

Pensar los espacios, dar un lugar

*Práctica educativa en espacios
de vida para la infancia
y adolescencia tuteladas*

* * * * *

Gemma Sambola Mañé

Colección Educación Social, 32

Directores de la colección: *Juan Sáez y José García Molina*

La edición “Pensar els espais, donar un lloc” fue merecedora del Premio Internacional en Educación Social Joaquim Grau i Fuster. Reflexión sobre la práctica educativa, 2019 (6a Edición)



Ajuntament de L'Hospitalet



Generalitat de Catalunya
Departament de Treball,
Afers Socials i Famílies



Diputació
Barcelona

© Gemma Sambola Mañé

© De esta edición:

Nau Llibres
Periodista Badia 10. 46010 València
Tel.: 96 360 33 36
Fax: 96 332 55 82
E-mail: nau@naullibres.com
web: www.naullibres.com

Diseño de cubierta y maquetación:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:

[bolotoff] / Depositphotos.com

ISBN

ISBN: 978-84-18047-51-0
Depósito Legal: V-1691-2021

Impresión: Podiprint

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.
Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 27204 45).



Índice

| | |
|---|-----|
| Prólogo: Un espacio para trabajar, un lugar para vivir | 5 |
| El deseo que nos mueve | 9 |
| 1. Lugares y espacios para la infancia protegida. Una reflexión desde la educación social | 13 |
| 1. Lugares y espacios: miradas, estigmas y otras fijaciones | 14 |
| 2. Instituciones residenciales: espacios para vivir, para ser cuidado y para ser educado | 24 |
| 3. Conclusiones: paradojas, equilibrios y profesiones imposibles | 45 |
| 2. El espacio, una cuestión interdisciplinaria | 53 |
| 1. Breve apunte en relación con la psicología ambiental..... | 54 |
| 2. Relación persona-entorno..... | 56 |
| 3. La apropiación del espacio | 57 |
| 4. Vínculos con los espacios | 66 |
| 5. La privacidad..... | 74 |
| 6. Relación comportamiento-lugar y estrés ambiental..... | 81 |
| 7. La casa, el hogar | 86 |
| 8. Construyendo espacios habitables..... | 89 |
| 3. Trabajando con el espacio como parte del proyecto educativo | 95 |
| 1. El ejercicio de preguntarse, abriendo interrogantes..... | 96 |
| 2. Elementos e ideas clave en la práctica educativa con relación a un trabajo con el espacio y el lugar que ofrecemos | 98 |
| 3. Diferentes espacios de vida en el centro residencial..... | 104 |
| Conclusiones: una cuestión de derechos | 115 |
| Bibliografía | 121 |

Prólogo: Un espacio para trabajar, un lugar para vivir

Fue en 1994 la primera vez que pisé un Centro Residencial de Acción Educativa. Empezó siendo una suplencia de verano, mientras todavía estudiaba el último año en la añorada y estimada Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, y se convirtió en un recorrido profesional y vital de más de 10 años como educador social en el sistema de protección a la infancia. Sin duda, mi paso por aquel CRAE ha supuesto la mayor experiencia de construcción compartida de conocimiento alrededor de la educación, la atención social y la protección a la infancia y la adolescencia. Aprendizajes que emergían producto de la sorpresa, la inquietud e, incluso, de admitir la propia ignorancia respecto a muchas de las incógnitas, pero también de las incertidumbres que provoca la asunción sin excusas de tener que cuidar, proteger y educar a un grupo amplio de niños y niñas, de edades diferentes, producto del desamparo adulto. Obviamente, todo esto no hubiera sido posible sin la compli- cidad, el interés y la disposición de un equipo de profesionales decidido a incluir otras miradas en una institución pensada para la acogida de estos niños y niñas. En definitiva, se trataba de ver como redefinir un proyecto institucional.

hacia una protección que garantiza la atención y el bienestar, pero también la educación de estos niños y niñas.

