

Trobada

d'educació social

Núm. 3. Juliol 2009. Tercer monogràfic de CEESIB

L'espai
condiciona
la intervenció
socioeducativa



Col·legi d'Educadores i Educadors
Socials de les Illes Balears

Av Joan Miró, 101
07015 Palma
Tel. 971 221 284
ceesib@ceesib.org - www.ceesib.org

Col·laboradors



Fotografia: Victoria Jiménez

Índex

Presentación

5

M^a Ángeles Fernández
Vicepresidenta del CEESIB

Antonio Muñoz

La mar d'emocions

6

Jacobo Iza i Lena Castells Torrens

El espacio educativo en un centro penitenciario

9

La experiencia del Centro Penitenciario de Cuatre Camins

Montserrat Sánchez Aguirre
Educadora Social

“Espacios para aprender en medio abierto”

12

César Haba Giménez
Educador Social

Entrevista

19

Magdalena Gelabert
Educadora Social

L'espai: Una eina a cuidar

22

Oscar Juez Serrano
Educador Social

Ergonomía y Educación Social

23

Bernat Quetglas Escalas
Educador Social

La intervención en crisis con menores de protección acogidos en recursos residenciales

25

Rafael March Ortega
Educador Social, licenciado en psicología y pedagogía.

Registre d'una experiència

30

Miquela Ginard Ginard
Educadora Social

Els mercaders de somnis

31

Miquel Horrach Nicolau
Auxiliar de clínica i dinamitzador cultural

El espacio como favorecedor de la intervención socioeducativa del educador social

33

Beatriz Martín Marín
Pedagoga, profesora de Educación Social, departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado
Universidad Extremadura

Angélica Romo Díaz
Educadora Social I. E. S. Universidad Laboral
Junta de Extremadura.

El paper de l'espai al treball en medi obert

36

Miquel Cruz Amengual
Educador Social del Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors (GREC)

La ciutat està malalta

39

Xavier Bauçà

Edita

Col·legi d'Educadores i Educadors
Socials de les Illes Balears

Comissió de comunicació

Cati Ana Soler Martorell
Magdalena Gelabert
Secretaria Tècnica CEESIB

Fotografia

Victoria Jiménez
F.J.C.
Bernat Quetglas
Cristina Caparrós
Miquel Horrach

Maquetació i impressió

Loracar

Dipòsit legal

P.M. 1642-2009

Trobada
d'educació social



Fotografia: Victoria Jiménez

TecnoCompte: tregui tot el suc als seus diners



100% avantatges, 0 comissions

TecnoCompte és el seu compte personal o professional **sense cap tipus de comissió ni despesa d'administració** que li permetrà gestionar la seva economia i accedir a un conjunt de **productes i serveis en condicions preferents**, només per formar part del **Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears**.

- 0 euros** comissió de manteniment⁽¹⁾
- 0 euros** comissió d'administració⁽¹⁾
- 0 euros** comissió d'ingrés de xecs
- 0 euros** comissió per l'emissió de la targeta Visa TecnoCredit

TecnoCredit li deixarà un bon gust de boca

Emporti's aquesta espremedora Kenwood de regal⁽²⁾ en fer-se client de TecnoCredit.

*Regal exclusiu
per a nous clients.*



Informi-se'n a qualsevol oficina SabadellAtlántico, trucant al **902 323 555** o a **tecnocredit.com**

(1) Excepte comptes inoperants en un període igual o superior a un any i un saldo igual o inferior a 150 €.

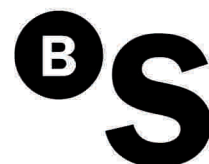
(2) Promoció vàlida fins a finalitzar les existències (500 unitats) per obrir un TecnoCompte amb un saldo mínim de 300 €.

Sabadell Atlántico

El banc dels professionals

Grup Banc Sabadell

TecnoCredit



Presentación

En este nuevo número de “Trobada d'Educació Social”, os invitamos a descubrir nuevos horizontes en la optimización y búsqueda constante de recursos a nuestra disposición.

Fruto del progreso y la consideración de nuestra profesión, la educación social se enfrenta a nuevos y modernos escenarios. Hemos madurado, y llegado al punto en que es necesario innovar, proyectando nuevas expectativas de futuro y analizando aspectos hasta ahora poco explicitados o insuficientemente estimados.

Hemos consolidando etapas que demandan acciones en pro del conocimiento concreto. Tal dinamismo requiere asumir, a la par de nuevas necesidades, también nuevos retos.

Como consecuencia de esta evolución, y en el afán de sumar esfuerzos, nace la idea de presentar una aproximación al uso del espacio como condicionante y generador de cambio: el espacio es algo más que el lugar donde desarrollar la intervención, y de su dimensión, del constructo que hagamos de él, derivarán nuevos interrogantes.

Desde estas páginas pretendemos compartir, en suma, diferentes propuestas y análisis de cómo el espacio condiciona la intervención socioeducativa.

En aquesta nova entrega de “Trobada d'Educació Social”, vos convidem a descobrir nous horitzons en l'optimització i recerca constant de recursos a la nostra disposició. Fruit del progrés i la consideració de la nostra professió, l'educació social s'enfronta a nous i moderns escenaris. Hem madurat, i arribat a l'instant que és necessari innovar, projectant noves expectatives de futur i analitzant aspectes fins ara poc explicitats o insuficientment valorats. Hem consolidant etapes que demanden accions en ares del coneixement concret. Aquest dinamisme requereix tenir en compte, tant noves necessitats com els nous reptes. Com a resultat d'aquesta evolució, i en l'afany de sumar esforços, neix la idea de presentar una aproximació a l'ús de l'espai com a condicionant i generador de canvi: l'espai és més que el lloc on desenvolupar la intervenció, i de la seva dimensió, del constructa que en féssim, es derivaran nous interrogants.

Des d'aquestes pàgines volem compartir, en suma, diferents propostes i anàlisis de com l'espai condiciona la intervenció socioeducativa.

M^a Ángeles Fernández
Vicepresidenta del CEESIB

Antonio Muñoz



La mar d'emocions

La mar sempre ens envolta amb els seus braços... perdem la mirada quan cercam els seus límits..... flueix en relació amb el frec amb la terra, els influxos del sol i de la lluna..... vincle d'unió entre cultures... a més de pulmó del planeta..... generadora de corrents, marees, ones i remolins..... sempre serà font de vida, d'oportunitats..... per qui la vulgui conèixer, per qui la vulgui gaudir... per qui cerqui a les seves profunditats i sàpiga estimar-la.

Aquest article va adreçat a les persones que es preocupen per l'educació de joves en situació de desavantatge... perquè sabem d'un lloc comú, per totes i tots, ple de recursos i estímuls diferents.



Joves aprenent a navegar. Grup dinamització Alcúdia. Juliol 2008.

I com exemple de bona pràctica tenim amb seu a Palma una iniciativa molt interessant. **Es tracta de la Fundació de Joves Navegants de Balears (FJNB).** Aquesta Fundació, que es va crear el mes de març de 2003, després de 12 anys com a associació, neix amb la finalitat d'afavorir la integració social de les joves i dels joves.

Des de la Fundació treballen aspectes socialitzadors i valors com la convivència, la responsabilitat, el treball en equip i el respecte al medi ambient i ho fan mitjançant la navegació a vela i l'apropament a la mar.

Resulta que a altres països del nostre entorn com el Regne Unit, Alemanya, Holanda, etc. aquest tipus d'intervenció social té molt de prestigi. I la Fundació ha rebut el testimoni.

L'espai que a totes i tots pretenem ensenyar pertany a un món del que hem de tenir cura.

On poder reforçar l'autoestima,
l'empatia i la motivació.

On poder treballar el control de les emocions
i les habilitats de comunicació.

Espai de convivència i intensa cohesió grupal.
Necessita abordar els problemes per continuar.

Destinat a projectes d'inclusió social.
Ple de gent diferent i una mateixa realitat.

Ordre, hàbits i mètode, aprenem a integrar.
Constitueix un camp obert si volem treballar.

Així és com veiem la nostra mar.

I res no seria el mateix sense el Galaxie, el vaixell de la Fundació que possibilita poder educar dins del medi marítim. El Galaxie té senyera espanyola, va ser construït a la drassana de Biot, a França, l'any 1979, i el va dissenyar el famós arquitecte naval francès Dominique Presles. Ha navegat principalment per l'Oceà Pacífic i ha donat varies vegades la volta al món. Imaginau-vos! **Voleu saber més coses del Galaxie?** Doncs aquest vaixell té capacitat per a 12 persones entre tripulació i passatge. Es tracta d'un vaixell lleuger, sòlid i ràpid que permet que tot el passatge participi activament a totes les maniobres i activitats i que comparteixi, d'aquesta manera, tots els moments de la intensa vida a bord. Es curiós, però és molt cert que **les característiques del Galaxie el fan un vaixell especialment adequat per les activitats educatives, convertint-se en un element clau per la socialització dels joves i de les joves** i en un emblemàtic símbol de la Fundació.

I s'ha d'afegir que el fet de complementar la formació dels joves i de les joves mitjançant la navegació, té una vessant social implicada amb el medi ambient.

La fundació, dins dels seus projectes, a més d'assolir els objectius educatius, també vol assolir uns objectius transversals com són el compromís amb l'entorn natural, especialment el marítim, i el respecte a la biodiversitat. I aquest és un valor afegit que totes les persones que formen part de la Fundació, a nivell professional i a nivell voluntari, tenen molt clar i saben com transmetre, ja que tenen el convenciment que les condicions concretes on es duen a terme els seus programes, faciliten de manera extraordinària l'assoliment dels objectius proposats.

I a qui pretenen transmetre aquests valors? a la població juvenil, especialment a adolescents en situació de dificultat social, familiar, econòmica, escolar, laboral, conductual i de salut.

Però anem ara a descriure les línies de treball de la Fundació de Joves Navegants de Balears.

La FJNB té quatre línies de treball diferenciades:

Integració social i temps lliure

Els projectes més destacats en aquesta línia són:
Projecte de participació a La ruta de la Sal: per oferir als joves i a les joves un espai complementari a la seva formació, a través de l'activitat esportiva i la navegació a vela.

Protecció del medi ambient

La filosofia de la Fundació en aquest sentit és la introducció de conceptes i conductes respectuoses amb el medi ambient, coneixement de la fauna i flora balear, visita a espais naturals protegits, neteja del litoral i de les cales. Existeix també una estreta col·laboració amb entitats conservacionistes, com la SHN del Mar, per la investigació científica de la fauna marina.

Els projectes més destacats en aquesta línia són:

Projecte La mar de joves, que es realitza des de l'any 2005, amb un objectiu específic rellevant com és contribuir al bon manteniment de la costa i de l'entorn marítim en general. Es pot considerar una activitat fonamental a l'hora de conscienciar en el respecte i la protecció mediambiental, la neteja de cales i platges verges, encara que, com la resta d'actuacions amb joves, aquest projecte és bàsicament un projecte d'integració social.

Campanyes d'albirament de cetacis, que es realitzen des de 2004. Aquesta campanya no va adreçada a joves i es realitza en col·laboració amb la Sociedad de Historia Natural del Mar (SHNM). Per a l'estiu del 2009 s'està preparant una campanya del Rorqual comú al Mar de Liguaria.

Reinserció social

Els projectes més destacats en aquesta línia són:

Intervenció socioeducativa, adreçada a joves en privació de llibertat, mitjançant activitats de navegació controlades, per contribuir a la seva reinserció social.

Formació

Els projectes més destacats en aquesta línia són:

Conveni amb la Conselleria d'Educació per a que l'alumnat de l'escola nàutica faci les pràctiques de vela amb la Fundació.

En procés hi ha un nou conveni de col·laboració amb la Junta

d'Andalusia per a que l'alumnat de l'IES Sancti Petri de Cadis també faci les pràctiques de vela amb la Fundació.

En resum, aquí teniu la finalitat de la Fundació:

En sentit ample, la Fundació de Joves Navegants de Balears pretén complementar la formació integral de joves.

Es basa en la participació de joves en dificultat social a activitats de lleure, concretament per iniciar-los en la formació de vela tradicional, i més enllà, en la convivència a bord d'una embarcació.

Vol contribuir en mostrar algunes eines als joves navegants en el maneig de les relacions humanes i en el seu creixement i autonomia personal. Pretén, a més, que es creïn la seva pròpia opinió a partir de coneixements transmesos i duguin a terme conductes adequades inspirades en la responsabilitat envers la protecció de l'ecosistema i, especialment l'àmbit marí.

Valoracions de les persones col·laboradores dels projectes de la Fundació de Joves Navegants de Balears



Joves parant taula al Galaxie. Grup S'Illot/Porto Cristo. Agost 2008.

Embarcar-se i amollar amarres suposa allunyar-se de les influències d'allò quotidià. Trobar-se aïllat o aïllada per la mar simbolitza un nou marc de referències, un espai desconegut que ens obliga a ser persones autònomes i, alhora, a estar compromeses, un esforç que no podem eludir.

Hem de ser responsables de la nostra seguretat i estar vigilants de l'aliena. El primer que s'explica a les joves i als joves fa referència a aquest tema; se'ls xerra de com han d'actuar a bord per tenir seguretat i amb quins elements contam per fer-ho. Se'ls suggereix que es preocupin i actuïn pensant en les demés persones, ja que un petit descuit pot suposar un perill per totes i tots.

La tripulació ascendeix per la passarel·la coneixent les normes que guiaran la vida a bord, fonamentades en el respecte (bon tracte i presència), la seguretat (pensa abans de fer i mou-te amb prudència), la cohesió grupal (col·labora en les tasques i integra't dins del grup) i els hàbits saludables (menja un poc de tot i no consumeixis el que no cal).

Qui hagi navegat sabrà de la importància de la bona estiba i l'ordre. Xerram d'assumir responsabilitats. La cabina ordenada i res fora del seu lloc. S'organitzen grups de tasques per a dur endavant les treballs de cuina, neteja i navegació. Sense distincions de sexe, edat o creences, totes i tots realitzen els torns i les activitats diàries.

Per a moltes i molts és un nou aprenentatge, un d'aquests joves comentava després d'haver netejat el vaixell "ara comprenc millor mumare".

I qui vulgui cridar l'atenció queda ràpidament en evidència. Amb tant poc espai i sense poder partir corrents, els conflictes quan apareixen s'han d'afrontar. Les normes clares resolen males interpretacions. El vaixell condiona i enriqueix l'experiència perquè és un espai diferent. Existeix llibertat per expressar-se i les persones educadores intervenen i negocien quan és necessari.

L'autoritat del capità gaudeix de bona salut. La seva expressió és sincera, coherent i basada en el respecte, per això és fàcilment acceptada quan a ell li correspon prendre decisions.

Tripulació i persones educadores es reuneixen sovint per avaluar el projecte i la seva realització.

La comunicació física és per manifestar afecte i acceptació, altre tipus de jocs poden ser perillosos, alerta no caiguis!... ara que com a espai d'expressió psicomotriu és tot un luxe: nedar, bussejar, pescar, navegar... els fa prendre consciència de la importància del seu cos i de l'entorn on s'envolten.

El vaixell és un veritable símbol pels nostres dies... És ca nostra, la de les companyes i companys, és un bé comú i compartit del que hem de tenir cura amb més atenció. Ha de mantenir-se sec i ordenat, és a dir, acollidor.

L'aigua i l'electricitat s'esgoten si no consumim amb responsabilitat. Res no s'aboca a la mar, tot es recicla. Xerram amb les joves i els joves de les energies renovables, es fan tallers sobre cetacis, s'estudia l'ecosistema marí, se li dóna nom a les estrelles... en definitiva, intentam conèixer una mica més aquest planeta on habitam i del que ens hem d'ocupar.

