

**TÍTULO: LA EXPERIENCIA DE HACER ACOGIDA**

**RESUMEN:** El título de este documento, tomado del modo en que Elisabetta Manenti nombra su experiencia como madre de acogida, intenta reflejar también nuestro trabajo como educador y educadora sociales en Centros de acogida. Nuestro modo de hacer acogida tiene que ver con cómo entendemos nuestra responsabilidad con los niños y las niñas, cómo la sentimos y cómo la estamos viviendo. A partir de pensar sobre ello nace este texto, que busca recoger qué lugar ocupa la acogida como modo de hacer política en las relaciones, qué conocimiento tiene que ver con ese modo de acoger, y cómo todo esto se traduce en el contacto directo con los niños y las niñas.

**LA POLÍTICA DE LA ACOGIDA O LA ACOGIDA COMO POLÍTICA**

Las transformaciones económicas y políticas imbricadas en la globalización neoliberal, están impregnando las políticas sociales de un sentido economicista. La privatización del sector público está conformando una red de recursos para la acogida de menores que, aun teniendo financiación pública, son gestionados por organizaciones privadas (ONGs, asociaciones, etc). En ese marco, la acogida de menores se caracteriza por la obsesión por la rentabilidad económica, y está orientada por un tratamiento técnico de la desigualdad.

Nuestra práctica se encuadra en esa realidad política, que tiene que ver con una estructura de Estado que es patriarcal y capitalista, tal y como lo han nombrado las mujeres (y algunos hombres) del pensamiento de la diferencia. Las formas que cobra dicho Estado son esencialmente dos: el derecho y la ciencia. El primero, se concreta en las administraciones y tiene en la burocracia sus canales de actuación; de otro lado, la ciencia, que constituye el principio de verdad que dota de legitimidad a lo que son, sólo, ciertas maneras de intervenir. ¿Cómo se traduce todo esto en los centros, en nuestras relaciones verdaderas?

A los educadores y educadoras, los niños y las niñas llegan primero como informes, como casos que ingresan. Se les diagnostica y se les juzga, empezándose así a hablar de MENORES desfavorecidos, inadaptados, trastornados (un modo de no nombrar a las cosas por su nombre). Pero mientras éste está en marcha, nosotros y nosotras entramos en contacto con la inseguridad de sus miradas, con su frío, con su hambre; se abre así la relación con ellos y con ellas.

La relación que vivimos entre sus historiales y sus presencias nos desconcierta. A los informes les debemos sumisión profesional, al menos de ese modo en que profesional tiene que ver con identificar problemas e intervenir para resolverlos (es decir, con la técnica), y con la rendición de cuentas ante la jerarquía (es decir, ante el poder). A ellos y ellas, sin embargo, les debemos obediencia<sup>1</sup>, porque ahora estamos cerca en el mundo y sentimos que necesitan que nuestras seguridades (e inseguridades) de adultos y adultas les sirvan de asidero, al menos hasta que puedan ir fiándose de sí mismos/as, a ir reconociéndose desde su libertad.

Si aceptamos movernos en la lógica instrumental de las estructuras y las informaciones objetivas, nuestra intervención se ve condenada a la frustración, a la impotencia. Si, de otro modo, reconocemos que el vínculo con los niños y las niñas tiene más que ver con ponernos en relación y arriesgarnos a que ésta nos pueda transformar (y pueda transformarles a ellas y ellos), seguramente perderemos estabilidad y muy posiblemente sufriremos, pero estaremos partiendo de nosotros y nostras mismas y propiciando el vínculo del que nace la relación educativa; ese vínculo se origina de nuestra preocupación adulta por la seguridad de quienes han sido colocados aquí porque necesitan ser ayudados. Reconocer-nos en esas relaciones expresa lo paradójico de nuestra labor de acogida<sup>2</sup>; es la paradoja de encontrarnos en una posición socio-histórica controvertida, en la intersección de *la política de la acogida* y la

---

<sup>1</sup> La obediencia que planteamos aquí tiene que ver con hacer aquello que tenemos que hacer los educadores y educadoras como adultos y adultas para con los niños y las niñas. Esto nos supone mantenernos en sinceridad con nosotros y nosotras, se trata de la obediencia a uno o una misma. (véase en María Milagros Rivera Garretas, 2005: 45).