Hay un dicho catalán, atribuido al maestro y pedagogo Alexandre Galí, que dice que “un buen maestro debajo de un pino hace escuela”. Una consideración con la que me muestro totalmente de acuerdo. Sobre todo, si dirigimos la mirada hacia la significación capital de la importancia de aquel que enseña, que transmite, que educa. Seguramente, el propio Alexandre Galí consideraría parte del dicho si desviara la mirada hacia el pino donde el buen maestro hace escuela. En ocasiones nos encontramos pinos deshojados, casi sin sombra o con demasiadas ramas rotas... Un buen maestro debajo de un pino hace escuela, pero a veces, no vale cualquier pino. Estoy seguro de que este buen maestro buscará el pino más adecuado para que tanto él como los alumnos puedan enseñar y aprender. Sin duda, modificaría el dicho hablar también de un buen pino. No es esta mi intención, sino más bien señalar que el que un buen pino acompañe a un buen maestro, permite considerar la importancia del lugar, del espacio, y de las significaciones simbólicas que esto tiene en las posibilidades educativas. Evidentemente, no sustituye al buen maestro, pero puede acompañar y tiene incidencia tanto en los previos al acto educativo como en la necesidad de crear condiciones para que el aprendizaje y la enseñanza sea posible.

La lectura de este libro nos orientará en los posibles efectos que se producen cuando se contemplan los espacios físicos en las instituciones que albergan las infancias y las adolescencias. El hecho, pues, de considerar también el lugar donde uno tiene que vivir, educarse, formarse, ser atendido y tenido en cuenta influye en la construcción de un proyecto educativo.

No me queda nada más que agradecer a Gemma Sambola la posibilidad de la lectura de su libro, y desear que los lectores encuentren muchos de aquellos detalles que, en mi caso, modificaron extraordinariamente mi trayectoria como educador en el trabajo educativo con niños y niñas.

El deseo que nos mueve

La problematización, entendida como la presentación de un hecho, de un suceso, de un acontecimiento como una cuestión. Es decir, el cuestionamiento de lo que sucede, problematizando como ejercicio de lectura que provoca una pregunta. En muchos casos, esta pregunta se concreta en torno a un por qué. Problematizar equivale a trabajar sobre esta pregunta, establecer lo que sucede para poder hacer algo. Esta posición permite, por no decir que compromete, la toma de decisiones. (Moyano, 2010a: 11)

El objetivo de la siguiente reflexión es problematizar los espacios que ofrecemos en las instituciones residenciales de protección a la infancia¹ y la adolescencia², con la intención de, como dice la cita anterior, “establecer lo que sucede para poder hacer algo”. Para entender aquello que motiva esta reflexión hay que explicar que partimos de la siguiente idea: el valor o la

1 El texto centra su reflexión en el ámbito de la comunidad autónoma de Cataluña, donde estas instituciones se denominan: Centro de acogida (CA), Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE) y Centro Residencial de Educación Intensiva (CREI).

2 Para agilizar la lectura nos referiremos mayormente a infancia, o también a niños/as, incluyendo también a la adolescencia.

Medel, Segundo Moyano, Jordi Solé y Merche Vicent, todos ellos con un amplio recorrido profesional en el ámbito de la protección a la infancia. También llevamos a cabo entrevistas en diferentes formatos con otros profesionales como la psicóloga y psicoanalista Susana Brignoni, la educadora social y arquitecta Sonia Camallonga, la arquitecta Elena Guim, la pedagoga y educadora social Araceli Lázaro, el educador social José Miguel Leo, el educador social Joan Muntané, el doctor en Psicología y experto en psicología ambiental Sergi Valera y el doctor en Diseño Oriol Ventura. Estas aportaciones se encontrarán citadas, en el trabajo, con el apellido y la secuencia (MR), de mesa redonda o (Ent), de entrevista, siendo extensas en algunos casos, para respetar el hilo argumental de su respuesta a alguna pregunta en concreto.

También llevamos a cabo dos entrevistas a personas que habían vivido en instituciones de protección a la infancia, y sus reflexiones aparecen en el trabajo como entrevista A y B. A es una joven catalana que vivió en diferentes instituciones catalanas en su adolescencia y B es un joven norteamericano que también hizo un recorrido por diferentes instituciones durante la adolescencia en los Estados Unidos de América, hasta su emancipación. Sus aportaciones, aunque por cantidad no son representativas, nos parecen especialmente valiosas: eran una voz imprescindible en este trabajo.

Nos sumergimos ya en la reflexión, invitándoles a pensar con nosotros, poner en común y pasar a la acción.