D'entre totes les àrees de treball, cal destacar el desenvolupament de la nostra vessant social. Famílies, persones educadores i joves s'impliquen en l'organització de les sortides. Per a que el vaixell navegui ha de funcionar el grup i per això el millor aprenentatge es basa en la convivència.

I aproven amb nota! Mostren la seva solidaritat quan hi ha alguna persona diferent o amb problemes, participen activament en les tasques que assumeixen, tenen més recepció per escoltar i aprendre, creen vincles positius amb les persones adultes que els acompanyen, participen en actes socials envoltant la mar i beuen de l'esperit mariner.

Però, a més a més, la relació és tan intensa que es brinda a reforçar el valor de disculpar-se, de fer bromes, de demanar ajut, de donar les gràcies, de queixar-se, de prendre decisions, de negociar, d'expressar sentiments, de tantes d'altres coses...

Sense televisió, ni ordinador, hi ha espai per al joc, l'esport, les cançons, els tallers, les històries, per xerrar de temes que a totes i a tots ens interessen (tal vegada sexe, consums, diversitat

cultural, salut...) i l'aventura del viatge, és clar! Que el vaixell es mou i descobreix nous mons!!

De port a cala i de cala a port, gaudint de la bellesa de les illes, coneixent altres mons no gaire llunyans.

Però no sempre es juga a favor i s'arriba al port desitjat. La mala mar pot fer anar en orris els nostres plans. La frustració, companya anònima, apareix quan baixam la guàrdia i hem d'utilitzar tots els nostres sentits. La naturalesa mana i no hem d'enfrontar-nos a ella! Por no, respecte... tot!

La mar pot ser un espai de normalització. Un lloc comú, sota els límits de l'horitzó, completament diferent a la residència, al barri, a la presó o al centre de dia. Durant les sortides de distints col·lectius (amb discapacitats físiques i psíquiques, amb problemàtiques de consum, grups de joves immigrants o joves privats de llibertat) ens hem adonat dels valors que se reforcen: autoestima, empatia, habilitats socials. Tothom participa i forma part d'un equip. Ens percebem més útils quan assumim un rol i amb més capacitat de sentir i comprendre a l'altra persona. Es trenquen moltes barreres i s'obrin una mica els ulls a altres realitats.

També a altres vides i a altres professions. Al voltant de la mar existeix un ampli ventall de possibilitats laborals. Des de les disciplines que abasten el manteniment de les embarcacions (fusteria, electricitat, pintura, frigorista, mecànica...) passant per les relacionades amb la navegació (capitania, cuina, pesca, busseig, guia de turisme, regates...) o les que tenen cura del medi (física, biologia, guardes...) s'obren vies d'inserció al món laboral i les joves i els joves adquireixen aquesta nova perspectiva.

Agraïments:

El nostre treball és possible i, a més a més, es veu diàriament reforçat amb l'ajuda del voluntariat i les diverses entitats públiques o privades que col·laboren amb la Fundació.

A les entitats i institucions co-gestores principals, entre d'altres: Ateneu Alcari, Intress, Amiticia, Serveis socials de l'Ajuntament de Son Servera, Serveis Socials de la Mancomunitat Pla de Mallorca, Grec, Projecte Jove.

A les Institucions i entitats patrocinadores i col·laboradores: Conselleria de Medi Ambient del Govern de les Illes Balears, Conselleria de d'Afers Socials, Promoció i Immigració del Govern de les Illes Balears, Ministeri de Treball i Immigració, Departament de Medi Ambient del Consell de Mallorca, Ajuntament de Son Servera, Mancomunitat del Pla de Mallorca, Institut Municipal d'Esports de l'Ajuntament de Palma, Club de Mar, Obra Social Fundació La Caixa, Real Club Nàutic de Palma, Rotary Club Calvià, Lions Club Calvià, Fundació Sa Nostra, Pinmar, Mc Duff, Marine Machine, Raymarine, Extraspace, Seippel & Light, Quantum, Anam, STP, Safety Equipment, Bay Entertainers, Squadron Yachts, Robert Winsor Golf, etc.

Contacta amb nosaltres: si vols més informació visita la nostra plana web www.jovesnavegants.org Per contactar i col·laborar amb nosaltres estam localitzables a l'Av. Gabriel Roca, 44, 5è pis, 07015 de Palma, telèfon 971 403 701 i correu electrònic fundacio@jovesnavegants.org.

Han redactat l'article: Jabobo Iza i Lena Castells Torrens, amb la col·laboració de Bàrbara Riera Arbona, coordinadora de la FNJB i Raimon Martínez Mussons, patró del Galaxie. També hem comptat amb les inestimables valoracions de les educadores i educadors de les joves i dels joves que han navegat en el Galaxie.

El espacio educativo en un centro penitenciario

La experiencia del Centro Penitenciario de Quatre Camins

Un centro penitenciario tiene como finalidades últimas el cumplimiento de la pena impuesta por un juez y la rehabilitación social de los internos para que no se vuelvan a producir actos semejantes en el futuro y puedan ejercer su rol de ciudadanos conformes a la ley. Hasta hace muy poco nos habíamos quedado en el primer objetivo, entendiendo que el segundo era pura falacia o, como mínimo, demasiado costoso como para plantearse llevarlo a cabo. Aún hoy, puede parecer excluyente que hablemos de espacios educativos en un centro penitenciario, porque éstos se confunden fácilmente con los espacios vivenciales y están ligados a una normativa muy estricta. Es por ello importante delimitar estos espacios, dotarlos de contenido y entidad propia.

Así, en 2005, en el Centro Penitenciario de Quatre Camins (Barcelona) se crearon 3 módulos de residencia específicos atendiendo a la tipología delictiva: delitos violentos, violencia de género, delitos sexuales (que comparten dos módulos residenciales) y un módulo para intervenir directamente en la problemática toxicológica. Las características específicas que diferencian éstos de otros módulos residenciales son:

- La ratio de internos pasa de 250 a 100.
- La distribución física facilita la relación entre profesionales e internos.
- La acción psicológica y educativa es específica, priorizadas por encima del simple cumplimiento de la pena.
- El personal de vigilancia está especialmente seleccionado para facilitar la acción educativa y rehabilitadora.
- El seguimiento y tratamiento de los internos es más intensivo.
- Los equipos de tratamiento (formado por psicólogos/as, educadores/as, trabajadores/as sociales y juristas) están físicamente más cerca de ellos por lo que el contacto entre unos y otros es más fluido.

Estos nuevos espacios vivenciales han creado pautas de comportamiento, estructuras y modelos educativos diferentes. No priman los castigos ni las confrontaciones personales sino que se boga por el refuerzo positivo, impulsar sus potencialidades en vez de detenernos en las carencias. Este trabajo no sólo lo llevan a cabo educadores/as sino que todo el personal que mantiene relación con los internos deben atender estas premisas (servicios médicos, personal de vigilancia, maestros, monitores artísticos...)

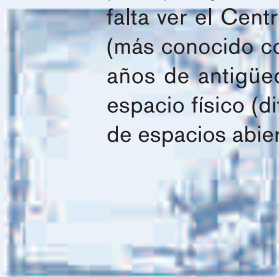
Este modelo, experimental en Catalunya, ha generado buenos resultados por lo que la construcción de nuevos centros penitenciarios se ha llevado a cabo conforme a estas nuevas pautas; los nuevos centros de Lledoners (en Sant Joan de Vilatorrada), Jóvenes (frente a la actual cárcel de adultos de Quatre Camins, en la Roca del Vallés) y Brians 2 (en Sant Esteve Sesrovires) son claros ejemplos de ello.

Pero los inicios no fueron fáciles; cambiar las estructuras de principios y mediados de siglo no resulta sencillo. Sólo hace falta ver el Centro Penitenciario de Hombres de Barcelona (más conocido como "Modelo") que cuenta con más de 100 años de antigüedad. Pero no sólo se trata de modificar el espacio físico (diferente al resto en cuanto a la potenciación de espacios abiertos, creación de aula educativas, duchas en

las mismas celdas...) sino también la implementación de pequeños sistemas de autogestión por parte de los internos; ámbitos como el de la limpieza, gestión de la biblioteca, organización de eventos especiales como Navidad o la Mercè han hecho que las relaciones de poder entre ellos y el personal de vigilancia y tratamiento sean más normalizadas y fluidas. Este nuevo enfoque educativo y tratamental ha propiciado, por ejemplo, que los incidentes entre internos o los expedientes disciplinarios causados por faltas de respeto a la autoridad hayan disminuido considerablemente, mejorando así el clima de convivencia y el normal funcionamiento de la unidad de residencia.

A nivel físico, en el ámbito educativo, se han creado espacios en forma de aulas polivalentes donde realizar los programas de tratamiento junto a los compañeros/as psicólogos/as. Se trata de aulas amplias, diáfanas, dotadas de luz natural y mesas de fácil traslado para facilitar la puesta en marcha de dinámicas grupales. En estos espacios se llevan a cabo las sesiones grupales de cada programa específico (según se sitúen en los módulos de delitos sexuales, delitos violentos y de violencia de género o toxicomanías). Se aprovechan también para ofrecer formación reglada y organizar actividades lúdicas en momentos concretos del año (verano, Navidad, Festividad de la Mercè...); todas ellas coordinadas por educadores/as, maestros/as o personal en prácticas.

A nivel formal los contenidos de los programas específicos de tratamiento se han visto también afectados por este cambio de enfoque psico-educativo. Así, aquellas áreas temáticas llevadas a cabo por los/as educadores/as se han actualizado y dotado de contenidos propiamente educativos: conciencia emocional, normas de convivencia, habilidades sociales y personales, utilización óptima del tiempo libre, educación sexual, educación afectiva, abordaje de la diversidad cultural... etc. Esta puesta a punto de los contenidos aún se encuentra en proceso de actualización; para ello hace dos años se creó una plataforma on-line (e-Catalunya) donde los/as educadores/as estamos en contacto unos con otros, incluimos actividades y contenidos y, en pequeños grupos de trabajo, creamos guías y manuales para ser llevados a cabo dentro de los centros penitenciarios. En el mes de febrero de 2009, en la jornada de educadores/as sociales del ámbito penitenciario que organiza el Departament de Justicia juntamente con el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE), se presentarán una guía de educación sexual y afectiva, un manual de movilidad segura



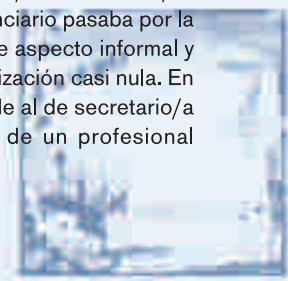


(educación vial), una revisión y actualización del programa de diversidad y un manual de buenas prácticas sobre la atención individualizada que llevamos a cabo los profesionales.

En los tres años que llevamos trabajando con el nuevo modelo, nos hemos encontrado, por ejemplo, con dificultades para establecer relaciones terapéuticas saludables ya que la cercanía de los equipos de trabajo ha propiciado ciertas dinámicas más cercanas al “coleguismo” que a verdaderas relaciones profesionales. Este hecho ha representado un esfuerzo extra para los profesionales además de una presión añadida a su trabajo diario. Por otro lado, se han abierto nuevos retos con la llegada de nuevos perfiles de personalidad; por ejemplo en el módulo dedicado al abordaje de las toxicomanías hemos detectado la llegada de individuos jóvenes –menores de 30

años- de clase media, con una dinámica de consumo vinculada a la cocaína y al ocio nocturno, muy alejado del perfil de interno de mediada edad, con carencias afectivas y económicas, con un consumo de heroína como forma de enfrentamiento a problemáticas diversas.

Además en este nuevo enfoque la figura del/la educador/a se ha visto fuertemente reforzado hasta el punto de poder situarse al mismo nivel que los compañeros/as psicólogos/as. No olvidemos que el rol que hasta el momento los/as educadores/as habían llevado a cabo en el ámbito penitenciario pasaba por la implementación de actividades lúdicas, de aspecto informal y con una capacidad de decisión y especialización casi nula. En algunos centros este papel era más acorde al de secretario/a o ayudante del/la psicólogo/a que no de un profesional



autónomo, con formación universitaria y capacidad resolutoria. Este refuerzo de la figura educativa ha conllevado un cambio en la dinámica de la toma de decisiones respecto al funcionamiento y tratamiento de los internos, una normalización y concreción de las tareas y áreas específicas del/la educador/a y una ampliación en los posibles campos de trabajo; por ejemplo se ha visto necesario sensibilizar a los internos (sobre todo aquellos más jóvenes) sobre la necesidad de llevar a cabo una conducción segura y sin riesgos para éstos y otros conductores; no sólo hablamos de aquellos individuos que han entrado en prisión como consecuencia de la acumulación de ciertas infracciones de tráfico (como el abuso de alcohol o el exceso de velocidad) sino también de aquellos internos que de forma esporádica o sistemática, han desarrollado prácticas peligrosas al volante. Es por ello que se ha creado un manual para la movilidad segura que no sólo sirva para que los más jóvenes obtengan el carné de conducir mientras se encuentran en prisión sino que ayude a potenciar y corregir estas prácticas no deseadas.

Este nuevo modelo aún se encuentra en una fase inicial, con necesidad de ajustar ciertas dinámicas difíciles de modificar, sobre todo por parte del personal y de los internos que llevan más tiempo en este ámbito. Uno de los principales objetivos que los profesionales estamos intentando cumplir es la eliminación del etiquetaje; esta práctica habitual determinaba que un interno o grupo de internos fuesen catalogados de “carne de presidio”, “violadores” o “inadaptados al régimen ordinario”. Con el seguimiento más intensivo y la detección de potencialidades, intentamos que estos etiquetajes se vayan diluyendo hasta su desaparición, tanto por parte de los profesionales (de vigilancia y tratamiento) como de los propios internos, que han asumido como propia la etiqueta impuesta. Para ello una de las herramientas que utilizamos es el lenguaje, eliminando de los informes y de las conversaciones cotidianas expresiones como “yo trabajo con violadores / asesinos / misóginos” o “delincuente de larga trayectoria penal y penitenciaria” ya que se trata de internos que han cometido agresiones físicas y/o psíquicas, conductas inapropiadas al fin y al cabo, que pueden ser (y son en su mayor parte) corregidas a través de los programas específicos. Eso conlleva que ellos mismos no se consideren como tal (y por tanto en el futuro no reproduzcan actos similares) y que además aprendan nuevas formas de comportamiento que les alejen de nuevas acciones delictivas.

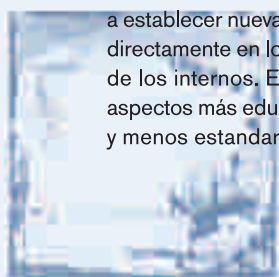
No se pretende en ningún caso minimizar los actos cometidos por éstos ni desarrollar actitudes paternalistas; más bien al contrario, se trata de situar al delito y a la persona que lo ha causado dentro de unos parámetros que, como educadores/as, podamos abordar y tratar de forma intensiva, adecuada y personalizada. Y no sólo nosotros sino también el resto de profesionales de tratamiento y rehabilitación que tenemos un objetivo a cumplir por encima de todos: que aquellos que han pisado una prisión no vuelvan a hacerlo nunca más, sobre todo aquellos que han cometido delitos contra las personas (ya sea en forma de agresión física, psicológica o sexual).

En nuestra práctica socioeducativa diaria, hemos visto cómo los cambios a nivel físico y formal de los espacios ha contribuido a establecer nuevas dinámicas terapéuticas que han repercutido directamente en los procesos de rehabilitación y resocialización de los internos. Esas modificaciones han permitido incidir en aspectos más educativos y menos represivos, más normalizados y menos estandarizados, más directos y próximos.