<sup>2</sup> Utilizamos la idea de paradoja pues creemos que lo que deseamos expresar no tiene que ver con la impotencia sino con la imposibilidad, es decir, con el reconocimiento de los límites propios lo que supone también el reconocimiento de la posibilidad de creer y crear alternativas que nazcan de nuestra experiencia y se vehiculen a través de ella.

*acogida como política*. La primera tiene que ver con leyes y normas, con protocolos y programas; es también en la que vivimos, pero no en la que tiene lugar la relación educativa. En ese otro lugar donde sí ocurre (o puede ocurrir) lo educativo, es en la acogida como lugar de la política en primera persona, de la política primera<sup>3</sup>.

### **LA EXPERIENCIA DE SABER QUE SABEMOS DE LA EXPERIENCIA**

“El saber que necesitamos en la vida cotidiana creo que se construye sobre todo cuando te encuentras frente a las dificultades y pones todo de tu parte para resolverlas”.

**ELISABETTA MANENTI**

Hemos hablado ya de una forma de actuar hegemónica, aquella que parte de la profesionalidad técnica, y que dificulta el reconocer que hay otras formas de acción, de relación, que están siendo y que son importantes. Estas otras formas tienen que ver con aquellas situaciones en que nos reconocemos a nosotros y nosotras en armonía, cuando nos sentimos bien en nuestro trabajo, momentos en los que se establece una especial relación con los niños y las niñas; se trata de una relación que expresa en ellos y ellas la sinceridad de nuestro hacer. Estamos nombrando una relación en la que estamos siendo en nuestro propio cuerpo.

Entonces, si percibimos momentos en que la relación fluye y es enriquecedora, ¿Por qué cuesta tanto reconocer esa relación como valiosa? ¿Por qué el control y la dominación tienen tanto peso en nuestro simbólico? Estas dos preguntas nos llevan a formular una de las cuestiones básicas para intentar definir nuestra manera de entender el trabajo educativo de hacer acogida, esta es, *cuál es el origen de nuestro saber particular*.

Hemos encontrado en palabras de JOSÉ CONTRERAS (2005) la manera de expresar esto con autoridad. Cuando el derecho, a través de la burocracia, y la ciencia se unen, se impone una lógica mercantil sobre lo educativo, y se niega el saber propio de los enseñantes. La relación de estas ideas con lo que venimos expresando, tienen que ver con la relación que

---

<sup>3</sup> Librería de Mujeres de Milán (1996): El final del patriarcado (Ha ocurrido y no por casualidad). Barcelona: Pròleg. La Llibreria de les Dones.

CONTRERAS hace entre la negación del saber de la experiencia y el origen de éste: [la tecnificación y burocratización de lo educativo significó, también] “la ocultación que existe entre este saber y las fuentes de donde lo aprenden que no es otro lugar que el de la experiencia del amor, de donde nace precisamente (para quienes eligen este oficio por deseo, y no por otras circunstancias) lo que fundamentalmente sostiene a los enseñantes en su trabajo: el deseo de estar con la infancia y la juventud, de compartir con ellos vivencias y experiencias y poderlos orientar, en su compartir el mundo con ellos, hacia una vida más plena”.

Si bien las palabras de CONTRERAS hacen referencia a los enseñantes, el trabajo de educadores sociales comparte el análisis que se plantea. El saber del que venimos hablando, ese que se inscribe en la relación directa y que no se rige por la lógica del poder y la ciencia, no es reconocido como saber educativo valioso porque es un conocimiento que nace, como dice CONTRERAS, del amor, y no de las relaciones de poder.