1 | Lugares y espacios para la infancia protegida. Una reflexión desde la educación social

Las instituciones residenciales de protección a la infancia son espacios que harán la función de hogar durante un periodo indeterminado de tiempo. Antes de analizar este espacio, nos parece interesante pensar qué lugar damos a esta infancia, tanto los profesionales de la educación social como la sociedad en general, ya que el lugar que damos al otro en nuestro imaginario puede mostrar vinculaciones con el espacio físico que le ofrecemos. Seguiremos la reflexión iniciando el análisis de los espacios en estas instituciones, espacios para la educación, pero también espacios donde hay que garantizar ciertos aspectos previos en relación con el cuidado, la atención y el respeto a sus derechos. Terminaremos este capítulo con una conclusión que vendrá a abrir, más que a cerrar, algunos interrogantes en forma de paradojas.

1. LUGARES Y ESPACIOS: MIRADAS, ESTIGMAS Y OTRAS FIJACIONES

El pasaje al ámbito de la minoridad implica el habitar y recorrer un único lugar, inicial y terminal. El lugar del niño es, por oposición, una estación inicial con futuro abierto (Costa y Gagliano, 2000: 76).

Para empezar, hay que pensar cuál es el lugar que socialmente se asigna a los niños y niñas acogidos en instituciones y cómo se los define socialmente, más allá de nuestra mirada profesional. Esta cuestión es importante porque el lugar que otorgamos a una niña o un niño influye en sus procesos de filiación social, en cómo se sitúa dentro de una estructura social y las relaciones que esto posibilita. Este aspecto también tiene relación con los procesos de minorización y de estigmatización en los cuales esta infancia se ve inmersa. Por este motivo, abordamos en primer lugar la utilización del concepto *menor*.

Hemos hecho una comparativa entre dos documentos de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA a partir de ahora)⁴: el Proyecto Educativo Marco (PEM) del año 1995 y el Programa Marco para los Centros Residenciales (PMCR a partir de ahora)⁵ del año 2015, y se puede comprobar una disminución muy importante en la utilización de esta palabra, sustituyendo el concepto *menor* por *infancia* y *adolescencia*. Aun así, es fácil comprobar que, en el imaginario social, estas niñas y niños se asocian al concepto *menor*, y así se les llama habitualmente.

La relación entre adjetivar un colectivo y que esta palabra lo acabe definiendo es un proceso de estigmatización que conocemos bien. Los nombres o las palabras van siempre cargadas y la

4 La DGAIA es el órgano encargado, entre otras cuestiones, de las políticas de infancia y adolescencia en Cataluña.

5 Algunos de los documentos de referencia para este análisis se inscriben en el ámbito de la protección a la infancia en la comunidad autónoma de Cataluña, España, y están escritos en lengua catalana. Cuando se citan, la traducción al español pertenece a la autora.

metodologías participativas. Ha intervenido como coordinadora responsable en proyectos socioeducativos y transformadores en barrios con necesidades especiales de la ciudad de Barcelona. Preguntada sobre los beneficios de un trabajo participativo con la infancia nos señala:

Situar a los niños, niñas y adolescentes en el centro del proceso les permite llevar a cabo sus derechos como sujetos activos de derecho, de acuerdo con la Convención de los Derechos de los Niños de la Asamblea General de la Naciones Unidas del año 1989. Hay que tener presente a los niños, niñas y adolescentes como personas con derechos humanos específicos en el presente y como etapa vital estratégica para las trayectorias personales futuras y para la cohesión social.

La participación infantil supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y adolescentes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Por otro lado, la participación infantil sitúa a los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les incumben directamente como la familia, la escuela y la sociedad en general.

La participación infantil se tiene que concebir como una participación en permanente relación con los adultos, y tiene que ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos.

Fomentar la participación infantil implica un compromiso con los niños, niñas y adolescentes al considerar que se pueden crear espacios que permitan un mejor desarrollo de sus capacidades en ambientes que respeten su dignidad como personas (Guim, Ent).