Pero a pesar de los avances hechos en los últimos años, aún quedan pasos por dar y consolidar: dotar a los profesionales de recursos adecuados, mejorar la coordinación entre servicios médicos y equipos de tratamiento, convencer a aquellos más reticentes de la importancia de llevar a cabo una reforma en profundidad, ofrecer información objetiva a la sociedad de lo que se está trabajando en el interior de los centros penitenciarios, ofrecer más apoyo a las entidades externas que colaboran con nosotros para optimizar la coordinación con el trabajo comunitario, ampliar los recursos externos normalizados para que los internos puedan optar a ellos y un breve etcétera que esperemos ir reduciendo en el día a día, con el tesón que debe caracterizar a todo buen educador/a.

Montserrat Sánchez Aguirre
Educatrice Social

Fotos: Victoria Jiménez



“Espacios para aprender en medio abierto”

El presente ejercicio ha tenido el propósito de recorrer y organizar contextos y reflexiones que surgen diariamente en la praxis diaria del educador/a social en medio abierto. Bajo el marco que posibilita la Legislación de Justicia Juvenil y siendo el medio abierto el espacio actual y de época, dónde residen y viven los jóvenes susceptibles de recibir prestaciones y medidas socioeducativas por la Ley del Menor 5/2000.

El profesional designado es el responsable de articular contenidos y saberes para posibilitar opciones educativas que

mejoren la calidad de vida y promuevan el acceso, uso y disfrute de todo tipo de derechos básicos de la ciudadanía con efectos de promoción social, cultural y educativa. Es por este motivo, por el que se desea explicitar posibles formas de desplegar nuestra práctica en pro del mencionado encargo socioeducativo. Siendo el educador/a social en medio abierto el profesional idóneo y garante de vehiculizar, sostener y determinar los tiempos, agrupamientos y espacios de los procesos educativos de cada joven. Mediante acciones y áreas de responsabilidad propias: formativas, mediadoras y generadoras de contextos educativos, utilizando para ello todo su barrio, pueblo o ciudad, siendo no sólo unos habitantes sino unos participantes de sus contextos y relaciones.

1.- UN MARCO: OPORTUNIDADES DE LA JUSTICIA JUVENIL EN MEDIO ABIERTO.

Previamente a delimitar o intuir los espacios donde los jóvenes deben ser actores en tanto a generar sus propios trayectos, tenemos que delimitar qué tipo de encargo y qué tipo de profesional. Su respuesta predeterminará los contenidos y espacios; por ejemplo si el resultado del análisis fuese de control y vigilancia bastaría con un celador y un espacio de paso y seguimiento, o bien, si se trata de procesos educativos habrá que interrogarse por el tipo de objetivo a aprender y los lugares idóneos para ello, por tanto los espacios públicos (bibliotecas, centros cívicos, culturales, deportivos, oficinas empleo, centros formación; así como calles, plazas, parques, etc) o semipúblicos (asociaciones, entidades deportivas, culturales, lúdicas, discotecas, bares, empresas, centros comerciales, internet, etc) serán los recorridos y contextos donde proponer un nuevo lugar para aprender y dar otros usos, donde su control es imposible siendo sus previos, bifurcaciones y oscilaciones imprevisibles, no teniendo todos los mismos efectos ni valor para su proceso educativo.

Recordemos, que el presente texto se desprende de una practica en Justicia Juvenil que atiende a cinco ciudades en el norte de la provincia de Alicante con un total 130.000 habitantes, prestando un servicio a jóvenes en conflicto con la ley mediante medidas en medio abierto, sobre todo: libertad vigilada, prestaciones en beneficio de la comunidad y tareas socioeducativas (artículo 7, Ley 5/2000). Dicho programa, es gestionado por una fundación privada que carece de centros o espacios (despachos, salas, etc) propios para desarrollarlo, apoyándose en los recursos existentes en cada municipio, ¿será un handicap o una ventaja?

1.1.- Dos puntos de anclaje:

La Ley 5/2000 Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores se presenta como el documento articulador básico para el desarrollo de programas y proyectos socioeducativos con la adolescencia y la juventud. Principios y normativa legal en dos sentidos:

Concebida como una prestación socioeducativa al servicio de los derechos y valores fundamentales de un Estado de Derecho, Justicia y Bienestar:



“Reconocimiento expreso de todas las garantías que se derivan del respeto de los derechos constitucionales y de las especiales exigencias del interés del menor, diferenciación de diversos tramos a efectos procesales y sancionadores en la categoría de infractores menores de edad, flexibilidad en la adopción y ejecución de las medidas aconsejadas por las circunstancias del caso” (Ley 5/00; exposición de motivos II).

Es decir las medidas tendrán mucho más de “Libertad” que de “Vigilada” no siendo igual de válidos todos los espacios del reconocimiento de dichas garantías y derechos de la ciudadanía, por lo que tendremos que preguntarnos cómo nos condiciona y obliga a utilizar unos espacios y contextos u otros, no siendo válido cualquier contenido y lugar dónde desarrollar nuestro trabajo al no tener el mismo valor ni posibilidad de promoción social, el Catálogo de Funciones y Competencias del Educador/a



Social nos ayudará.

El segundo punto de anclaje de la Ley, aborda la identificación y “formas de hacer” y tipo de profesional. Siendo éstas de un marcado carácter educativo:

“Fundamentalmente no pueden ser represivas, sino preventivo-especiales, orientadas hacia la efectiva reinserción y el superior interés del menor, valorados con criterios que han de buscarse primordialmente en el ámbito de las ciencias no jurídicas”, (Ley 5/00; exposición de motivos I. 5).

Un trabajo intencional, planificado y sistematizado, que pretende provocar la aceptación y voluntariedad del joven para trabajar en pro del acceso, uso, participación y disfrute de los bienes y servicios culturales¹ de su entorno. Entendiendo el trabajo educativo como todas las acciones y tareas que posibilitará el educador para que un chico pueda “aprender y hacer suyo” los contenidos, con efectos o finalidades que posibiliten una mayor calidad de vida y una promoción social, cultural y educativa. O dicho de otra manera no sólo habitar su ciudad, sino también participar de lo urbano (Delgado, 2004: 13).

Pero, ¿qué es lo educativo o lo relativo a la educación?, ¿en qué lugares se ha de desplegar?, ¿qué espacios construyen un nuevo lugar y oportunidad para aprender al joven y cuáles producen el efecto contrario?, ¿es lo mismo trabajar en un despacho con un inadecuado mobiliario, dónde frecuente gente con otro tipo de problemas, mal ubicado, con poca iluminación, etc., como en ocasiones suelen ser las salas que nos proponen en los Servicios Municipales o utilizar una sala o espacio público normalizado en un Centro Juvenil, de Cultura o cualquier espacio de valor ubicado en el centro de la ciudad?, ¿realizar una prestación de servicios en beneficio de la comunidad

barriendo hojas en un parque que formar parte del voluntariado que se hace cargo de los servicios que ofrece la protectora de animales, biblioteca, programas medioambientales, etc? ¿qué contenidos ofrecemos en éstos?, etc. para un joven o adolescente la inhibición, queja, apatía, huida o desconcierto puede ser posiblemente resultado de las primeras cuestiones, mientras que la expectación como mínimo será las de las segundas opciones.

1.2.- Un dilema o intersección.

La Ley afirma tener “una naturaleza sancionadora-educativa”, (Ley 5/00; exposición de motivos I) dos vertientes que la Ley no acaba de definir ni desarrollar; es por ello por lo que en su intersección se juega nuestra labor. Una visión o interpretación que cae del lado del equipo y profesional.

El reto de esa aproximación al carácter sancionador-educativo será conjugar ambos:

El carácter sancionador lleva implícito una responsabilización de los hechos ocurridos así como de las responsabilidades que acarrear determinadas por el juzgado. Un periodo en el que el joven sabe que es fiscalizado y que debe realizar unas acciones y facilitar una información al Juzgado de Menores, estando acotado en el tiempo. Una medida no es para siempre, por lo que diferenciaremos la lógica de jóvenes “de” a “en” libertad vigilada, primera opción que adjetiva y fija posiciones, segunda que ubica en un proceso acotado en el tiempo y trata de predisponer para un trabajo educativo. Recordemos que no es lo mismo “ser un parado” que “estar en paro”, la primera suele recaer la culpa en el sujeto y aboga por la profecía autocumplida, mientras la segunda propone abrir la posibilidad y un nuevo lugar.

Carácter educativo. El del supremo interés del menor, entendido por el lado educativo en cuanto que son jóvenes en periodos de desarrollo y formación, por lo que deberían ser capaces de aprender y realizar acciones que le ayuden a superar las situaciones que le llevaron a tales conductas disruptivas, mediante las medidas de: libertad vigilada (LV), prestación de servicios en beneficio de la comunidad (PSBC), tareas socioeducativas (TS), etc. (Ley 5/00; artículo 7).

El dilema del educador de medio abierto es conjugar la parte sancionadora de control (responsabilidad) con la educativa, en un contexto de medio abierto donde la tutela o guarda la tienen los padres o tutores, residiendo en su ciudad y barrio. Por lo que el valor de los contenidos y la propuesta de los lugares para que puedan ser aprendidos será clave.

Otras cuestiones que nos abordan en un contexto de medio abierto: ¿cómo dar un giro de la obligatoriedad a la voluntariedad?, ¿qué posición y en qué contextos ocupa el educador/a social respecto al joven y viceversa, cuál otorga el chico al profesional?. En ocasiones convocar a trabajar en un determinado lugar hará que el interés por los contenidos aparezca de forma natural y se inicien nuevas acciones adoptando una posición dispuesta a realizar un esfuerzo. Por el contrario una selección en un lugar público o semi que otorgue un significativo de poco interés o negativo para el joven o bien que pertenezca a su esfera privada, lo desmotivará, nos ubicará en posiciones de intromisión o coleguismo no pudiendo ofertar, ni sostener ningún contenido educativo.

Resulta curioso que al analizar todo el marco legal en Justicia Juvenil no se encuentra ningún protocolo que vincule o determine que nuestra labor de ser en los Servicios Sociales o Bienestar Social de los municipios, y cómo los profesionales en un primer momento nos “asociamos” a dicho servicio municipal. Si bien, en ellos, podremos encontrar apoyos y profesionales que puedan ser de utilidad en determinados momentos del proceso de algunos jóvenes, en la mayoría de los casos los problemas o necesidades que presentan son diferentes teniendo que ver más con formación, cultura, empleo, acceso al deporte, ocio, etc. propongamos por qué no partir o citar a los chicos desde los espacios y alrededores de dichas concejalías o servicios y espacios públicos (educación, empleo, cultura, juventud, deporte, ciudadanía, medioambiente, sanidad, etc).

2.- UN ENCARGO: SOCIAL Y EDUCATIVO, SU RETRADUCCIÓN EN EL “ESPACIO”.

El “espacio” es tema central del presente ensayo y monográfico, dónde alrededor del mismo trato de esbozar una práctica educativa en medio abierto. Se ha escrito mucho sobre este tema desde la antropología urbana, nos detendremos en E. Goffman (1971:47), habla de territorios fijos definidos geográficamente, reivindicables como poseíbles, controlables y de utilización exclusiva, pertenecerían en muchas ocasiones a la esfera de lo privado o semipúblico. Uno los transita en la medida que se identifica y pertenece al grupo, en el caso de los jóvenes nos referiríamos a parques, plazas, locales y determinados rincones urbanos exclusivos, son zonas de difícil vigilancia o control por el orden público. Por el contrario habla de territorios situacionales, los cuáles están a disposición de la ciudadanía y son reivindicables en tanto uno hace uso del mismo, es decir tienen un fin relacional, de servicio o de aprendizaje, uso o disfrute de contenidos. Supone un tránsito o ruta, se oponen a posesión de espacio físico u ocupado, son ante todo un lugar practicado, no están limitados por el protocolo o la norma; se puede irrumpir, transitar y disolverse posteriormente haciendo uso del mismo o pequeñas tentativas y muestras de curiosidad. No importa tanto quién lo transita sino qué hace. Son lugares dónde pueden pasar cosas, dónde el educador puede provocar que el joven se choque, pregunte, interese, acerque, etc. hacia un lugar, un contenido o un grupo de iguales, sucederá o no, pero tendrá o pretenderemos que tenga aquellos previos para que se dé la educación: un clima de voluntariedad, un contenido y contexto de valor social reconocido, y una futura promoción social y personal en base a esa nueva posición y esfuerzo, en el que el educador/a social mediará mostrando y sosteniendo la curiosidad y el interés, para tratar que el chico lo haga suyo adoptando una actitud de predisposición a trabajar y a esforzarse por conseguir, saber, disfrutar, etc.

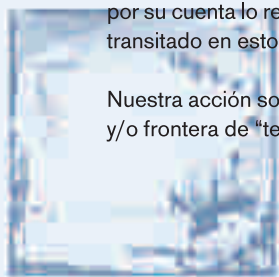
A esto lo llamaremos contexto o espacio educativo y como presuponeis incluye la red de redes. No fijando el mismo a un suelo físico. Los alrededores o trayectos a una zona deportiva, cultural; pasillos de un centro juvenil, cine, biblioteca, etc, serán lugares dónde puedan surgir iniciativas interesantes. No se consigue inmediatamente, son muchos los silencios y dudas a crear y sostener, es lo contrario a derivar o enviar a alguien a un recurso, a “apuntar a”, etc. pero merecerá la pena ya que lo hará suyo y sostendrá la responsabilidad y esfuerzo que requiere todo proceso educativo, o bien habrá realizado un trayecto y conocido un contexto que no sabemos si en un futuro por su cuenta lo repetirá, pero sí que por él mismo no lo hubiese transitado en estos momentos, ciñéndose a sus territorios fijos.

Nuestra acción socioeducativa se desarrollará entre dos límites y/o frontera de “territorios fijos”: la plaza, banco, parque o local

que hacen suyos los jóvenes y adolescentes², y ese espacio de lo privado que es la familia.

Los primeros preocupan en general a la sociedad, nos hace acercarnos con precaución, quizá miedo, se les presupone un pobre valor cultural, quizá nunca pase nada, si bien es innegable que desde lo relacional y construcción de una identidad son claves para los adolescentes, están por explorar. Nuestros errores en los mismos serían evidentes, tratar de transformarlos, querer formar parte de estos espacios (abandonar el rol de educador y pasar al de colega) o pensar que podemos construir otros alternativos y sustitutivos, esos rincones tienen sus claves, passwords, códigos y formas particulares de relación por eso son esos lugares únicos (al igual que otros en la red).

Bajo el respeto y la observación del momento idóneo es desde esas fronteras donde podremos partir hacia nuestro trabajo, para que en su retorno vuelvan con elementos de reflexión



y de oferta educativa, para que en ese ir y venir de territorios fijos incluyan o alternen otros que les hagan circular por territorios que no serán ni mejores, ni peores pero tendrán que ver con los objetivos educativos planteados por el profesional. El segundo es la familia, en medio abierto la tutela la tienen los padres; sostener alguna de sus obligaciones sería liberar a los de una responsabilidad que es suya, por lo que es en su límite y desde fuera, prestando ayuda y asesoramiento donde versará nuestro trabajo, así como es el lugar de intimidad y de vida del joven, a diferencia de ambas cuestiones de otras medidas en cerrado o protección donde la responsabilidad recae en la institución y profesional tutor.

De ambos límites parte nuestro espacio de trabajo en medio abierto, pudiendo hacer nuestro el resto de ciudad y espacios situacionales en función de los objetivos y áreas educativas fijadas para cada chico. Recordemos que su conflicto con la ley y entrada en alguna de las medidas suele partir de una relación irreconciliable entre sus formas y usos de sus territorios fijos, una deficiente circulación social del espacio público urbano, y el orden-norma político del momento. Por lo que analizaremos el objetivo o reto que nos fija la Ley 5/2000 cuando afirma: “el objetivo principal es el de evitar al menor respuestas punitivas y represivas frente a la infracción cometida, ofertando respuestas educativas orientadas hacia la efectiva reinserción y supremo interés del menor, basadas en ámbitos de las ciencias no jurídicas”, para tratar de analizar si es o no un encargo para el educador/a social.

