colectivas. Se sustenta en el principio de idiosincrasia, y en el reconocimiento de la diferencia como un valor a promover. Cada niño y niña es único, tiene su propio carácter, sus propias vivencias, su biografía personal, rasgos distintivos que es necesario conocer y tener en cuenta en la intervención educativa, para el desarrollo de su autonomía. No sólo supone conocer, adaptarnos, partir de, atender a las necesidades particulares de cada niño/a, sino también a sus capacidades, sus expectativas, sus preferencias, etc., promoviendo el desarrollo de su identidad personal diferenciada de otros. Esto requiere aportar instrumentos de autoconocimiento al sujeto, ayudándole a buscar los mecanismos para comprender su realidad.

3. Promover redes sociales constructivas y significativas. Panchón (1998) habla del principio de articulación social refiriéndose al contacto y la relación con la comunidad en la que se inserta el centro, a través de la utilización y participación activa en los servicios y recursos del entorno próximo y en la vida colectiva. Es necesario que los niños y las niñas acudan a los centros educativos, de salud, de ocio y tiempo libre, a las asociaciones... de la comunidad, que utilicen los medios de transporte públicos, que hagan sus compras en tiendas del barrio, y que vayan aprendiendo paulatinamente las formas de interacción social en los diferentes espacios.
4. Garantizar niveles de participación cada vez más elevados. Exige de los educadores/as ser capaces de reconocer el papel y la valía de los niños/as, “acogiendo sus propuestas, ayudándolos a expresarlas, a materializarlas y, en definitiva, estando dispuestos a ver modificadas y reelaboradas las propuestas y sugerencias que ellos nos puedan ofrecer” (Galceran, 2005, 22).
5. Planificar la acción socioeducativa para el desarrollo de la autonomía. Es un proceso que no se puede dejar a la improvisación, sino que requiere trabajar de forma consciente para asegurar los cambios concretos. Esta intencionalidad educativa se concreta en el proyecto educativo individualizado, instrumento principal de la acción socioeducativa, que permite atender y garantizar la singularidad y diversidad de cada persona. El niño y la niña deben participar en su elaboración.
6. Acompañar, como estrategia educativa, que implica facilitar el crecimiento de la persona en la dirección que ella quiere ir, estableciendo una relación de escucha, soporte y ayuda. En palabras de Mañós y Lorente (2003, 226), “es un proceso compartido de construcción personal del proyecto de vida, en el que las acciones del educador tienen sentido cuando se discuten y se elaboran a partir de un itinerario personal”. El acompañamiento otorga un rol destacado a las interacciones y a las personas que aprenden como protagonistas, seres responsables que participan activamente en su proceso de aprendizaje (Llena y Parcerisa, 2008). Implica, por parte del educador/a, reconocer a la persona, es decir, conocer (tener en consideración y aceptar el proyecto vital de la persona) y perfilar (reformular las situaciones facilitando elementos de reflexión en su proceso de desarrollo personal); dejar ser, respetar la autenticidad y preservar la identidad personal y social; y, estar con, compartir, ofrecer presencia, no abandonar a la persona a sus dificultades (Planella, 2008).
7. Promover la confianza en el niño y niña. Meirieu (1998) habla del “efecto expectativa”,

subrayando hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer a veces sin darnos cuenta, determina su propia evolución. Para el autor, todo/a educador/a debe testimoniar esta confianza si quiere que el otro aprenda algo de él. Esta confianza tiene que ser mutua. Un entorno de confianza garantiza la posibilidad de ofrecer situaciones que permitan y estimulen las relaciones interpersonales y contribuyan a que la infancia acogida construya una imagen fiel y positiva de sí misma. Es la base de la seguridad, de no sentirse juzgados, de sentirse aceptados y apreciados.

8. Ofrecer un marco de convivencia planificado y organizado, que aporte seguridad estableciendo unos tiempos y espacios adecuados, unas normas de convivencia claras, elaboradas colectivamente, unas personas adultas de referencia estables, unas experiencias ricas y diversificadas, una interacción positiva entre las personas, un marco relacional y afectivo. En opinión de Fernández y Fuertes (2000), debe ser un entorno que admita y promueva los principios de flexibilidad de la vida cotidiana, como recurso educativo y de oportunidad de elección y responsabilización de la infancia en el establecimiento y modificación de reglas, horarios y actividades, y como posibilidad de disfrutar de situaciones diferentes y excepcionales.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, L. (2010). *Infancia y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións, Universidade de Santiago de Compostela.
- Gil, E.; Costa, S. y Cruz, L. (2008). Participación de la infancia en la cotidianeidad de los centros residenciales de acción educativa. En *Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Actas do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança*. Editada en CD-ROM. Braga (Portugal): Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Doyal, L. y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria.
- Fernández, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*.

Madrid: Psicología Pirámide.

- Galceran, M^a M. (2005). El aprendizaje de la participación de los niños en colectividades educativas no formales. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 30, 19-29.
- Gordaliza, B. y Planas, P. (1996). La participación en un centro residencial de acción educativa. *Revista de Treball Social*, 144, 77-82.
- Guasch, M. y Ponce, C. (2002). *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona: Horsori.
- Ferrandis, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. En C. Vélaz (Coord.), *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (pp. 83-151). Barcelona: Graó.
- Llena, A. y Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Mañós, Q. y Lorente, X. (2003). L'acompanyament i l'educador social. En J. Planella y J. Vilar (Eds.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (pp. 225-231). Barcelona: Pleniluni.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- Medina, R.; García, L. y Ruiz, M. (2001). *Teoría de la educación. Educación Social*. Madrid: UNED.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Ochaíta, E. y Espinosa M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid: McGraw Hill.
- Ortega, J. (1998). Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la Educación Social* (pp. 161-182). Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- Panchón, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Petrus, A. (1997) (Coord.). (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/5, 1-14.

-
- Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Sotelo, I. (1995). Educación y democracia. En VV.AA, *Volver a pensar la educación, Volumen I: Política, educación y sociedad* (pp. 34-59). Madrid: Morata e A Coruña: Paideia.
- Vallina, M. (1999). El educador social en las instituciones de menores. En J. Ortega (Coord.) *Educación Social Especializada* (pp. 136-140). Barcelona: Ariel.