No entraremos con más profundidad a analizar la necesidad de que nuestra sociedad se replantee qué lugar está dando a la infancia y qué relación está construyendo con ella, pero era imprescindible iniciar nuestro análisis marcando un cierto posicionamiento en este sentido.

titución. Después de vivir bajo la tutela de la administración, cuando cumple 18 años, se considera legalmente adulto y la situación de protección llega a su fin. Este momento puede ser vivido por ellas y ellos como una nueva situación de desamparo. A veces esta situación se traslada a los 21 años ante la posibilidad de conseguir un servicio de piso asistido hasta esa edad. Para esta juventud, pues, llegar a la mayoría de edad puede ser sinónimo de quedar desamparado y de volver a tener que desvincularse de su espacio de vida.

Espacio de vida - Espacio laboral

Considerar esta paradoja resulta crucial al hablar de modelos de acción socioeducativa, dado que implica tener en cuenta los espacios y los tiempos de las propuestas educativas, además de decidir qué debe escapar de la mirada del profesional que en estas trabaja para que la esfera privada del individuo no pase a formar parte de la esfera pública de la institución. Sin duda, un aspecto complejo. (Moyano, 2010a: 35)

La paradoja es irresoluble: una institución residencial acoge el lugar de vida de los sujetos y, al mismo tiempo, un lugar de trabajo para el equipo educativo. Prácticamente es un oxímoron, trabajo íntimo, intimidad trabajada, dimensiones pública y privada (Leo, Ent)

Creemos que nos puede ayudar a transitar por esta paradoja, a entender los equilibrios a los que se enfrenta nuestra labor, tener presente cuál es el doble encargo y nuestro trabajo socioeducativo en estas instituciones:

- Atender en tanto supone ofrecer un lugar particular a la estancia de un niño en una institución, procurar los cuidados, atenciones y consideraciones que requiera, e instaurar ciertos previos necesarios para la acción educativa.
- Educar en el sentido estricto del término, donde la educación pretende establecer vías de acceso e in-

2 | El espacio, una cuestión interdisciplinaria

Sobre la cuestión del espacio y la relación que establecemos con él parecía imprescindible fundamentar ciertas ideas aparecidas en el primer capítulo y otras que serán importantes para abordar el tercero. Pretendemos hacer una aproximación a esta compleja cuestión desde disciplinas como la psicología ambiental o la arquitectura, pero también desde otras como el diseño, la antropología, la sociología o la filosofía. Intentaremos fundamentar cuestiones como la apropiación del espacio, los procesos de identificación con este, los efectos del entorno en nuestro comportamiento y desarrollo, o los simbolismos del hogar, entre otros temas.

La dificultad de hacer una investigación dentro de unas disciplinas que nos son desconocidas ha sido importante. Incluso podríamos decir que era un ejercicio arriesgado. Por lo tanto, este segundo capítulo pretende dar solamente una pincelada sobre la cuestión y fundamentar científicamente algún aspecto, al tiempo que queremos abrir el abanico para mostrar diferentes miradas y saberes.

Si bien en el primer capítulo hemos pretendido hacer un esfuerzo en la creación de un discurso propio, en este segundo capítulo el esfuerzo se ha dirigido a encontrar aportaciones claras y relevantes, a enlazar las diferentes visiones disciplinares y voces profesionales, intentando plasmar más una visión interdisciplinaria que multidisciplinaria. Como veremos a continuación, el tema es eminentemente interdisciplinario. Ante la imposibilidad de profundizar en la extensa bibliografía que plantea esta investigación, por el objetivo y la extensión de este trabajo, nuestra voluntad también es aportar referencias a los lectores desde las que poder ampliar información según su interés.

1. BREVE APUNTE EN RELACIÓN CON LA PSICOLOGÍA AMBIENTAL

Primero, hay que definir qué es la psicología ambiental y señalar brevemente cómo son sus inicios, ya que esta disciplina ha sido clave para profundizar y fundamentar la cuestión que nos ocupa.

puede entenderse la Psicología Ambiental como la disciplina que tiene por objeto el estudio y la comprensión de los procesos psicosociales derivados de las relaciones, interacciones y transacciones entre las personas grupos sociales o comunidades y sus entornos sociofísicos. Como disciplina científica comparte con otras disciplinas un campo de estudio común configurado por el conjunto de fenómenos que implican directamente a las personas con sus entornos (Valera, 1996: 2).