Entendiendo “la efectiva reinserción del joven”, como “la incorporación del sujeto a la diversidad de las redes sociales, desarrollo de la sociabilidad y la circulación social” (Definición de Educación Social, ASEDES, 2007: 12), finalidades que no se podrán lograr o será más difícil que surja en: seguimientos, citas y/o entrevistas en alguno de los despachos municipales que en ocasiones nos ofertan, rodeados en ocasiones de multitud de “usuarios” con otros problemas (metadona, maltrato, prestaciones varias, etc).

Y respecto a la finalidad de “ofertar respuestas educativas”, como la “promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (Definición de Educación Social, ASEDES, 2007: 12).

Éste es el encargo del institucional, vendrá dado por la imposibilidad técnica (entidades especializadas en Justicia Juvenil) o necesidad política (quizá esa necesidad de abarcar todos los “espacios” y poblaciones, y dar un servicio de 24 horas de lunes a domingo) que tiene una administración de confiar el servicio de las medidas en medio abierto de jóvenes en conflicto con la ley a una entidad determinada, encargo como vemos coincidente con el profesional, por lo tanto de naturaleza educativa (podría no serlo y tender a otra competencia que tuviese que ver con la vigilancia, control, cuidados, etc).

Responsabilidad por la que debemos estar capacitados para rendir cuentas y asumir responsabilidades, mediante las acciones socioeducativas que desplegamos en base a unas competencias y funciones profesionales, las cuales abordaremos posteriormente.

3.- UNA POSIBLE ARTICULACIÓN EN EL “ESPACIO”: SEIS ÁMBITOS DE RESPONSABILIDAD (ACCIONES Y TAREAS) DEL EDUCADOR/A SOCIAL EN MEDIO ABIERTO.

Tras unas pinceladas sobre el marco y el contexto, el encargo o finalidad en relación con los “espacios”. En este apartado trataremos de mostrar las posibilidades de articular tal relación (conocimiento y análisis, diseño, implementación y evaluación, y coordinación y gestión), así como el trabajo directo que lleva a cabo el educador para posibilitar que se pueda dar un trabajo educativo (acciones formativas, mediadoras y generadoras de contextos), supone un último esfuerzo que tiene que ver con la competencia del educador/a social y que sostiene cada una de las áreas de responsabilidad. Destreza y habilidad, basada en la formación y experiencia, que dependerá del deseo que el educador establezca con el saber³ y que nos permitirá agrupar nuestras tareas y acciones en base a unas áreas de responsabilidad o funciones basadas en competencias profesionales (ver Catálogo de Funciones y Competencias de



ASEDES, páginas 46 y 47) otorgando a éstas un orden y sentido para lograr el objetivo u “encargado” educativo confiado a nuestra institución o entidad.

Seis “cajones”⁴, apartados o áreas que son responsabilidad del profesional que sistematizan la consecución de los objetivos diseñados en los Proyectos Educativos Individualizados (PIE) en los diferentes contextos/espacios donde laboremos:

A.- FUNCIONES SINGULARES, DIRECTAS O DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA (se ponen en juego directamente con el joven utilizando todo su contexto).

ÁREA DE RESPONSABILIDAD	DESCRIPCIÓN	TAREAS o ACCIONES en RELACIÓN AL ESPACIO
Acciones formativas	Las acciones y actividades tendentes a: enseñar, mostrar, su recreación, puesta a disposición, de aprendizajes a realizar y/o procesos de transmisión y adquisición en forma de bienes culturales que pueden configurarse en diferentes áreas de contenidos. Persiguen finalidades relacionadas con los aprendizajes sociales y la formación permanente de los individuos, así como su recreación y promoción en/desde los grupos, colectivos y comunidades.	Impartir sesiones o cualquier tipo de acción formativa: lectoescritura, nuevas tecnologías, búsqueda activa de empleo, violencia de género, educación vial, deporte, medioambiente, salud, ocio, cultura, etc. Así como las tendentes a enseñar a participar y tener conocimiento de su entorno: historia de su ciudad, normativa y legislación básica, instituciones, organigrama y funcionamiento político, asociaciones y entidades, etc. Sus espacios naturales serán aquellos donde se encuentren los contenidos a enseñar o podamos servirnos de sus recursos o materiales, primando establecer su aprendizaje con la utilidad en la vida diaria que genere su uso y participación. Emplazaremos al joven en el lugar y momento más conveniente para generar un interés y aprendizaje.
Mediación social, cultural y educativa	Conjunto de acciones desarrolladas para enriquecer los procesos educativos individuales o colectivos a partir de acompañamientos, orientaciones y derivaciones que propician nuevos encuentros con elementos culturales, con otras personas o grupos y con otros lugares. La intención es facilitar las relaciones interpersonales, minimizar las situaciones de conflicto y propiciar nuevos itinerarios para su vinculación y desarrollo personal, social y cultural.	Acciones para presentar y explicar el recurso y su utilización, siendo el joven el que decida (en su caso) el acceso o se interese por el mismo. Mostrar, enseñar, acompañar y/o utilizar conjuntamente recursos y equipamientos públicos, semipúblicos y privados de: empleo, educación, ocio, deporte, cultura, medioambiente, consumo, participación, etc. que forman su entorno en el barrio, pueblo, ciudad o internet. Practicar situaciones reales de mejora de trato social en las mediaciones (habilidades sociales). Arbitraje en situaciones de no participación en las medidas (entre joven y el equipo técnico, los recurso, otros profesionales, familia, etc.) Acciones que generan un interés y necesidad sobre los servicios a utilizar por el joven de otros profesionales: sanidad, psicología, terapia, etc.
Acciones de generación de contextos educativos	A las acciones y actividades intencionadas que propician la aparición y consolidación de espacios y tiempos educativos (es decir, de situaciones favorecedoras de procesos individuales y grupales relacionados con las posibilidades de una mejora personal o social) en los diferentes contextos sociales.	Selección e identificación por parte del educador de aquellos espacios de la población de valor social, donde se desarrollará el trabajo en medio abierto. Acciones tendentes a generar y promover redes y contextos entre individuos, colectivos e instituciones. Determinar en qué momento y tiempo, cómo y por dónde se accede al recurso, en qué lugar del mismo se realiza la actividad y los tipos de agrupaciones de jóvenes que hacemos. Creación y puesta en marcha de espacios y proyectos, selección y diseño de espacios y equipamientos, ubicación de contenidos, establecer tiempos, agrupaciones, etc.



FUNCIONES GENERALES (organizan y sistematizan las anteriores acciones directas con el joven, orientan y sostienen la práctica de educador mediante el diseño e implantación de los PIE. Es el profesional quién debe conocer y trabajar con toda la red de recursos).

ÁREA DE RESPONSABILIDAD	DESCRIPCIÓN	TAREAS o ACCIONES en RELACIÓN AL ESPACIO
Conocimiento y análisis de los entornos socioeducativos	Hace referencia al conocimiento de las dinámicas institucionales y los contextos sociales en sus dimensiones macro, meso y micro relacionados con el desarrollo del joven.	Tareas tendentes a conocer y analizar la red socioeducativa del joven, sus capacidades, habilidades y necesidades, así como el contexto donde se desenvuelve, con la finalidad de diseñar el Proyecto Educativo Individualizado. Recorrer y recoger información actual, realizar mapas de recursos, visitar entidades públicas y privadas para ver la oferta laboral, cultural, formativa y ocio que presentan, sus requisitos y formas de acceso. Conocer la red los recursos especializados y planes locales más idóneos para la realización de PSBC, TSE, LV y resto de medidas.
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Referencia a acciones y tareas llevadas a cabo en instituciones mediante programas, proyectos y actividades.	En nuestro caso trata del Programa Individualizado de Ejecución, para cualquier tipo de medida. Así como actividades, sesiones y unidades didácticas que diseñemos dentro del marco del PIE para dar cuenta de los objetivos programados. Espacios de abordaje de casos con el equipo u otros profesionales. Lugares de formación, reflexión y construcción de profesión en los que el educador/a social, sigue mejorando su competencia educativa.
Gestión y coordinación de las medidas	Campo de responsabilidad que comprende acciones y actividades relacionadas con una finalidad socioeducativa y la relación y frecuencia de trabajar conjuntamente otros espacios, entidades y profesionales que supone para su logro.	Relación con la coordinación de medio abierto, el equipo y la institución. Relación de la actividad relativa a la práctica con los chicos de los programas de medio abierto con Ayuntamientos, Consejería, Juzgados, otras instituciones y el resto de entidades públicas y privadas. Difusión y revisión de la filosofía y el marco de la Ley 5/00, sensibilización y motivación a los actores sociales y entidades para su colaboración con el programa de medio abierto en cada zona. Otras: resto de acciones organizativas y de gestión (elaboración y presentación de informes socioeducativos, gastos, tareas administrativas, etc).

4.- ELEMENTOS PARA SEGUIR PENSANDO E INVITACIÓN.

Las ideas presentadas que han ido apareciendo han posibilitado en la mayoría de los casos un interés y predisposición al trabajo por parte de los jóvenes, superando la parte de "sanción" y trasladando su interés a la "educativa" antes diferenciada, cuestiones sin duda a mejorar y seguir construyendo en relación a:

- Es una cuestión de ética y deontología de todo profesional que se sitúa delante de un ciudadano y sobre todo de cuando se trata de infancia y juventud para trabajar aspectos relativos a lo educativo, mejorando su práctica y servicio prestado tanto al joven, en este caso, como a la administración. Los Documentos Profesionalizadores de ASEDES son una buena base.
- No seguir construyendo, puede conllevar a dinámicas que tiendan a ser cómplices de políticas y formas de hacer, que

lejos de posibilitar una mejor calidad de vida y una promoción social, cultural y educativa de los sujetos, se esté más cerca de otros modelos de mera asistencia, control, ocupación, vigilancia, etc. que si bien deben darse, no pueden ser la base de la acción socioeducativa⁵.

- Planifiquemos nuestros proyectos y programas en lugares de libre acceso y uso para cualquier ciudadano, referenciándolos en función del contenido a enseñar y ubiquémoslos en los lugares más idóneos de nuestras ciudades, con los mejores equipamientos. Por que "el espacio condiciona la intervención (mejor acción) socioeducativa" si debe de formar parte de nuestra estrategia en el diseño e implementación de la labor del educador/a social.

Un reto; cuando se intenta profundizar en la práctica en medio abierto en Justicia Juvenil nos damos cuenta de que hay muy poco escrito, y de que los profesionales de este ámbito independientemente de su formación o forma de pensar la praxis no se prodigan en hacerlo, por lo que queda hecha toda una invitación.

César Haba Giménez
Educador Social

Fotos: **Victoria Jiménez**

BIBLIOGRAFÍA.

ASEDES. DOCUMENTOS PROFESIONALIZADORES: Definición de Educación Social, Código Deontológico y Catálogo de funciones y competencias del educador social (2007). www.eduso.net.

DELGADO, M. (1999). El animal público. Barcelona, Anagrama.

FOUCAULT, M. (1980): La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, Gedisa.

GARCÍA, J., SÁEZ, J. (2006): Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión. Madrid, Alianza Editorial.

SILVA BALERIO, D. (2001): "Una educación social y el control de los adolescentes en conflicto con la ley penal". Revista interdisciplinaria sobre temas de justicia juvenil, Herramientas. Montevideo (Uruguay). Defensa de los Niños Internacional (DNI).

LARRAUI, M. (2000): El deseo según Gilles Deleuze. Tándem Edicions. Valencia.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE núm. 11, de 13 de enero de 2000).

MEIRIEU, P. (1998): Frankenstein educador. Barcelona, Laertes.

MONTESSORI, M. (1994): Ideas generales sobre el método. Manual práctico. Madrid, CEPE.

NÚÑEZ, V. (1990): Modelos de educación social en la época contemporánea, Barcelona, PPU.

PERRENOUD, P. (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona, Grao.

CONSEJERÍA DE BIENESTAR SOCIAL. Programa para la ejecución de medidas de la Consejería de Bienestar Social de la Comunidad Valenciana, diciembre 2000.

RANCIÈRE, J. (2003): El maestro ignorante. Barcelona, Laertes.

ZAMBRANO, M. (2000): La vocación del maestro. Madrid, Ágora.

1 Bienes de valor social entendidos en la línea propuesta por el informe de la UNESCO de 1996: "La educación encierra un tesoro" de J. Delors: a) ético y cultural artístico, b) científico – tecnológico y c) económico - social. Una concepción amplia donde un educador puede identificar cualquier contenido o área para abordar en su proyecto educativo individualizado.

2 Algunas de las ideas de este punto están recogidas en comunicación del Congreso Internacional de Educación Social en Montevideo en 2005, "En la esquina", comunicación de dos educadores sociales uruguayos que tuve el placer de presenciar, Marcelo Morales y Adrián Arias.

3 Para abordar el presente punto es interesante la lectura de la ponencia "La formación del educador social: un recorrido y un retrato para la reflexión" de Ignacio Fuerte, expuesta en el V Congreso de Educadores/as Sociales en 2007 en Toledo. En tanto un educador se va construyendo como profesional en base a esta relación y a la competencia cualificada que desarrolla, haciendo un recorrido también por los distintos "espacios", acciones formativas y agentes relacionados con la formación del profesional.

4 El presente cuadro es producto de la aplicación de la herramienta que permite explicar y dar un orden y sentido la práctica diaria, ejercicio de retraducción y abstracción del Catálogo de Funciones y Competencias del educador/a social de ASEDES que cada profesional debe de realizar independientemente de su ámbito y grupo de población atendido, permitiendo identificarnos y hablar "de lo mismo". Catálogo que podemos encontrarlo en www.eduso.net.

5 Ejemplos de cómo se construye a lo largo de la historia conceptualizaciones sobre ciertos colectivos excluidos o adjetivados, y la gestión que las instituciones de poder realizan sobre éstos con sus prácticas penales de reclusión, vigilancia y control resultan relevantes. En la bibliografía Michael Foucault da cuenta en dos interesantes conferencias: "La sociedad disciplinaria y la exclusión" y "La inclusión forzada: secuestro institucional del cuerpo y del tiempo personal".



ENTREVISTA

El acogimiento familiar es una medida de protección que otorga la guarda de un niño a una familia durante un tiempo determinado. Tu familia podría ser la suya, es la filosofía del programa de acogida familiar que gestiona el Consell de Mallorca, dispone de diferentes modalidades como las Familias “Cangur”, Familias “Niu” y el programa “Valum” y “Karibu”.

Desde el compromiso y la confianza que aporta la experiencia, Pere Vilanova amablemente nos hizo un hueco en su ajetreada agenda para conversar sobre las condiciones en las que se desarrollan los distintos programas de acogimiento familiar.

Para que el niño en situación de desamparo pueda desarrollarse de forma óptima es necesario un espacio acogedor y seguro, a tal efecto nace el programa “Familias Cangur”. Un recurso que trata de evitar la institucionalización de niños que, por diversas razones, deben ser separados de sus padres, pero sin descartar el retorno con su familia una vez que las problemáticas que aconsejan la retirada se hayan solventado o estén en vías hacerlo.

El programa “Cangur” son acogimientos temporales, generalmente entre dos y tres años. Durante ese tiempo, se procura proporcionar a los niños un entorno agradable y seguro en el seno de una familia para luego pasar a una situación más estable, es decir, se plantea el retorno a la familia de origen o bien se deriva hacia la separación definitiva. En el caso de regresar con su familia, debemos asegurarnos de que los problemas se han solucionado.

¿Existe algún programa concreto de ayuda para los padres?

No exactamente, pero se trabaja con ellos desarrollando un plan de trabajo encaminado al retorno del niño.