El conocimiento que nace del poder, está asociado tanto a las estructuras hegemónicas de acogida, como a la universidad como lugar en que se trabaja y difunde un conocimiento acorde al poder. De las estructuras ya hablamos anteriormente; valoremos ahora nuestra formación.

Al recordar nuestros años de estudios académicos, vemos que estos han limitado nuestra percepción sobre la educación circunscribiéndola a un simbólico que sitúa la educación en el ámbito de la técnica; esa formación nos ha ido dejando desarmados a la vez que incapaces, para desarrollarnos libremente en nuestra práctica profesional<sup>4</sup>.

Ese no saber estar se traduce en inestabilidad y malestar, en incertidumbre y, a veces, frustración, motivadas por reconocernos enfrentados a las realidades de las que formamos parte al trabajar. Nos sentimos así cuando nos observamos en nuestras propias

---

<sup>4</sup> Con esto nos referimos a que no es posible hacer acogida desde un saber ya desarrollado sino que, es precisamente ese “saber” ya conformado el que nos limita para seguir investigando, analizando y trabajando en nuestra práctica, impidiendo la reflexión sobre ésta y la posibilidad de crear y desarrollar nuevas herramientas educativas que nos sirvan para enfrentarnos a la diversidad de realidades con las que nos encontramos diariamente.

contradicciones; por un lado, cuando actuamos reproduciendo modelos hegemónicos de hacer educación y por otro, cuando descubrimos *in situ* la realidad de la relación con los niños y con las niñas. En esa contradicción suele haber un imperativo que sobresale y orienta nuestra acción, los niños y las niñas, es decir: la responsabilidad que como adultos tenemos sobre su bienestar, dado que son precisamente aquellos y aquellas que más sufren y más dolor manifiestan en sus relaciones (a través de la agresividad, de la violencia, del silencio, de la afrenta), quienes más nos necesitan.

Con niños y niñas de acogida, cuyas vidas están marcadas por el desorden y la falta de sentido vital, lo importante es, como afirma la madre de acogida ELISABETTA MANENTI: “ayudar[les] a reducir su grado de sufrimiento y [a] construirse instrumentos que le permitan sobrevivir cuando deba[n] volver a su contexto de vida”. Ante esa finalidad de nuestro trabajo, ante la naturaleza amorosa<sup>5</sup> del mismo, es necesario reconocer otro saber, asumirlo como meritorio, y trabajar desde su contingencia. Siguiendo con ELISABETTA MANENTI (2001), “No existe un saber definitivo para afrontar tales problemas, es necesario construirlo día a día valorando los casos singulares. [...] Para estar bien y a gusto en situaciones de este tipo es necesario estar en ella siempre con la propia cabeza”.

El proceso de reconocimiento y reconstrucción del saber de la experiencia pasa por nombrar y afrontar las contradicciones (porque no son un punto negativo, sino la verdad de nuestra realidad) desde un trabajo reflexivo y crítico realizado en nuestra práctica diaria, y en relación; es ahí cuando nuestro quehacer educativo y nuestro compromiso político adquiere verdadero sentido.

### **HACIENDO ACOGIDA**

---

<sup>5</sup> La naturaleza amorosa del trabajo educativo está en relación con el origen de nuestro deseo de educar, de nuestra necesidad de vivir en relación con quienes nos puedan necesitar. De nuevo JOSÉ CONTRERAS (2005) se refiere a esto cuando afirma que: “esta experiencia y deseo de amor no es producto de una formación profesional, sino de una experiencia básica de la vida: el de haber tenido una madre y haber sido criado en la experiencia del amor que ayuda a poner orden lingüístico y experiencial en la comprensión de sí y del mundo. Del mismo modo, ENRIQUE MARTÍNEZ REGUERA, en su libro “*Cachorros de nadie*”, pone el acento en cómo la seguridad o inseguridad que acompaña a un niño o una niña tiene que ver, en primer momento y de modo único, con la presencia de una madre que de orden y medida a su incorporación al mundo: “será imprescindible que lo otro [la madre] vaya reapareciendo como seguridad, alimento, cuidados, para que la propia seguridad básica vaya emergiendo”.