Valera, doctor en Psicología, experto en Psicología Ambiental y docente en la Universidad de Barcelona, nos contextualiza la psicología ambiental dentro de dos referentes disciplinares de carácter más general. En primer lugar, dentro de la psicología social aplicada y, en segundo lugar, dentro del conjunto de disciplinas que se ocupan del estudio del entorno natural o construido. Estas últimas formarían un ámbito extenso cuyo campo de estudio llamaríamos Entorno y Conducta. Algunas de

un lugar son sentimientos de pertenencia, seguridad y comodidad y que una de las características principales es el deseo de permanencia en el lugar. Sabemos, lo hemos abordado en el capítulo primero, la problemática que hay con las fugas. Lejos de querer simplificar este tema realmente complejo, nos parece evidente que un trabajo sobre el vínculo de los niños/as con su espacio de vida facilitaría la mejora de esta problemática. Sería una manera de alejarnos de una acción puramente punitiva y de control (establecer castigos o cerrar puertas con llave) para acercarnos a prácticas que ponen en juego al niño/a y a su deseo.

En relación con las fugas, Brignoni, en la entrevista, apunta que cuando un niño/a o adolescente se fuga del centro no nos deberíamos preguntar tanto por qué se escapa sino de qué se escapa. Preguntarnos si se escapa de algo que siente que le es ajeno o de un lugar que siente que lo rechaza o de algo que le resulta insoportable.

Sobre la producción de significados sociales desde los que se elaboran los vínculos afectivos con el lugar, el artículo de Berroeta nos apunta:

En este sentido destacan nuevamente algunas aportaciones fenomenológicas originales de Tuan (1977) o Relph (1977) sobre la producción del “sentido de lugar”, o las aproximaciones transaccionistas de Stokols y Shumaker (1981), quienes señalaron como categorías primarias de interpretación ambiental los significados funcionales (para qué sirve un lugar determinado), los motivacionales (qué se busca en un lugar determinado) y los evaluativos (qué opino, cómo me siento en y cómo valoro un determinado lugar). En una perspectiva más individual pero políticamente sensible, Manzo (2003) aportó datos empíricos sobre los significados emocionales atribuidos al hogar (ibíd.: 119).

En este artículo, Manzo señala una reflexión muy interesante sobre los lugares favoritos de los adolescentes.

Los adolescentes utilizan los lugares favoritos para anclar la emoción y la autorregulación (Korpela & Har-

esta función de cerrar y preservar, proteger del mundo, ofrecer un espacio de descanso e incluso de cierta desconexión. Esta función es fundamental para el desarrollo de los sujetos. No existe ningún otro espacio que la cumpla tan plenamente. Debemos disponer de espacios que no sean de exposición, donde ensayar nuestro ser, donde descansar, donde no nos molesten, donde no mostrarnos a los demás, donde fortalecernos. Estas funciones se han asociado como propias de los espacios del ámbito privado.

Cuando tenemos que diseñar desde la arquitectura una casa de acogida se introducen algunos elementos que, de entrada, no favorecen el desarrollo de estas funciones. Por ejemplo, intimidad y control entran en conflicto. Se insertan una serie de inputs programáticos que podríamos asociar más bien a un equipamiento público o a una instalación de campamento que a un espacio residencial y esto, muchas veces, va en detrimento de poder generar estos espacios de privacidad tan necesarios.

Brignoni (Ent) también nos hace un apunte interesante en relación con la intimidad y la confianza o desconfianza. Nos señala que lo público o privado remiten a una cuestión sociológica, y que aquí sería interesante hablar más bien de cómo se construye un lugar de intimidad. Apunta que una de las cosas a trabajar es la desconfianza del educador/a sobre los sujetos que atiende. “¿Cómo vas a dejar que el otro tenga un espacio de intimidad si desconfías de él? Para que haya intimidad uno tiene que poder mirar, a veces, para otro lado”.

En el primer capítulo se ha expuesto la necesidad de evitar los espacios panópticos. Si bien estos pueden resolver aspectos de seguridad para los niños/as y facilitar a los educadores/as su cuidado, a la vez pueden convertir la institución en un espacio donde no tenga lugar ni la privacidad ni la intimidad.