“Valum” es un programa de voluntariado para situaciones especiales. Son acompañamientos puntuales dirigidos a niños que están en centros. En todo momento, tanto el menor acogido como las familias saben que ya sea por un fin de semana o por un periodo más largo como unas vacaciones. Se trata de actuaciones muy concretas, a fin de no crear falsas expectativas. Siempre que las cosas vayan bien entre las partes, podemos prorrogar la relación, pero con la idea de que es por un tiempo determinado.

- ¿Y quién se adapta a quién?

- Estudiamos muy bien los perfiles, para que el acoplamiento sea óptimo. Algunos niños institucionalizados tienen problemas de conducta y si bien prevalece el interés del menor también debemos preservar a la familia voluntaria.

- ¿Existe algún tipo de formación?

Por supuesto. Cada programa es diferente. Para familias “Cangur”, por ejemplo, solemos organizar dos cursos anuales de una sesión semanal durante dos meses. El boca a boca suele funcionar muy bien y la respuesta a las campañas es, en general, francamente buena. Solemos iniciarlos cuando tenemos entre cinco y seis familias inscritas, siendo el máximo de quince.

En el programa “Valum”, en cambio, se realiza la formación en el domicilio, de forma más intensiva. Aprovechamos para hacer una

entrevista psicosocial y observar la dinámica familiar, las condiciones de la vivienda, etc.

“Karibu” es un derivado del “Cangur”, pero con algunas peculiaridades que lo hacen especialmente indicado para atender a la población inmigrante. La relación es diferente, pues las problemáticas son mayoritariamente de integración y socioeconómicas. No se acostumbra a dar situaciones de maltrato o negligencia. La mayoría de los casos afecta hogares monoparentales, en las que las madres acuden a nosotros para que tramitemos ayudas o solicitando protección para sus hijos. Los menores pasan a una familia, mientras se intenta dar un giro a la situación que provoca la demanda. De alguna manera, ellas también se benefician del acogimiento, ya que las familias las ayudan. Pero para ello éstas deben ser capaces de empatizar, entendiendo y aceptando la diversidad cultural. Aspectos que deben considerarse, y no siempre resulta fácil. Diferencias con respecto a horarios y comidas, ritos y creencias, por ejemplo, que pueden chocar. Los voluntarios deben ser, en suma, personas dispuestas a considerar la globalidad de los procesos culturales, porque de lo contrario la energía puede reconducirse de forma equivocada y repercutir negativamente en el proceso tanto, del menor, como de la familia biológica.

¿Cuál es el perfil, de una familia acogedora, si es que lo hay?, ¿disponer de mucho tiempo libre?

No necesariamente. No estamos hablando de acogimientos profesionales; aunque, por descontado, son remunerados. En el acogimiento se trata de cuidar al niño como si fuera tuyo, los gastos derivados de llevarlo al médico, a la guardería o al colegio, por poner sólo unos ejemplos, son asumidos por la institución.

En el caso del programa “Niu”, es evidente que se necesita tiempo para cuidar a un bebé. Éste precisa atención y dedicación exclusiva durante los seis primeros meses de vida, pero cuando ya van a la guardería la cosa es más fácil. Los padres de acogida pueden ir a trabajar normalmente, para recogerlos más tarde, como una familia normal.

- Se trata de crear un ambiente de hogar...

- Sí. En este departamento llevamos el programa “Cangur”, es decir, “Valum” y “Karibú”. Nuestro trabajo consiste en realizar el seguimiento tanto del niño como de la familia acogedora tratando de unir lazos entre las partes, que son muchas, con el fin de ofrecer un apoyo constante. El trato tiene que ser muy próximo para que en todo momento las familias se sientan arropadas.

Hay una abuela, por ejemplo, que vive cerca de aquí y que es un canguro excelente. La relación es, y debe ser muy fluida. De otra manera no podríamos garantizar la calidad del servicio. Organizamos encuentros para compartir experiencias y para que entre ellas también se conozcan. Pero hacemos poca falta en este aspecto, ya que son ellas las que organizan comidas. Cualquier excusa es buena. Son familias que, como

decimos nosotros de una forma afectuosa, tienen que ser especiales y lo son.

En estos tiempos de crisis donde los valores solidarios pesan poco ¿es fácil encontrar familias dispuestas?

No es fácil, pero existen, y están dispuestas a invertir su tiempo dando afecto y seguridad. De hecho se entregan al máximo, tanto que muchas de ellas querrían que el acogimiento no acabara. Y llega la separación, que no suele ser triste pero sí dolorosa. El niño regresa a su hogar cuando la situación se ha estabilizado (aunque en ocasiones tengamos que volver a empezar, porque las cosas no han funcionado como esperábamos). Todos saben que es temporal, pero en ocasiones la relación va más allá del acogimiento. Depende de los recursos las posibilidades y las competencias de las partes.

Vosotros sois el puente...

Les pedimos que se dejen guiar y aconsejar. Por ejemplo sobre posibles inconvenientes a la hora relacionarse las dos familias implicadas. Generalmente, el niño tendrá visitas con la familia biológica, siempre que sea posible.

Debemos tener en cuenta que cuando los compañeros de Territorial o de Urgencias ejecutan una medida, ésta no siempre es bien recibida por la familia biológica, es más, suele resultar dramática. Separar a un niño de sus padres no es plato de gusto, por eso procuramos que las familias acogedoras permanezcan al margen de los conflictos, así evitamos que el menor perciba la tensión.

Cuando los padres biológicos reciben las primeras visitas, empiezan a ser conscientes de que el acogimiento es bueno para sus hijos, ya que los niños experimentan un cambio radical, desde los más pequeños a los mayorcitos. Cuando se dan cuenta de que las nuevas circunstancias son buenas para sus hijos, normalmente (no siempre) nos hacen partícipes de su agradecimiento hacia las familias acogedoras.

Los resultados de la intervención ¿son visibles a corto plazo?

Cambian a mejor enseguida. Lo percibimos nosotros, pero también las familias involucradas. El mero hecho de instaurar un horario de comidas, rutinas y hábitos saludables produce beneficios inmediatos en los niños; y más, cuando son tan pequeños. Después están las atenciones que reciben: el contacto físico el cogerlos en brazos, caricias, o simplemente prestarles la atención que merecen.

Estamos hablando de muchos niños ¿verdad?

Sí, unos siete centros de acogida, son muchos niños. El acogimiento familiar es una alternativa de calidad al internamiento de menores, pero no todos los niños pueden estar en una familia "Cangur". Debemos ser conscientes de que algunos padecen trastornos de la conducta que sólo pueden abordarse desde la profesionalización, de otra forma comprometemos tanto a los niños, que viven el fracaso como un rechazo más, como a las familias que se sienten desbordadas y desanimadas.

¿Serían necesarios programas profesionalizados e individualizados para abordar situaciones especiales?

Sí, hay niños que necesitan atención personalizada, pues sólo conseguirán salir adelante con garantías si se toman las medidas necesarias, en un centro residencial es difícil que tengan la atención que precisan. Los acogimientos profesionales serían una solución, sin duda. Piensa que son programas que ya funcionan en otras comunidades. Afectan a profesionales del sector, como psicólogos, pedagogos o educadores sociales, que realizan acogimientos profesionales, es decir, cobran por atender a niños como si pertenecieran a su núcleo familiar, dedicándoles todo el tiempo y las atenciones que precisan.

Desde esta nueva concepción del tratamiento individualizado, podríamos disminuir el número de chicos institucionalizados, que

obstaculizan el proceso de sus compañeros minando la estabilidad de los centros, y proporcionarles una garantía de estabilidad y éxito...

Existen otras medidas, como diversificar los centros. En estos momentos, sólo tenemos un modelo de centro. Esta nueva filosofía de centro precisaría poco personal. Por ejemplo, podríamos reconvertirlos en mini residencias de lunes a viernes, pues muchos chicos se van de visita los fines de semana. Incluso acabarían resultando más rentables, al concentrar el personal en días laborables y descansar los fines de semana. Es una concepción distinta de gestión que sin duda sería beneficiosa.

Parece que a los que estamos en primera línea, los que topamos con la realidad y los que, desde la experiencia, podemos orientar hacia cambios de mejora, se nos escucha poco. Es una cuestión económica, sin duda, pero también de voluntad.

Supongo que sí. Se trataría de cuidar las condiciones del espacio al máximo para poder optimizar recursos y orientar todos los esfuerzos en bien del menor.

Cuando concebimos los primeros centros residenciales hicimos un planteamiento razonable, para la época, pero ahora las cosas han cambiado. Decidimos diversificar las edades para que hubiese distintos roles, y distintas etapas. Es también una manera de diferenciar problemáticas y establecer relaciones compensadoras, procurando que éstas sean, sanas.

Pero debemos dar respuestas a las necesidades cambiantes. Ahora se impone diversificar recursos. Se trataría de atomizar las problemáticas para que todo sea más controlable. La simple llegada de un menor, siempre que el centro no esté preparado para atenderle, en cuestión de días puede desembocar en un problema incontrolable, que no tan sólo origina un caos entre los profesionales sino también entre los chicos que deben compartir ese espacio.

Distintos modelos. No todo sirve para todo. Cuando tenemos una caries no vamos al cardiólogo sino al dentista. Esa es la idea. Con los chicos sucede lo mismo, tenemos que dar respuestas a problemáticas concretas. Y para ello, tengo que decirlo, no ayudan en nada la inestabilidad del personal de los centros. Los niños necesitan tanta estabilidad como sea posible, para que puedan crear vínculos estables y sobre todo seguros, de otra forma corremos el riesgo de que vivan los cambios como un abandono más.

Por otra parte, también debemos tener en cuenta que la educación social no es una tarea sencilla, y trabajar con chicos menos aún. Todos conocemos casos de educadores que han abandonado. En un centro se pueden dar situaciones muy duras que agotan, no tanto física como psíquicamente.

¿No te parece que, a la estabilidad laboral y un sueldo digno, debemos sumarle unas buenas condiciones de trabajo?

- Sin duda. El trabajador de centro debe cuidarse, de lo contrario mal podrá realizar su labor. Si realiza jornadas maratónicas, por poner un ejemplo, le será difícil dar respuestas adecuadas.

¿Y qué opinas sobre el espacio como agente educador?

Si tenemos muy claro de qué forma tiene que estar distribuido el espacio, la manera de reservar áreas de intimidad, silencio u ocio, y cómo debe ser utilizada cada zona, ayuda mucho, es un puntal en la intervención. Creo que este aspecto no está lo suficientemente estudiado.

Respetar el espacio vital de cada niño es esencial. Cuando hicimos el primer plan de centros teníamos muy claro que éstos no tenían que ser pisos, sino plantas bajas con patio, y en barriadas de clase media. Queríamos que el niño tuviera todas las facilidades para integrarse, utilizando los espacios comunitarios y las actividades de la barriada,

como el club d'esplai o el equipo de futbol. Que vivieran el territorio comunitario y crecieran en la comunidad. Pero, a pesar de intentarlo, las llaves se convirtieron en una especie de cajón de sastre donde todo cabe, y la filosofía empezó a perder sentido.

En cuanto al espacio físico de la casa, estas cuentan con un mínimo de tres habitaciones para diez chicos, y en realidad son pocas; ojalá tuvieran más. El trabajo está hecho. No en vano, pienso que esta filosofía era buena entonces, pero ahora los tiempos han cambiado y las problemáticas también y no hemos sabido avanzar de forma adecuada. Estamos un poco estancados.

¿Sucedo lo mismo en el sector privado?

Lo desconozco hasta cierto punto, pero haciendo un símil con la educación resulta que hay colegios públicos y colegios concertados, y entre ellos existen algunas diferencias en la gestión de centro, en cuanto a personal y condiciones de trabajo, pero son mínimas. Deberíamos trasladar este modelo a nuestro sector y reducir diferencias. En ese aspecto, la propia administración debería exigirlo, y de la misma forma, exigir un mínimo de calidad.

¿No se realizan controles, tal y como sucede en el ámbito de la enseñanza, que tiene un servicio público de inspección y evaluación?

Me temo que no. Para ser sinceros, mejorar las condiciones laborales de los centros concertados es una asignatura pendiente.

La práctica totalidad de los niños en centros lo están, sin duda, de forma forzada, ya que la mayoría de las veces es la administración quien retira al menor de la familia, realizando una tutela y derivándolo donde cree que va a estar mejor.

No estaría de más realizar evaluaciones. Pero no, no se hacen estadísticas de los resultados. Habría sorpresas, sin duda.

¿De quién depende realizar o no estos estudios?

Hace treinta años que los espero. Los resultados harían reflexionar a muchos. Orientaría hacia nuevas intervenciones. Pero, desgraciadamente, vamos por modas. Antes se hacía de una manera, ahora de otra, pero sin analizar si lo pasado era bueno o malo. Se desecha lo viejo y se experimentan nuevas fórmulas sin saber a ciencia cierta qué resultados puede dar.

Al principio, se tenía la idea de que las familias canguro podrían solucionar todos los problemas, pero por desgracia no es así.

Después de analizar todas las variables, intentamos acoplar los perfiles del niño y la familia, porque lo que perseguimos es que ambas partes disfruten de la relación. Tratamos, obviamente, que ésta sea gratificante para las dos partes, y que el acogimiento resulte una experiencia lo más positiva posible, pero a veces las cosas no salen bien.

Háblame un poco más del programa "Cangur".

Es un recurso más, como podría ser otro cualquiera, ya sea un centro residencial u otro recurso. Tenemos niños con problemáticas muy variadas: abusos, maltrato, semi abandonados.

Empezamos en el año 2001, y desde entonces hemos ido en aumento. Tenemos familias dispuestas al acogimiento, sin apenas hacer campañas. El boca a boca funciona, lo que para nosotros es un orgullo. En primer lugar, realizamos una entrevista informativa extensa e intensa. Les damos la documentación, junto a un impreso de solicitud. Les aconsejamos que se vayan a casa y lo piensen un tiempo, aunque algunos lo tienen muy claro. Cuando tenemos un grupo, realizamos las entrevistas e impartimos el curso de formación, para finalmente realizar una nueva entrevista ya en el domicilio, donde comprobamos que tenga unas mínimas condiciones, puesto que tras el curso la percepción del acogimiento cambia. Durante la formación se presentan todo tipo de supuestos, se trata el tema de la relación con la familia biológica y aportaciones legislativas, básicas. Finalmente, organizamos una pequeña fiesta de fin de curso. No deja de ser curiosa la relación de proximidad que conseguimos en este proceso, es sorprendente.

¿Existe un canon ideal de familia acogedora?

Las mejores son aquellas que sólo hacen de familia. Que educan, quieren y protegen al niño. Que lo alimentan bien... pero, cuando la familia empieza a cuestionar el trabajo de los distintos profesionales que intervienen en el proceso de acogimiento, es cuando aparecen los problemas. Lo pasamos mal nosotros y lo pasan mal ellos; y, por ende, el niño también sufre.

Cierto es que hay cosas que no las hacemos bien, y tenemos que aceptar las críticas. Pero por regla general, si cada cual realiza su trabajo las cosas suelen funcionar.

¿Cómo son estas separaciones a las que hacías referencia?

También hacemos una preparación para ese momento. La familia acogedora debe tenerlo claro, y sólo sabremos si hemos hecho bien nuestro trabajo si ese momento se realiza de la mejor forma posible. El niño también está informado, claro está, y suele adaptarse bien.

Algunas familias desean reenganchar enseguida con otro acogimiento, y otras precisan de un descanso para poder enfrentarse a un nuevo reto. En cualquier caso, nosotros siempre procuramos realizar una labor de acompañamiento intenso, para que no se sientan solos en ningún momento.

Es un trabajo que requiere mucha implicación y una dedicación extrema, es cierto, pero todos los que participamos en estos programas, lo consideramos muy gratificante.

Magdalena Gelabert Horrach
Educatora Social
Fotos F.J. C.