## 1. LA VOCACIÓN: OBEDIENCIA, RESPONSABILIDAD Y DESEO

Reconocer la naturaleza compleja de nuestra responsabilidad nos lleva a pensar sobre cómo entendemos nuestra profesión. Las palabras de MARIA ZAMBRANO (1965) acerca de la vocación, muestran la relación que existe entre el origen amoroso del trabajo en educación, en este caso de hacer acogida, y el desempeño de una profesión. Ella nos habla de *vocación*, entendida como la voz que muestra la verdad de la realidad en su más amplia acepción, la verdad de nuestro deseo de educar: “La vocación, vista desde el que la tiene, es una ofrenda. [...] Es, por tanto, una acción trascendente del ser, una “salida”, si podemos decir del ser humano, de sus propios confines para ir a verse más allá. Es un recogerse para luego volcarse; [...]”.

En este sentido nos identificamos con la autora, y manifestamos que en nuestra manera de hacer acogida están implicados dos procesos, ambos inmensamente importantes: uno de *interiorización*, en el que los educadores y las educadoras partimos de nosotros y nosotras mismas, de nuestras experiencias, de quiénes somos, de lo que sentimos, para lograr encontrar la naturaleza interna que nos mueve a actuar como actuamos. Seguidamente, otro proceso de *exteriorización*, que supone *darnos a los otros*, a los que nos necesitan de una manera plena.

La llamada de la vocación no soporta que separemos lo personal de lo profesional en nuestro trabajo de acogida; si lo hacemos, perdemos el origen, lo negamos, estamos haciendo que la *labor educativa* se convierta en una simple ocupación. Ese camino de negación del origen es el que sigue la lógica de la técnica, a través de la cual negamos nuestra libertad de hacer educación<sup>6</sup>. La otra manera de asumir y hacer nuestro trabajo parte de entender que *acoger* no es sólo amparar y proteger, sino que también, y primordialmente, es *mediar* entre el conocimiento y la realidad de los/as menores, y la nuestra. Nos remitimos así a la idea de MARÍA ZAMBRANO sobre *recogerse para luego volcarse*, expresada por FRANCESCA MIGLIAVACCA cuando dice que: “Ha sido necesario suspender en mí todo juicio sobre

---

<sup>6</sup> Sobre la relación entre la idea de libertad y autonomía, véase JOSÉ CONTRERAS (2005): “En primera persona: liberar el deseo de educar”.

alumnos y alumnas, porque *lo necesario no es que aprendan algo, si no que algo suceda en ellos* como dice Esquilo. Cada niña o niño singular necesita estrategias diferentes para que su deseo pueda abrirse camino”.

## 2. EL SENTIDO DE NUESTRO QUEHACER

En el momento en que los niños y las niñas, y los educadores y las educadoras entramos en contacto por circunstancias que se nos escapan, e iniciamos nuestro camino en acogida, comienzan a aflorar sentimientos, emociones e impresiones que difícilmente podemos objetivar en informes con finalidad burocrática. Se producen así otras manifestaciones fruto del contacto, de esa unión que se produce a cada instante, y que es en definitiva, entre personas.

Las relaciones con nuestros niños y niñas son en cada momento singulares, diferentes e importantes, dibujadas con matices heterogéneos. Por ello, cuando trabajamos en acogida y ponemos en juego nuestro ser en primera persona, dejamos que nuestro saber se abra a la experiencia de compartir, no sólo nuestros conocimientos y experiencias de adultos y adultas, sino también aquello que nos ofrecen o nos quieren ofrecer los y las menores: sus sentimientos, sus intereses, sus deseos, sus miedos, sus enfados... su vida.