En el primer capítulo también hemos visto el ejemplo de un equipo educativo que decidió hacer un trabajo sobre la privacidad llamando a la puerta, pidiendo permiso para en-

3 | Trabajando con el espacio como parte del proyecto educativo

El segundo capítulo nos ha permitido ver y fundamentar qué implicaciones pueden tener los espacios de vida en la vida de las personas en general y en concreto, en la de los niños/as que han de vivir en instituciones de protección a la infancia. Ahora debemos centrarnos de nuevo en la práctica profesional que los educadores/as sociales deben desarrollar en estas instituciones. Este capítulo pretende que nos hagamos preguntas sobre los espacios residenciales, y sobre el lugar que damos a los niños/as dentro de estos y en la relación educativa. También apunta algunos elementos clave de la práctica educativa, como la cuestión de la participación y los procesos de apropiación. Finalmente, nos permite volcar y traducir los planteamientos abiertos hasta ahora a nuestra práctica en cada espacio concreto de la institución.

1. EL EJERCICIO DE PREGUNTARSE, ABRIENDO INTERROGANTES

Sería interesante que todo el equipo educativo iniciara un proceso de trabajo sobre la cuestión del espacio, abriendo paso a la reflexión, a la pregunta y al debate. Hay aspectos en relación con los espacios que, por preestablecidos en la forma y dinámica institucional, pueden pasarse por alto. Además, la complejidad de la gestión de un espacio como este puede dejar en segundo plano la necesidad de un trabajo con algunos de los aspectos que hemos visto que pueden ser fundamentales, por ejemplo, permitir y promover procesos de apropiación del espacio o posibilitar espacios para la privacidad. Creemos que la lectura de los dos primeros capítulos podría ser una buena base para iniciar este ejercicio de reflexión y debate y, seguidamente, como trabajo de equipo o de manera individual, podemos continuar la reflexión a partir de una serie de preguntas. Por ejemplo:

- ¿Qué relación tienes con el espacio en tu casa? ¿Tienes espacios privados? ¿Qué te aportan? ¿Te gusta el mobiliario que tienes? ¿Has decorado tú la casa? ¿Y tu dormitorio? ¿Qué tienes colgado en las paredes?
- ¿Tus recuerdos de infancia son georreferenciados?
- ¿Cómo gestionas el hecho de que tu espacio de trabajo sea un espacio de vida para los niños/as? ¿Cómo condiciona tu práctica? ¿Y tu manera de circular?
- ¿Qué relación crees que tiene la apropiación del espacio con un proceso de adaptación y normalización de la vida en el centro?
- ¿Cómo trabajamos en el centro, en relación con el espacio, todo el proceso de acogida del niño/a?
- ¿Cómo trabajamos en el equipo educativo la cuestión de ofrecer un nuevo lugar para el niño/a? ¿Cómo trabajamos cuál es el lugar que les ofrecemos en la relación educativa?
- ¿Cómo permitimos que los niños/as marquen, personalicen, se apropien del centro residencial y en concreto de su dormitorio?

Sobre el proceso:

- Acordar la manera de relacionarse entre todos los participantes durante todo el proceso. Hacer, por ejemplo, una carta de acuerdos inicial y que se pueda consultar continuamente.
- Codiseñar el proceso desde el inicio y evaluarlo durante todo el proceso.
- Garantizar la transparencia y la buena comunicación a lo largo de todo el proceso.
- Organizar encuentros/diálogos de intercambio entre profesionales y niños/as y adolescentes para intercambiar opiniones y profundizar en propuestas.
- Incorporar la flexibilidad en el proceso para adaptarse a las necesidades, requerimientos y tempos de los niños/as y adolescentes. Las expectativas del proceso deberían ser las suyas y no las de los educadores/as.
- Devolver los resultados del proceso que deberían ser validados por los niños y adolescentes.

Sobre el papel de los facilitadores adultos:

- Acompañar y facilitar el proceso.
- Escuchar a los niños/as y adolescentes de forma activa y darles voz.

Sobre las sesiones:

- Adaptar la duración de las sesiones a la capacidad de concentración de los niños/as y adolescentes.
- Incorporar salidas durante el proceso que les permitan conocer otras experiencias de apropiaciones de espacios.
- Proponer actividades creativas y variadas: dibujo, vídeos, carteles, artículos, cartas, pósters, canciones, etc.
- Trabajar en grupo pequeño y en grupo grande.
- Tomar las decisiones por consenso y favorecer el debate asambleario.