L'Espai:

Una eina a cuidar

La primera vegada que vaig entrar a l'església del monestir de Santo Domingo de Silos i vaig veure els monjos en un dels seus actes, vaig sentir que retrocedia centenars d'anys i, per descomptat, la meua actitud va ser de total respecte i contemplació per allò que estava succeint. Allí ens trobàvem centenars de persones i totes vam adoptar la mateixa actitud i ningú ens va dir la manera correcta de comportar-se; l'espai, amb la seva llum, amb el seu silenci, amb la seva olor, amb el seu protocol, etc. va fer que tots els assistents adoptéssim una actitud semblant.

Així com el nuvi que ha quedat amb la seva parella a la seva casa per tenir una cita, intenta cuidar tots els detalls perquè la nit sigui inoblidable, nosaltres, professionals de l'educació, hem de comptar amb l'espai com a element que influeix d'una manera molt significativa en el resultat de les nostres intervencions. En ambdós exemples hi ha un denominador comú que, al meu entendre, sempre ha d'estar present en tot procés educatiu: els sentiments. Els sentiments són la porta d'accés perquè es pugui produir el canvi, per poder entrar dins l'altre, en nosaltres. Aquesta porta que se'ns obre ens condueix a un lloc molt delicat i perquè poguem entrar hem de ser capaços de crear una relació i un espai molt especial.

Hem de cuidar l'espai on transcorre, tant en un moment puntual com de manera quotidiana, la nostra feina educativa. Molts cops el que estem demanant als nostres nins, al·lots, majors o dones, etc. és que ens contin les seves coses, que confiïn en nosaltres, que s'obrin i ens deixin veure les seves grandeses i les seves misèries; i per a això ens hem de valer de tot el que tenim a l'abast. Així com el nostre nuvi s'encarregarà que l'habitació estigui a una temperatura agradable, la música estigui al volum perfecte i la melodia sigui la més apropiada i no sé quantes coses més per seduir la seva futura parella; nosaltres hem de fer el mateix per "enamorar" a les persones per a les quals treballem.

Fixant-nos en el mestre de l'empatia, Carl R. Rogers, en el seu treball *El Procés de Convertir-se en Persona*, comenta que en tota relació educativa-terapèutica hi ha 7 fases per què passa la persona subjecte de la intervenció. En la primera la comunicació només es refereix a fets externs i finalitza en l'etapa en què no hi ha por a admetre com a propis i a exterioritzar els



sentiments tant dins com fora de la relació educativa. I aquest procés només es donarà, fins a l'última fase, si som capaços de fer sentir a la persona que pot llançar-se sense por a que la seva vulnerabilitat pugui ser atacada.

En aquest procés l'espai juga un paper rellevant (no cal oblidar que tant nosaltres com les persones amb què treballem també formem part de l'espai) i si aconseguim controlar-lo i controlar-nos, haurem donat una passa de gegant en nom a aconseguir el nostre propòsit.

Per cert, quin és el nostre propòsit?

Oscar Juez Serrano
Educador social i papa
Colònia Sant Pere

Foto: **Victoria Jiménez**

Ergonomía y Educación Social

Al hablar de ergonomía, enseguida nos viene a la mente un coche con “mandos y asientos ergonómicos”, adaptados lo más posible a facilitar la conducción; o los “apoyos ergonómicos” de los nuevos teclados para ayudar a evitar dolores en las articulaciones y la espalda de las personas que trabajan muchas horas frente a un ordenador o la “maxi cosi”, envoltura ergonómica para el bebé por excelencia... la ergonomía, como estudio del cuerpo humano con respecto al medio artificial que lo rodea, posee un conjunto de principios para el diseño de artefactos cuyo objetivo es la comodidad, seguridad y eficiencia del usuario y está presente en muchos, casi todos, aspectos de nuestra vida.

La International Ergonomics Society define que la ergonomía es tanto la disciplina científica relacionada con la comprensión de las interacciones entre humanos y otros elementos de un sistema, así como la profesión que aplica teoría, principios, datos y métodos para diseñar a fin de optimizar el bienestar humano y el rendimiento global del sistema.

Existe una relación directa entre ergonomía y educación, entre ergonomía y estudio; sin más lejos: desde siempre se ha definido el lugar de estudio en casa como “El espacio para estudiar debe tener una mesa bien iluminada, con una mesa y una silla proporcionadas que permitan sentarse de forma confortable, manteniendo la espalda recta para poder escribir cómodamente. Debe ser una habitación, en la medida de lo posible libre de ruidos, en la que no nos interrumpan constantemente, pintada en tonos suaves que permitan la relajación de lo cotidiano y la concentración en la tarea que se realiza”, cómo veíamos en la definición de la IES, el espacio de estudio también debe diseñarse a fin de optimizar el bienestar humano y el rendimiento global del sistema.

¿Afecta la ergonomía, o la falta de ella, a la intervención socioeducativa?

La socialización es un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas.

La International Ergonomics Society define la Ergonomía Cognitiva como aquella que se interesa por los procesos mentales, tales como percepción, memoria, razonamiento y respuesta motora, en la medida que estas afectan las interacciones entre los seres humanos y los otros elementos componentes de un sistema, es decir, a su proceso de socialización. Así pues, parecería que la ergonomía (cognitiva en este caso) puede influir, a priori, en algunos procesos de socialización.

La educación social, en su trayectoria histórica, se ha desarrollado muchas veces en calles y plazas por ser lugares de encuentro,

relación y convivencia desde que el ser humano inició la construcción de aldeas y pueblos como medio de unirse y fortalecerse como grupo. Las plazas y los parques, especialmente, han cumplido con esa función de socialización empezando por los más pequeños, que encontraban en ellos espacio de juegos, siguiendo por los adolescentes y adultos que hallaban espacios de reunión y encuentro. Un ejemplo paradigmático lo encontramos en el Parque del Retiro de Madrid, lugar, construido hace mucho tiempo, que invita a pasear, a jugar, a relajarse, punto de encuentro de jóvenes, adultos, familias, grupos, bandas de música... con espacios de sombra, el Retiro es un bosque, con espacios de sol, con espacios para jugar, espacios para la promoción cultural, espacios para la intimidad y también para la expresión pública... un lugar de socialización acondicionado, si aplicamos la definición de la IES, para facilitar las interacciones entre los seres humanos y los componentes del sistema.

Desgraciadamente, no todos los parques de España, y Palma es buena prueba de ello (particularmente los de nueva construcción, realizados desde ocho- diez años atrás) se han diseñado y construido pensando en que cumplan el objetivo de ser espacios de socialización y uso cotidiano durante gran parte del año, aunque sí pensando en la seguridad de los niños y niñas al usar los columpios y zonas de juego siguiendo principios ergonómicos. Veámoslo con más detenimiento:

Características ergonómicas del espacio en los parques y plazas que favorecen la socialización:

Los lugares de juego de los niños, las zonas con columpios y torres de juego tienen el suelo de arena o acolchado para evitar daños a los niños y niñas que juegan en ellos.

Los lugares de juego tienen, bancos para que los padres, madres y acompañantes se sienten, pudiendo alargarse la estancia y el tiempo de juego de los niños en el parque (especialmente si los acompañantes son sus abuelos y abuelas).

Existencia de espacios con sombra y sin sombra en las zonas de juegos o próximas a ella y en los bancos que permiten el uso del parque durante todo el año.

Existencia de espacios para la convivencia con fácil accesibilidad y que proporcionan intimidad si se desea.

Prioridad del suelo con sustrato herbáceo, con senderos establecidos de arenisca u hormigón.





Características ergonómicas del espacio en los parques y plazas que favorecen la socialización:

Los lugares de juego no tienen, a menudo, bancos para que los padres y madres o acompañantes se sienten, obligando a éstos a estar de pie con el consiguiente cansancio y acortamiento del tiempo de estancia en el parque.

Existencia de amplios espacios abiertos para la convivencia con gran accesibilidad que no permiten la intimidad ni la privacidad, cualquier actividad pertenece al ámbito de lo público.

Ausencia total de sombras, debidas sobre todo a la escasa siembra de árboles, a que dicha siembra se realiza repartiendo los ejemplares de forma dispersa, a la siembra de especies de crecimiento muy largo (como los olivos) y a que la siembren separados del área de juegos.

Prioridad del suelo hormigonado, embaldosado o asfaltado con escasez de substrato herbáceo.



Así, actualmente, el espacio que conforma el entorno de los parques condiciona fuertemente el uso lúdico, cultural y de ocio así como cualquier intervención socioeducativa en todas sus formas (formal, no formal e informal) que se quiera realizar, ya que tanto los niños del barrio como las familias que llevan a sus hijos, los jóvenes, ancianos, adultos, docentes y educadores que se plantean utilizar el parque como instrumento socioeducativo, lúdico y de encuentro, con los niños, niñas y jóvenes del barrio se ven sometidos a los elementos restrictivos o favorecedores de los que está dotado el propio parque, elementos que debemos tener muy en cuenta a la hora de planificar alguna actividad a realizar, aunque sea tan sólo quedar en el parque para vernos y charlar.



Fotos y texto: **Bernat Quetglas Escalas**

Educador Social

Cofundador de la Cooperativa de Formació Ocupacional Jovent

LA INTERVENCIÓN EN CRISIS CON MENORES DE PROTECCIÓN ACOGIDOS EN RECURSOS RESIDENCIALES

Mientras que en el ámbito de la psicología se entiende por crisis el estado en el que desemboca un sujeto cuando las exigencias del entorno exceden tanto su capacidad de ajuste como los aportes que posee (Caplan, G. 1980), en el escenario del acogimiento residencial entendemos este episodio como una alteración en la que un sujeto o grupo pierde el control, alcanzando un alto nivel de activación y poniendo en marcha un repertorio de conductas disruptivas de tal intensidad, persistencia y gravedad que le convierten en peligroso para él mismo y para los que le rodean (Colectivo Izán, 2003)¹.

Menores dosis de violencia y vistosidad entraña la disrupción, que puede definirse como un conglomerado de conductas inapropiadas que interfieren en la normal convivencia (Torrego Seijo J. C, 2003). Así, mientras en ésta última el sujeto mantiene todavía un cierto grado de control sobre sus actos, una vez desencadenada la crisis la persona perderá toda su capacidad de escucha y discernimiento.

De aquí se deduce que nuestra primera actuación será evitar que la conducta disruptiva llegue a transformarse en crisis. Si, a pesar de todo, esta escalada se hubiera producido, intentaremos aislar el conflicto minimizando los daños y facilitando que el sujeto recupere la perdida estabilidad. En cualquiera de los dos casos anteriores la intervención deberá llevarse a cabo:

Respetando el encuadre y los programas previamente fijados (March, 2007): evitar la escalada no implica plegarse a los deseos del menor, ni excepcionarle de cumplir las normas.

Partiendo de un modelo de afrontamiento conocido y consensuado por todo el personal de atención directa del centro.

Ajustándose a un protocolo de actuación, enmarcado en los documentos rectores del centro: el Proyecto Educativo y Reglamento de Régimen Interno.

PARTIR DE UN MODELO DE AFRONTAMIENTO.

La forma en que explicamos las crisis nos ofrece las claves para poder intervenir. Así por ejemplo, no se abordará de la misma manera un episodio de crisis auténtico (con pérdida de control real) que una rabieta en el que la conducta problemática tiene un fin meramente instrumental (Turecki S. y Tonner L., 1998).

Uno de los modelos explicativos clásicos, aplicable a aquellas situaciones en las que el sujeto presenta una pérdida real del autocontrol es el de "la curva de hostilidad" propuesta por Allaire y McNeill (cit. en Costa, M. y López E., 1991). Éste abordaje señala las siguientes etapas: fase razonable, fase de salida o disparo, fase de retardación o elentecimiento, fase de afrontamiento —en la que se podría empezar a intervenir— fase de enfriamiento y, por último, la de resolución de problemas.

Otro modelo a tener en cuenta, sobre todo por la importancia que confiere a la fase de resolución de problemas, es el LSI o "Entrevista en espacio vital" (Redl, F y Wineman, D, 1957; Wood, M. y Long,

N., 1991). La Life Space Interview parte de la consideración de que en el momento de la crisis la activación del sujeto actúa volviéndole más permeable a la intervención. Por último, en cuanto a las crisis "manipulativas", por su componente instrumental, pueden abordarse a través de modelos conductuales de análisis funcional de conducta (Reep y Horner, 2000) que eluciden, cuál es la consecuencia que el adolescente busca, a fin de proporcionársela mediante conductas diferenciales más adaptativas.

DISEÑAR UN PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN EN CRISIS:

Una vez el equipo haya llegado a consensuar el modelo de afrontamiento, un segundo paso será el de confeccionar un protocolo de intervención que, en forma de "árbol de decisión" o similar, oriente las intervenciones que será necesario llevar a cabo.

En este sentido, nosotros proponemos un modelo que se desenvuelve en ocho etapas, que continuación pasamos a desarrollar:

Etapas 1: INTERPRETAR INDICIOS

Conocer cuáles son los indicios del conflicto disminuye el riesgo y facilita la labor de prevención. De un lado será necesario estar atento a la información que el propio ambiente va suministrando, y de otro, asegurarse que en el centro no existen elementos (objetos, mobiliario, instalaciones, herramientas) que, en un momento de tensión, pudieran ser utilizados por los menores para dañarse a sí mismos o a los demás.

Etapas 2: SITUARNOS ANTE LA CRISIS, DIAGNÓSTICO Y SEPARACIÓN

El primer paso de esta etapa será situarnos ante la crisis. Se denomina "metaposición" o "posición de neutralidad" a la que ocupa un educador cuando es capaz de separarse emocionalmente de la escena que está viviendo y observarla desde la "distancia" (Simon, F.b., Stierlin, H. y Wynne, L.C. 1993; Ríos, J.A 2003). El principal recurso para conseguir esta actitud de neutralidad será el autocontrol que incluye: en primer lugar, la disposición de una cierta estabilidad emocional que asegure una respuesta no-impulsiva ante situaciones de tensión; en segundo lugar, ser capaz de adoptar un distanciamiento afectivo, que nos permita afrontar el conflicto "sin verse impelido a devolverlo ni verse desvalorizado" (Cifuentes Martín y cols, 2002, p. 65) y, por último, facilitar un "control de la agresión".

Lo anterior se facilita con la experiencia, una preparación psicológica, una adecuada supervisión y un sentimiento de competencia autorreferida. Puede resultar útil trabajar con técnicas de visualización y sensibilización encubierta, así como prácticas de contra-condicionamiento que permitirán tanto vencer la ansiedad anticipada a este tipo de situaciones como mantener el control necesario en el caso de que llegaran a desencadenarse. Otras condiciones necesarias son la paciencia, el sentido del humor, el

(1) El autor quiere agradecer al Colectivo Izán, y al Equipo del Centro Sansoheta (Alava), las valiosas aportaciones que han realizado al concepto de Intervención en Crisis y sobre las cuáles se sustenta buena parte de lo planteado en el presente artículo.



saber dar “una de cal y otra de arena” y el ojo clínico que facilita la previsión de las crisis antes de que ocurran. En tanto el profesional de atención directa se encuentre en plenas facultades (físicas y mentales), haya establecido un buen rapport con el adolescente y se encuentre suficientemente respaldado por resto del equipo, mejorará su capacidad de hacer frente a las provocaciones con mayor autocontrol y efectividad.

El educador social debería desarrollar el hábito de llevar a cabo continuas evaluaciones del ambiente, como estrategia de prevención. Ahora bien, si resulta evidente la necesidad de obtener datos “rigurosos” a través del uso de registros al uso (Fdez del Valle, 1988), no es menos cierto que existen otros indicadores desde el ámbito de lo puramente relacional, o, en terminología de la escuela de Palo Alto (Waltzlawick, Beavin y Jakson, 1985), en un sistema de comunicación “analógico”. Así, en la medida en que “conoce” a los chicos, el educador se va capacitando a sí mismo para interpretar toda esa serie de signos no verbales y para-verbales, que, le permitirá intuir que puede haber detrás de cada conducta concreta.