Nuestro quehacer en la acogida no pretende valerse de los intereses hegemónicos que supone consumir niños sin más; elegimos que ese no sea nuestro trabajo. Debido a que entran y salen niños y niñas constantemente en los centros, nuestro compromiso con sus vidas debe ser más intenso, puesto que su breve estancia dificulta afrontar transformaciones que sean constatables. Pero eso no significa que los niños y las niñas deban estar en los centros sin más.

El tiempo, como muy bien dice FREIRE, *es un tiempo de quehacer con sentido*. Por eso, todos los niños y las niñas **son**, desde que ingresan en los centros, con sus historias y con sus vidas, con su pasado, su presente y su futuro. De este modo, cuando los educadores y las

educadoras reconocemos el valor de cada singularidad, trabajando e implicando en cada momento a cada niño o niña en el proceso, abrimos la posibilidad de que algo valioso se pueda transformar en ellos y ellas, con el sentido de que cada niño o niña pueda seguir construyendo la historia de su vida con justicia y, sobre todo, con amor.

Queda acertada la idea que plantea PAULO FREIRE en su *Pedagogía de la Indignación*, al afirmar que nuestra responsabilidad político-educativa como educadores y educadoras transformadoras es precisamente la de hacer conscientes a las niñas y los niños de la contingencia de la realidad que vivimos (particularmente de las suyas) y de la posibilidad de lograr el cambio hacia algo mejor.

Esa manera concreta de plantear la relación educativa se define cuando empezamos por reconocer nuestra responsabilidad y nuestro papel político en la acogida, y otorgamos prioridad a las singularidades de cada niño o niña en el ejercicio de ese papel, reconociendo la libertad en cada uno de ellos y ellas; es a partir de ahí cuando se establecen las verdaderas relaciones de libertad y autoridad.

Como hemos ido comentando, esas relaciones de educación que mantenemos cuando hacemos acogida con nuestros niños y niñas parten de algo tan fundamental como es establecer una relación vital con las cosas que hacemos y con el saber que recibimos, pensando y reflexionando para después darnos en cuerpo y alma a los niños y a las niñas.

### **3. DE QUIÉNES SON LOS CACHORROS DE NADIE<sup>7</sup>. LA HISTORIA DE HASSAM<sup>8</sup>**

Hemos intentado contar todo lo plasmado hasta ahora en la historia particular de un niño con quien trabajamos y convivimos. En nuestra práctica como educadores y educadoras, es muy frecuente que olvidemos cómo ha sido nuestra vida hasta el momento; si repasamos esto, descubrimos un camino lleno de traspies, de errores, de inseguridades, aspectos todos ellos que encontraban su contrapeso en la relación que hemos mantenido con nuestros adultos. La medida del mundo que nuestros padres nos han ido ofreciendo en el camino por construir

---

<sup>7</sup> Refiriéndonos al título del libro *Cachorros de Nadie* de Enrique Martínez Reguera.

<sup>8</sup> No es su verdadero nombre.

la propia, es una realidad casi tangible en nosotros y nosotras, pero ciertamente frágil y quebradiza en los niños y las niñas de acogida.

Hassam vino a España hace unos 9 meses, enviado por su padre adoptivo, y procedente de Marruecos. Ahora tiene 15 años, y se encuentra en una comprometida situación en cuanto a su permanencia aquí. Su historia, como tantas otras, es muy cruda, aunque nuestra intención no es despertar lástima sino entrar en vínculo con su presencia a través de pensar sobre quién es y cómo ha llegado a serlo.

Cuenta que hasta los siete u ocho años fue un niño muy bueno en casa y con excelentes resultados en la escuela. Sin embargo, un día descubrió que sus padres lo habían acogido y adoptado casi al nacer dado que su madre, una amiga de la familia, no podía hacerse cargo de él. Entonces, cuenta, sufrió mucho y cambió; empezó a no reconocerse allí donde había ido creciendo. Comenzó a no ir a la escuela, a verse envuelto en peleas tanto en casa, con su padre, como en la calle. Así pasó casi siete años, algunos de ellos en la calle.