- Llevar a cabo las sesiones en un espacio diáfano que permita hacer diferentes tipos de actividades (Guim, Ent).

También le hemos preguntado por los beneficios que este trabajo participativo podría aportar a los niños/as y a la tarea de los educadores/as.

El trabajo participativo en este contexto aporta beneficios concretos en la construcción de las relaciones de convivencia, la cooperación entre iguales y con los educadores/as y la cohesión del grupo.

Las consecuencias positivas de la participación (Plataforma d'Organitzacions de la Infància, 2000)¹⁹ son:

- Mejora de las capacidades y potencialidades personales.
- Autonomía.
- Creatividad.
- Capacidad de razonamiento y elección.
- Aprendizaje de los errores.
- Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico.
- Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas.
- Aprendizaje más sólido.
- Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas.
- Aprendizajes de valores democráticos: participación y libertad.
- Valor de la democracia intergeneracional.
- Infancia como sujeto activo social.
- Ejercicio y reivindicación de derechos de expresión.
- Mayor riqueza y diversidad social.

¹⁹ Martínez Muñoz, M., Martínez Ten, A. *Participació infantil en el temps lliure. Reflexions i experiències, una mirada des dels adults i la infància*. Editorial: Plataforma d'Organitzacions de la Infància. Madrid, 2000.

Conclusiones: una cuestión de derechos

Creemos que nuestra práctica educativa implica un trabajo de reflexión constante, es más, creemos que reflexionar sobre la práctica es también una práctica fundamental en el ámbito de la educación social. La atención a las urgencias que inevitablemente se nos plantean o la complejidad de la gestión que la vida en los centros residenciales conlleva, no deberían hacernos abandonar este ejercicio de reflexión constante, al tiempo que tampoco deberían dejar decaer nuestro compromiso con la educación.

Educación, en un sentido fuerte y amplio, es una apuesta por un futuro posibilitador para toda la infancia, donde estas posibilidades se vehiculan con la cultura. Un trabajo que apuesta por ofrecer al niño/a vinculaciones con la cultura como plataforma socializadora. Nuestro compromiso profesional también implica un trabajo para garantizar el bienestar del niño/a, con espacios confortables donde crecer y situarse en el mundo a la vez que garantizamos el respeto a todos sus derechos.

Hemos reflexionado sobre qué es dar un lugar al niño/a. Le damos un lugar, por ejemplo, con nuestra manera de nom-

brarlo, con el valor social de nuestras ofertas culturales o con el valor que otorgamos a sus palabras. También hemos observado que podemos encontrar vinculaciones entre las características del espacio que les ofrecemos con el lugar que les otorgamos.

En primer lugar, hay que pensar en las características del espacio residencial como algo con implicaciones en el bienestar, en el desarrollo y en la experiencia vital de la infancia (y de los educadores/as que allí trabajan), pero también hay que pensar el espacio en relación con esta oferta de un lugar. A partir de ahí, podremos poner en valor un trabajo sobre el espacio que nos permita modificarlo en base a las cuestiones que hemos abordado.

Gran parte de esta reflexión sobre la práctica educativa se ha centrado en ver qué trabajo podemos hacer sobre los espacios residenciales para que estos se articulen con el proyecto educativo del centro y se piensen dentro de su lógica. Hemos visto, en el tercer capítulo, que son muchas las acciones que desde los equipos educativos se pueden plantear para hacer un trabajo en este sentido. Por un lado, hacer un trabajo de reflexión, individualmente, como equipo educativo e incluso como institución. También, hacer la reflexión con los niños/as, a partir de diferentes intercambios que les sitúen como actores clave y sujetos de derechos. Por otro lado, tenemos la vertiente más práctica, con varias actividades grupales de trabajo participativo y acciones individuales para adaptar y decorar espacios comunes y privados.