Por último, en lo que se refiere a la separación, ésta sirve para aislar el conflicto de la fuente estimular, darnos un respiro que nos ayude a frenar la escalada, y procurar un “encuadre” mejor que optimice nuestra intervención. Partiendo de que la presencia del grupo actúa casi siempre como “combustible” de cara a la crisis, separar al menor será la primera estrategia a utilizar a la hora de atajar el conflicto. Ello debe llevarse a cabo ante el primer síntoma de disrupción, aprovechando sus demandas e invitándole a un espacio diferenciado en el que poder hablar con mayor libertad. En el caso de que el chico se negara explícitamente a acompañarnos aun nos quedaría otra posibilidad: pedirle al resto del grupo que abandone la estancia unos minutos con la excusa, por ejemplo, de realizar una actividad (Retirada táctica).

Etapas 3: DESACTIVACIÓN Y OPORTUNIDAD PARA EL CAMBIO

Entendemos por “desactivación de la conducta disruptiva” el conjunto de actuaciones que impedirá que el conflicto derive inevitablemente en una situación de crisis. Para ello, el educador cuenta con una serie de estrategias que puede conjugar en el desempeño de su labor:

El señalamiento (Redl, F, Wineman, D, y Weiman, D, 1952), consiste en marcar la conducta inaceptable desde sus inicios mediante una intervención no verbal (un movimiento de cabeza, o cualquier otro gesto que indique desaprobación) o verbal (una palabra, un discreto resoplido) comedida y breve en el tiempo.

El sentido del humor (id. 1952) facilita la descarga de tensiones y sirve, al tiempo, para consolidar la alianza positiva con el educador. Este recurso, que no hay que confundir con el sarcasmo ni la ironía mordaz, sea contraindicado con aquellos adolescentes más suspicaces o que presenten ideación persecutoria.

La proximidad y contacto físico no amenazante (ibid. 1952). Por parte de un adulto significativo transmite afecto y aceptación, por lo que tiende a reforzar la alianza positiva.

El uso de la extinción resulta eficaz en aquellos casos en los que se constata que la conducta disruptiva busca la atención del adulto. Será, sin embargo, desaconsejable cuando el adolescente mantenga la creencia de que recibe menos atención que el resto. En estos supuestos habrá que conjugarlo con el uso de reforzadores diferenciales que señalen, al menor, la conducta adecuada que debe llevar a cabo para obtener la atención.

La escucha activa presenta la doble ventaja de ayudar a esclarecer los motivos que han empujado al chico a llevar a cabo la disrupción y a facilitar que esté recobre un adecuado nivel de estabilidad. En este sentido, una vez llevada a cabo la separación del grupo, el educador permitirá que el sujeto se “descargue” para, posteriormente y una vez alcanzada la fase de enfriamiento, poder intervenir.

La distracción y el reencuadre tratan de responder al menor con aquello que éste menos se espera. Ambas actuaciones guardan relación con las técnicas paradójicas y trata de conseguir un "Cambio II" descuadrando al sujeto a través de una respuesta que saca la interacción fuera del sistema (Waltzlawick, P., Weakland J.H. y Fish R., 1989).

La reinterpretación de la realidad (Redl, F, Wineman, D, y Weiman, D, 1952) parte de la idea de que a menudo los adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento tienen una visión distorsionada de la realidad. Si bien, el confrontar sobre su conducta sería más propio de un diálogo individual, una indicación acerca a las intenciones de los otros puede frenar la escalada.

El cambio de actividad (id. 1952) se emplea cuando una actuación no está funcionando con un determinado chico o con el grupo, o bien para cortar una escalada. Es necesario huir de los dos polos: (1) evitar la continuación de una actividad que no funciona dado que ha sido "bien planificada" y (2) no cambiar de actividad con demasiada frecuencia, como forma de inhibir los conflictos.

El diálogo individual tiene la triple función de: confrontar con el menor su conducta, desencadenar la reflexión y, en su caso, buscar posibles salidas negociadas en un marco "seguro". Invocando la necesaria "alianza positiva" y a través del empleo de mensajes-yo el educador muestra sus sentimientos instando a que el chico haga lo propio.

Otras estrategias de desactivación son: no repetir intervenciones que previamente han fallado (Waltzlawick, P, Weakland J.H y Fish R., 1989), dar una salida digna, no llevar a cabo advertencias que no puedan ser cumplidas y evitar centrarse en las expresiones negativas del menor (Fdez. del Valle, 2007).

Si la separación y la desactivación se han llevado a cabo con éxito, el resto de los pasos serán mucho más sencillos de abordar. Sin embargo, cuando esto no ocurra será necesario realizar la interposición.

Etapas 4: INTERPOSICIÓN O CONTENCIÓN EMOCIONAL

Durante la interposición el educador asume el rol de obstáculo que impide que el sujeto lleve a cabo su conducta (Colectivo Izan, 2003). Así, lejos de actuar en sentido contrario, el educador se limita a "interponerse", justificando además su postura por el interés del menor y, siempre, desde una posición "no autoritaria" ("Lo siento, pero sabes que no puedo permitir que lo hagas"; "No tengo ningún interés en fastidiarte, pero no puedo dejarte salir"). La eficacia de la técnica estará mediatizada por la ausencia de retroalimentación del grupo, la claridad del mensaje, el perfil del chico y del profesional y, sobre todo, la calidad del vínculo existente entre ambos. Así, un mensaje del estilo: "Te aprecio y voy a impedir que te hagas daño o se lo hagas a los demás" tendrá mayor resonancia emocional siempre y cuando exista una alianza positiva de base.

Por otro lado, y dado que la firmeza del educador ante las provocaciones y amenazas guarda relación directa con el sentimiento de sentirse respaldado, se asumirá como principio de actuación que los educadores no deberían trabajar nunca solos. Resulta evidente que un educador que inicia una interposición debe contar con los medios suficientes para poder culminarla.

Por último, si la interposición fallase el equipo deberá pasar de una sujeción psicológica a otra material. A ello nos referimos con el término Contención.

Etapas 5: CONTENCIÓN

La contención se pone en marcha cuando todo lo anterior han resultado ineficaz. Debe llevarse a cabo de forma no punitiva y sólo cuando exista (Redl, F, Wineman, D, y Weiman, D, 1952): peligro para cualquiera de los que conviven en el centro, sobreexcitación y pérdida de control, un impacto negativo o contagio de cara al grupo, la necesidad de ofrecer al adolescente una salida airoso ante los iguales, o la exigencia de que los adultos hagan valer su autoridad mediante el establecimiento de límites.

Siempre que sea posible responderá a un plan establecido con antelación que permita "anticiparse a la situación crítica". Dicho de otra forma: solo la primera vez que un chico entra en crisis debería ésta pillarnos por sorpresa. Por otro lado, dado que se trata de una intervención de carácter excepcional, requiere de unas condiciones mínimas para su aplicación (Colectivo Izán, 2003):

Lugar: Se evitarán aquellos espacios pequeños, con exceso de mobiliario o que comprometan la seguridad.

Personal: Debería estar preparado para poder llevar a cabo este tipo de intervenciones sin sufrir agresiones, ni inferirlas al menor. Harán falta como mínimo tres personas y, si fuera posible, la presencia de una cuarta encargada de comprobar que todas las actuaciones se están llevando a cabo correctamente, quedando otro profesional a cargo del grupo en estancia separada.

Factores dispocionales: Se refieren al tiempo de estancia en el hogar (a menor tiempo de estancia, mayor efectividad), la calidad de la alianza con el educador (a mejor relación, mayor eficacia), la



edad y la personalidad del chico (temperamento, deficiencia o rigidez cognitiva, perseverancia, etc).

Factores situacionales: Hacen referencia a la situación emocional del chico (excitabilidad, frustración), al nivel de riesgo percibido (tanto para el menor como para el educador y para terceros), al clima del hogar (p. ej. Ambiente muy cargado que puede contraindicar el que se lleve a cabo la contención en un momento dado), y, a las condiciones objetivas en las que se desenvolverá la intervención (p. ej. Poco personal educativo, alto contingente de menores presentes en el momento de la crisis u otros).

En cuanto a las actuaciones, el colectivo Izan (2003) señala que habrá que tener presentes las siguientes:

Búsqueda de apoyos. Un educador no debería enfrentarse sólo a una situación de crisis. Si el adolescente pasara a la agresión inesperadamente, el profesional deberá salvaguardar su integridad física posponiendo la contención hasta que sea técnicamente posible hacerle frente.

Contención propiamente dicha. El objetivo es inmovilizar al menor asegurándonos de que nadie va a resultar dañado. Resulta necesario que, al menos, uno de los profesionales sepa cómo reducir al chico sin causarle daño. Se actuará siempre de forma calculada y proporcionada, huyendo de reacciones violentas o de prácticas abusivas producto de la implicación emocional. La contención se llevará a cabo de forma sistemática y profesional, transmitiendo seguridad y firmeza pero no violencia. Durante el transcurso de la misma se evitará el diálogo, no respondiendo a los insultos o provocaciones del adolescente. Una vez que el sujeto sea consciente de ya no tener el control, será el equipo educativo quien decida cuando puede darse la intervención por finalizada si bien, como regla general, ésta terminará cuando cesen las causas que la motivaron.

Tiempo fuera (TF). Es una técnica cognitivo conductual que consiste en retirar a un sujeto de la fuente estimular con el fin de que cese en su conducta. Puede llevarse a cabo separando al menor de la actividad que se encuentra realizando o bien mediante el establecimiento de un determinado espacio: cuarto de tiempo fuera (CTF) o zona de tiempo fuera (ZTF). El CTF es una estancia que tiene como objetivo el de facilitar que el niño o adolescente recobre el control. La ZTF es un espacio diferenciado y más amplio en el que, además de un CTF, puede existir una sala, un patio y otras dependencias que doten al recurso de mayor funcionalidad. En las residencias puede disponerse de estos recursos sin dificultad, mientras que en el caso de los hogares podrá utilizarse la propia habitación del menor, siempre y cuando reúna las condiciones de ser un espacio adecuado, con suficiente ventilación, luz natural y mobiliario adaptado.

Solo cuando no quede otra alternativa deberá permanecer el menor aislado en el cuarto con la puerta cerrada con llave. En todos los demás casos, se evitará este extremo, graduando la medida en supuestos análogos a los que siguen:

ZTF acompañado del educador.
CTF con la puerta entornada.
CTF con la puerta entornada, acompañado del educador.
CTF con la puerta cerrada, acompañado del educador.
CTF sólo, con la puerta cerrada, durante el tiempo imprescindible, siendo observado periódicamente a través de la mirilla por el educador.

Medidas complementarias. Si en un tiempo prudencial (entre 30 y 45 minutos) el episodio de crisis no cediera, debería demandarse la ayuda de los servicios de salud mental de urgencias o de las fuerzas de seguridad. En cualquier caso, será conveniente acudir a éstos cuando el nivel de agresión no pueda ser contenido con los recursos propios del centro,

exista un apoyo explícito por parte del grupo o se atisben indicios de actividad delictiva. Por otra parte se recurrirá al servicio de urgencias cuando la agitación sea excesiva, exista sospecha de descompensación psicótica (presencia de alucinaciones o delirios, ideación paranoides o desinhibición) o medie autoagresión o amenazas serias de suicidio.

Es recomendable que al término la contención el menor sea reconocido por los servicios médicos, al objeto de certificar que su estado físico no ha sufrido daño alguno.

Etapa 5-bis: RETIRADA TÁCTICA

Como una alternativa a la etapa de contención tenemos la retirada táctica. Ésta técnica puede definirse como una retirada de atención masiva y consiste en la desaparición de la escena de todas las personas implicadas en el conflicto. Emplearemos la “retirada táctica” cuando no sea posible o necesario llevar a cabo la contención. No será posible cuando el número o las características concretas de los chicos implicados haga inabordable la misma. No será necesario, cuando el foco de la crisis esté aislado en un lugar específico del hogar y, por lo tanto, resulte más sencillo salir de la escena que llevar a cabo una contención.

Obviamente, retirarse no es “no intervenir”, sino tan solo a posponer la intervención (p.ej. con TF) hasta que ésta pueda ser llevada a cabo en condiciones más ventajosas.

Etapa 6: COMUNICACIÓN Y REGISTRO DE LA INTERVENCIÓN

El empleo de la contención implica la inmediata comunicación a todas aquellas instancias que tengan alguna responsabilidad sobre el menor: Fiscalía de menores, Equipo de protección a la infancia y a quien ostente la tutela. En cuanto sea posible, se registrarán los pormenores del hecho, reconstruyendo los aspectos de la acción, al objeto de poder llevar a cabo un posterior informe en las mejores condiciones.

Etapa 7: ESTABILIZACIÓN, REELABORACIÓN DEL CONFLICTO E INTERVENCIÓN DIFERIDA CON EL MENOR.

Finalizada la crisis será necesario llevar a cabo una reelaboración de lo ocurrido junto con el menor implicado, introducir los cambios necesarios en su programa de intervención individualizado y reintegrarlo a la vida del grupo. Ésta labor puede hacerse de forma posterior (Franch J. y Martinell, A., 1985) o bien simultánea (Redl, F y Wineman, D, 1957; Wood, M. y Long, N., 1991), pero siempre contemplando una serie de pasos entre los que se encuentran los siguientes (Fdez. del Valle, J., 2007):

Explorar la perspectiva del menor respecto del problema.

Situarse ante nuestra perspectiva.

Conectar la conducta problemática con sus emociones, y pensamientos y con las consecuencias que han resultado de su acción.

Motivarle al cambio: partiendo de otros momentos en los que el comportamiento del chico fue adaptado y preguntándole qué fue lo que hizo entonces.

Enseñarle estrategias de resolución de problemas y lograr su compromiso de cara a la adopción de esas conductas alternativas en el futuro.

Reintegrarle a la dinámica cotidiana.

Etapas 7-bis: ESTABILIZACIÓN, REELABORACIÓN DEL CONFLICTO E INTERVENCIÓN CON EL GRUPO.

Tan importante como la intervención individual será abordar los miedos y ansiedades del grupo. El conflicto de lealtades vivido durante la crisis, unido al temor a ser blanco de posibles actos de revanchismo, provocan sobrecargas de tensión emocional en el resto de los chicos, haciendo que éstos se posicionen a favor o en contra del equipo educativo. En los casos en los que existan, además, “células de presión” el hecho será todavía más complejo siendo necesario elaborar una estrategia que permita calmar los ánimos. Algunos factores que favorecen que el grupo no llegue a verse contagiado por la situación de crisis pueden consultarse en Fernández del Valle, J. y Fuertes, J. (2000).

Etapas 8: VALORACIÓN DE LA CRISIS Y REVISIÓN DEL PII

Por último, deberá llevarse a cabo una evaluación de lo ocurrido que incluirá el análisis de los desencadenantes de la conducta del chico así como de las intervenciones llevadas a cabo por el equipo. A veces, una crisis de estas características puede llevar aparejada una revisión de algunos de los componentes del PII del menor, debiéndose incorporar al mismo objetivos, contenidos y actuaciones relativas a la resolución de problemas, autocontrol, valores etc; y en todos los casos la adopción, por el equipo, de una estrategia de intervención que sirva para prevenir episodios posteriores.

Rafael March Ortega
Educador Social, licenciado en psicología y pedagogía.