Ahora Hassam vive con otros chicos y otras chicas en un piso de acogida. Recientemente ha sido matriculado en 2º de ESO. Aunque habla y escribe español bastante bien, su escolarización no está yendo por buen camino. Se le culpabiliza a él de no desarrollar la responsabilidad necesaria para aprovechar las oportunidades que le estamos ofreciendo. Responsabilidad, como tantas otras construcciones simbólicas que ponemos en juego al trabajar con chicos y chicas, necesita de algo más que de figuras de poder que busquen la imposición de comportamientos concretos en los niños y las niñas. Hassam no puede aprender la responsabilidad que esperamos de él, ni siquiera algún tipo de responsabilidad sobre sí mismo, si no nos colocamos cerca de él y nos siente partícipes de su sufrimiento, si no nos siente interesados vitalmente por sus necesidades. Si lo escolarizamos y lo mandamos a diario a la escuela, estamos respondiendo a una parte de nuestro compromiso con él; pero si no nos preocupamos por conocer cómo está viviendo ese proceso, qué hace en clase, si no siente que

alguno de nosotros está también participando junto a él de ese nuevo camino que le estamos ofreciendo, lo más probable es que abandone al primer escollo.

Que injusto es creer que un niño afronta el sufrimiento de arrastrarse hasta aquí en las circunstancias en que lo ha hecho él, porque lo ha elegido como proyecto de vida. La pobreza y el desorden de identidad no suelen dar pie a decisiones responsables. Hassam no ha decidido desde la tranquilidad del hogar viajar al extranjero para ampliar sus experiencias y su formación; ha venido a España como consecuencia de un pasado que le empuja a algo distinto que pueda ayudarle a encontrar sentido, a resolver su indefinición. Parece que olvidamos, o no queremos reconocer, que Hassam no es culpable sino víctima, y esa diferencia es básica para entender de un modo u otro nuestra responsabilidad hacia él.

Hace poco una amiga que es maestra en un colegio de infantil y primaria, cuyos niños y niñas arrastran mucho sufrimiento físico y simbólico, nos decía que es maravilloso ver como los niños y las niñas se responsabilizan de su lugar en el colegio cuando ven que sus madres están interesadas y cerca de ese estar. Y es lógico; un niño que es colocado de modo aislado y solitario ante un mundo nuevo, difícilmente encontrará las claves para salir exitoso de ello. Es nuestra responsabilidad estar cerca para crear juntos esperanza, para reconfortar, para reprender, para disculparnos, para convivir. Rechazar esa responsabilidad significa olvidar (de qué naturaleza perversa es ese olvido que hace tan injusta nuestra postura) que son sus historias, sus vidas las que los han maltratado y hecho como son.

#### **-REFERENCIAS-**

**Contreras, José** (2005) “En primera persona: liberar el deseo de educar”. En Gairín, Joaquín, *La descentralización educativa, ¿una solución o un problema?* Barcelona, Cisspraxis, 327-373.

**Freire, Paulo** (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

**Manenti, Elisabetta**, (2002): “La casa del Po”. En DIÓTIMA: *El perfume de la maestra*, Barcelona: Icaria, (Págs. 162-175).

**Martínez Reguera, Enrique** (1988): *Cachorros de nadie*. Madrid, Editorial Popular.

**Migliavacca, Francesca** (2002) “Dejarse tocar”. En DIÓTIMA: *El perfume de la maestra*, Barcelona: Icaria, (Págs. 60-71).

**Rivera Garreta, María Milagros** (2005): *La diferencia sexual en la historia*. Valencia, PUV.

**Zambrano, María** (1965): *La vocación de maestro*. En Gómez Cambres, Gregorio: *La aurora de la razón poética*. Málaga, Ágora, 2000.