Ceder el protagonismo a los niños/as en estas actividades será imprescindible para posibilitar su apropiación del espacio. Igualmente, hemos visto que será fundamental trabajar a partir de la voluntariedad, porque la participación siempre es una acción voluntaria. En consecuencia, será necesario un trabajo transversal para promoverla y, desde el momento inicial de la acogida, un trabajo con relación a la oferta de un lugar y de un espacio. Permitir que ellos y ellas impriman elementos propios en este espacio y lo transformen en un lugar para sí es también acoger lo más particular de cada niño/a y permitir que viva y simbolice el lugar con relación a sus necesidades.

Hemos visto que, cuando situamos al niño/a en el lugar del sujeto que merece ser protegido, a menudo, lo hacemos con un gesto que también lo posiciona socialmente en una situación donde algunos derechos pueden caer. La cuestión es que, si bien no hay discusión en que los niños/as son merecedores de los mismos derechos que los adultos (hay alguna excepción), sí que hay debate sobre desde qué posición de igualdad pueden ejercer sus derechos si parten de una posición minorizada a nivel social. Hemos analizado cómo, en la infancia protegida, se agudiza esta posición minorizada y toma una dimensión de resto social.

Más allá de entender que el espacio que ofrecemos a esta infancia en situación de desamparo debe poder cumplir las funciones básicas que tiene un hogar, de alguna manera, también debe poder ser aquel lugar simbólico donde proyectarse y donde poder tener espacios de privacidad. Sería importante que pudiéramos hacer el trabajo de repensar estos espacios de vida poniendo en el centro el bienestar de los niños/as y el respeto a sus derechos. Esta perspectiva de infancia ha estado presente a lo largo de nuestra reflexión y sitúa a los niños/as como sujetos de derechos y deberes (responsabilidades). Creemos que es a partir de esta perspectiva desde donde podremos llegar a construir espacios habitables para ellos. Se trata de un compromiso, de un posicionamiento profesional, ético y político. El bienestar de la infancia y la adolescencia acogida en los circuitos de protección debería ser una cuestión prioritaria en nuestra sociedad.

| Bibliografía

- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Berroeta, H.; Pinto de Carvalho, L.; Di Masso, A. & Ossul Vermehren, M. I. (2017). Apego al lugar: una aproximación psicoambiental a la vinculación afectiva con el entorno en procesos de reconstrucción del hábitat residencial. *Revista INVI*, 32(91), 113-139.
- Berroeta, H.; Ramoneda, A.; Rodríguez V.; Di Masso, A. & Vidal, T. (2015). Apego de lugar, identidad de lugar, sentido de comunidad y participación cívica en personas desplazadas de la ciudad de Chaitén. *Magallania*, 43(3), 51-63. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442015000300005>
- Cabanellas, I. & Eslava, C. (2005). *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Corripio, F. (2007). *Diccionario de ideas afines*. Barcelona: Herder.

- Costa, M. & Gagliano, R. S. (2000). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En S. Duschatzky, (comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. (pp. 69-119). Buenos Aires: Paidós
- De Benito, A. (2017). La casa como escenario lúdico: los objetos domésticos subvertidos. El jugar como acción creativa y experimental en el entorno cotidiano. *Revista Europea de Investigación en Arquitectura*, (07-08). 95-113.
- Ellard, C. (2016). *Psicogeografía. La influencia de los lugares en la mente y en el corazón*. Barcelona: Ariel.
- Equipo Norai. (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La residencia infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa.
- Esquirol, J. (2005). *Uno mismo y los otros*. Barcelona: Herder.
- (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Quaderns Crema, S.A.U.
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos aires: Santillana.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- Izumi, K. (1978). Fenómenos psicosociales y diseño de edificios. En H.M. Proshansky; W.H. Ittelson & L.G. Rivlin. *Psicología Ambiental. El hombre y su entorno físico*. (pp. 735-740). México: Trillas.
- Manzo, L. C. (2003). Beyond house and haven: towards a re-visioning of emotional relationships with places. *Journal of Environmental Psychology*, (23), 47-61. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00074-9](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00074-9)

- OVICUO (2016). Design BCN. 14 de marzo. NATURA Hospital Pediatric Table by OVICUO Design BCN. [Arxiu de vídeo]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=x962L2iDNmU>
- Pol, E. (2018). Apropiación del espacio. Psicología ambiental 007-Enric Pol. [Entrada Videoblog]. Disponible en: <http://psicologiaambientalhoy.blogspot.com/2011/07/apropiacion-del-espacio.html>