Director de la Residencia de Protección a la Infancia
“José Montero” (Valladolid)

Fotos: **Cristina Caparrós**

BIBLIOGRAFÍA

Caplan, G. (1980) Principios de Psiquiatría Preventiva. Buenos Aires, Paidós.11ª

Cifuentes Martín M.C. y otros (2002).- La función del educador en el acogimiento Residencial. Madrid. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Colectivo Izán (2003).- Proyecto hogar Socioeducativo Sansoheta, (Doc. interno, no publicado)

Costa, M y López E. (1991). Manual para el Educador social. Afrontando situaciones. Madrid Mº de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

Fdez. del Valle, J. (1998). Manual de programación y evaluación para los centros de protección a la Infancia. Salamanca. Centro de Publicaciones de la Junta de Castilla y León.

Fdez. del Valle, J. (2007). Abordaje de problemas de comportamiento e intervención en crisis en Intervención educativa en Centros de Protección a la Infancia, Vol III, Valladolid. Gerencia de Servicios Sociales.

Fdez del Valle, J. y Fuertes, J. (2000).- El Acogimiento Residencial en la Protección a la Infancia.- Madrid, Pirámide.

Franch J. y Martinell A. (1985).- La animación de grupos.- Barcelona. Laia.

March, R (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales que presentan conductas problemáticas. Intervención Psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida. Vol, 16, nº 2, 2007, (p 213 a 228).

Redl, F, Wineman, D., Weiman, D. (1952).- Controls for Within: Tecniques for que treatment of the aggressive childs. Free Press.

Redl, F y Wineman, D (1957). The aggressive child. Glencoe, IL: The Free Press.

Reep-Horner (2000). Análisis funcional de problemas de conducta.- Paraninfo, Thomson Learning.

Ríos J.A (coord). (2003). Vocabulario básico de orientación y terapia familiar. Madrid, CCS.

Simón, Stierlin H. y Wyne LC.(1988). Vocabulario de Terapia Familiar, Buenos Aires, Argentina, Gedisa.

Torrego Seijo, J.C. (coord) (2003). Resolución de conflictos desde la acción tutorial. Madrid. Consejería de Educación de la comunidad de Madrid.

Turecki S.; Tonner L. (1995). El niño difícil. Como comprender y tratar a los niños difíciles de educar. Barcelona. Medici.

Watzlawick, P., Beavin, H. y Jackson D. (1985). Teoría de la Comunicación Humana. Barcelona. Herder.

Watzlawick, P., Weakland J.H. y Fish R. (1989).- Cambio: Formación y solución de los problemas humanos, 6ª edic. Barcelona. Herder.

Wood, M. and Long, N. (1991) Life space intervention. Talking with Children and Youth in Crisis. PRO-ED Austin, Texas.

Registre d'una experiència

Amb aquest article pretenc donar-vos una visió general de la meua experiència com a voluntària a una gran institució, coneguda per tots el Platenses, com Casa Cuna L'HOSPITAL Zonal Especialitzat Dr. Noel H. Sbarra era una institució pediàtrica de mitjana complexitat que assistia a nins – des de el seu naixement fins els quatre anys d'edat- amb problemes de salut provocats per situacions de violència exercida contra ells (abandó, maltractament, abús, negligència) o situacions d'alt risc social (desnutrición...).

L'hospital és troba situat a la Ciutat de La Plata, Capital de la Província de Bons Aires, a una distància de 50 km . Depèn de la Sub-Secretaria de Salut Publica del Ministeri de salut de Bons Aires. Fou inaugurat el 1946. Als seus inicis fou anomenat "Casa Cuna o Institució de puricultura", posteriorment se li canvià el nom per passar a dir-se "Hospital Zonal Especialitzat Dr. Noel H. Sbarra".

L'abandó i la delinqüència infantil i juvenil han constituït dues grans vessants d'interès en el tractament de la infància en els sectors populars d'Argentina. Com a apunt, podem afirmar que l'abandó infantil, reconegut des de l'època colonial, és a finals del segle XIX quan es comença a etiquetar com a problema social. Durant tot aquest procés, la caritat religiosa, la beneficència laica , l'acció estatal a través de la medicina "higienista" i l'acció jurídica, han anat desenvolupant distints rols i exercint el seu predomini a través de distintes institucions que successivament s'han anat encarregant de la infància abandonada i la delinqüència infantil i juvenil. Entre les quals trobam l'Hospital Zonal Especialitzat Dr. Noel H. Sbarra. La major part dels nins internats ingressa a la institució per mitjà dels distints jutjats de menors de la província de Bon Aires, les causes són diverses però s'emmarquen bàsicament en l'abandó i/ la situació de risc social

Les activitats assistencials de la institució s'organitzaven entorn a dos grans sectors: els sector de consultories externes i el sector d'internació.

Procediré a desenvolupar el sector d'internació, ja que, va ser en aquest on vaig realitzar la meua estada.

El sector d'internació abraçava les sales on habitaven els nins: un menjador, una lleteria i llocs d'esbarjo (jardí, piscina, bugaderia...). Té una capacitat de 250 llits, distribuïts en deu sales, organitzades segons les seves edats i desenvolupament psicomotor dels nins, amb excepció de dues d'elles que hi trobem nins que requereixen cures mèdiques especials. A cada sala hi podíem trobar entre vint i vint-i-cinc infants. A la vegada la sala estava assignada a dues auxiliars, un/a pediatra, un/a treballador social i un psicòleg, encarregat de fer un seguiment dels nins i de reunir-se periòdicament per a fer avaluacions de sala o d'algun cas específic.

En principi, cada sala havia de comprendre aquest requisit de tècnics professionals, a la pràctica les persones que tractaven amb els infants eren les auxiliars i el seu treball podia etiquetar-se com un treball de mecànic. Sí. És correcte, no vull dir treball mecànic, sinó, treball de mecànic. El nin era un instrument que requeria un manteniment: vestir, menjar, higiene corporal.

L'estimulació és donava a aquell que per x, havia despertat la simpatia de les auxiliars. Com també eren aquest els que anaven de sortida, podien repetir als menjars, tenien la roba més bonica i nova...

Més enllà de les activitats dels equips de professionals i del funcionament dels distints serveis i consultories, ¿Com es desenvolupava la vida quotidiana a Casa Cuna?

És a dir, ¿Com s'organitzava la vida dels nins dins de la institució?

Les activitats diàries començaven amb el bany de tots els nins, que havia de ser realitzat entre les 6:30 i les 7:30 del matí. La resta del dia s'alternaven activitats d'alimentació, higiene, esbarjo i descans. Els horaris variaven segons les sales.

S'insistia en la importància de mantenir el vincle entre el nin i la seva família , de fet un infant podia esperar anys i anys que algun familiar l'anés a cercar, a cops mai apareixia i mentrestant el nin havia estat internat. Els anys passat dins la institució ningú mai els hi podrà tornar. Tot i ser dues carreres paral·leles, la vida del nin corria a una velocitat rapidíssima i el sistema judicial a una altra.

A Argentina hi ha un consens en definir als voluntaris com aquelles persones que "de forma lliure i espontània i sense interessos econòmics pel seu treball, desitgen donar part del seu temps en pro d'una causa determinada, amb una organització específica"¹

La funció essencial del voluntariat era la col·laboració activa en l'atenció integral del nin, prioritzant totes aquelles tasques relacionades amb el joc i l'esbarjo, tendint a afavorir el seu desenvolupament psicofectiu i una bona adaptació al medi.

Participar significa que una persona té o forma part d'una cosa, o que li pertoca part d'aquesta. Jo vaig tenir la sort de poder participar, gràcies a una beca de la Universitat de les Illes Balears.

Miquela Ginard Ginard
Educatrice Social

Foto: Victoria Jiménez



¹ CENOC, citat per Fàbrega Lacoa (202), p.18.

Els mercaders de somnis

Val la pena lluitar,
a pesar de tot el que hi ha,
per la vida dels somnis.
És important creure en els somnis.
Els somnis existeixen.

Fotos i texts: **Miquel Horrach Nicolau**
(Auxiliar de clínica i dinamitzador cultural)

Hi ha un refrany castellà que diu que la cara es el mirall de l'ànima. En Miquel Horrach té un posat de pau i tranquil·litat que desplega un no sé què de confiança poc comuna, per això no ens ha d'estranyar gens que tots el avis del centre on el nostre protagonista desenvolupa la seva professió estiguin encantats de tenir-lo amb ells. I és que en Miquel, a més a més, sap escoltar. Aquesta és una facultat que no tothom, per la raó que sigui, es decideix aprofitar. Són pocs, realment, els que volen perdre més d'un minut amb les dèries alienes, perquè troben que amb les nostres ja en tenim a bastament, i amb els padrins encara menys.

Ens sembla, no obstant, que en Miquel ha tret molt més del que ha invertit en la relació amb els avis. Fidels reflexos són els reculls de saviesa que no ha dubtat a posar a l'abast de tothom. Ell i n'Eva Maria, la seva al·lota, aprofiten els diumenges per sortir amb na Murta, insubstituïble companya, una somera que s'ha fet gairebé tant popular o més que els amos.

En Miquel fa poble, compartint els seus reculls de dites, gloses i poemes per totes les fires de Mallorca. Ens acosta als padrins i ens fa retornar a la infantesa, perquè aquelles paraules oblidades que formen part dels horabaixes al voltant dels brasers, de torrades i d'encontres que creïem perduts, però no, tan sols estaven guardats dins l'ànima dels avis esperant uns Mercaders de somnis per fer-los, una altra vegada, gaudir de la llibertat de ser llegits i escoltats.

Els mercaders de somnis son tres: n'Eva Maria Guasp, en Miquel Horrach i una somera, na Murta. N'Eva Maria i en Miquel són parella, i l'interès que senten ambdós per tot allò que fa referència a la nostra cultura i a la nostra terra ha actuat sens dubte com un fort vincle d'unió.

Capficats dins la seva tasca, sembla que no s'adonen de la importància d'aquesta com a "mitjà de perfeccionament i construcció de persones en l'àmbit de l'educació formal". Quan parlem d'educació no formal solem remetre'ns als mitjans de comunicació, obviant actuacions tan interessants com la de la nostra parella protagonista i, perquè no, també la somereta d'en Miquel i de n'Eva Maria.

O tal vegada sí que ho són. Perquè no oblidem que n'Eva Maria quan estava acabant els seus estudis de música va dissenyar El joc de la Música, un joc didàctic per aprendre música. Ella també va estudiar Filologia catalana i, fruit de la seva vocació filològica, s'engrescà a publicar Els malnoms de Consell, que com el títol deixa clar, és un estudi sobre els malnoms del seu poble.

Quant a en Miquel, fa anys que començà a dedicar-se a recopilar totes aquelles dites i expressions, cançons i gloses que sentia a dir de la gent del seu poble i dels pobles del voltant. L'apassionava tot allò que està relacionat amb la gent del poble i la seva manera d'entendre el món. D'aquesta tasca de recerca gairebé etnogràfica nasqué un primer recull que va dur per títol Noltros mateixos.

Quan la parella es va conèixer, per tant, tenien ja tot aquest material a disposició del qui el volgués llegir, però no sabien ben bé com ho havien de fer per què arribés a la gent que, al cap i a la fi, n'era la protagonista. Malgrat eren conscients de la seva valuosa tasca de recerca, no n'estaven gaire segurs. Va ser llavors quan, de cop i volta, se'ls va ocórrer de fer-lo arribar a la gent de la manera més peculiar i entranyable possible. En aquell moment ja tenien na Murta, i molts de diumenges anaven a passejar amb el carro. Va ser en una d'aquestes passejades quan decidiren d'anar amb el carro a les fires i mercats de tots els pobles de Mallorca a fer arribar a la gent les gloses, les dites i els poemes a través dels seus llibres i jocs, i així també, poder recollir nou material a peu de plaça.



Així es com va néixer Els Mercaders de somnis, un projecte concebut amb molta il·lusió i amb l'objectiu d'apropar a la gent el que n'Eva Maria i en Miquel s'estimen de debò. I és que el sol fet d'enganxar el carro i anar a la recerca del contacte directe amb les persones i poder explicar el que duen els ha fet aprendre molt. Sorprenentment, la gent es va començar a interessar per l'originalitat de la seva iniciativa i, de llavors ençà, són ben rebuts per allà on van.

Després que en Miquel publicàs Poesia d'estraperlo, un llibre de gloses, poemes i pensaments que reflexiona sobre la vida, tots dos varen treure a la llum Més noltros mateixos, fruit d'una veritable tasca investigadora, on arplegaren molt més material: més gloses, més dites, més cançons, més expressions... de la cultura popular, segurament moltes llargament adormides per

la indiferència.

Els han trobat, sens dubte, una bona manera de combatre l'abisme generacional que la vida moderna genera. L'endoculturació és una peça clau per a les societats que no volen perdre les seves arrels. Han instal·lat els seus ormejos als llocs públics, com ara les places dels pobles, on antigament els major transmetien la seva experiència al jovent, amb aquella generositat gairebé vocacional. Els mercaders de somnis segueixen anant a les fires amb moltes ganes, i tenen la satisfacció que els seus somnis es fan un lloc dins la societat. L'experiència els ha ensenyat una lliçó molt clara: "No basta fer les coses bé perquè mereixin reconeixement. Gairebé sempre, només es reconeix allò que va de la mà del poder i, sovint, aquest poder és el que voldria esborrar tota una sèrie de valors que són essencials per a la vida. Desgraciadament la inèrcia d'aquest món en què vivim ens porta cap a un camí absurd i, a mesura que es van pujant els escalons socials, es perden tota classe de valors morals que a simple vista sembla que donen prestigi, però que en el fons estan buits de sentit." N'Eva Maria i en Miquel són feliços quan algú els diu que li han agradat els escrits, que els han fet passar una bona estona, o quan un nin o una nina s'acosta a na Murta i veu el Joc de la Música i comenten que hi han jugat. El contacte directe amb la gent dins un context tan divers com és el carrer ensenya i evidencia els valors essencials de la humanitat. Aquest tresor perdut, veure's dins els ulls dels altres, es recupera quan se suprimeixen els laberints contradictoris que ens confonen i ens distancien.



El espacio como favorecedor de la intervención socioeducativa del educador social

Beatriz Martín Marín

Pedagoga, profesora de Educación Social, departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado
Universidad Extremadura

Angélica Romo Díaz

Educadora Social
I. E. S. Universidad Laboral
Junta de Extremadura.

Fotos: Victoria Jiménez



Introducción.

Navegando por Internet nos conmueve y alerta un escrito de opinión en un foro de una página denominada "Otro Madrid", (<http://www.otromadrid.org/articulo/3661/obelen-menores-montin-fuga-tortura/>) donde se relata la descripción de las instalaciones de un centro de atención a menores, en el que textualmente se expone lo siguiente:

"El centro tiene 4 plantas de aproximadamente 80 metros cuadrados cada una. En la planta baja se sitúan un aula-comedor de unos 20 metros cuadrados, con 4 mesas de madera y algunas sillas de plástico y metal. Este aula da a un patio de unos 20 metros cuadrados, pero el acceso está cerrado por unas rejas metálicas (...). La segunda planta está dedicada a uso del personal. Hay un despacho para la psicóloga, otro para el director, un tercero para la subdirectora, y un espacio de uso para los educadores (...). La tercera planta constituye el alojamiento de los menores.

Hay varias habitaciones con literas metálicas. El único mobiliario es un armario empotrado y en algunos casos una pequeña mesa de madera. No hay ninguna decoración. Las habitaciones no tienen puerta o de haberla está rota con un gran boquete en su parte central y no se puede cerrar (...). No hay elementos de ocio al alcance de los menores. No hay televisión o aparatos musicales. Tampoco hay ningún elemento deportivo o juguetes".

Después de leer todo esto, a nosotras se nos plantean una serie de interrogantes: **¿a qué tipo de centro se refiere el autor?** **¿Es un centro de protección, de reforma, terapéutico o residencial?** **¿Para qué edades está diseñado un centro que reúne estas condiciones?** **¿Cuál es el perfil de los destinatarios que utilizarían estas instalaciones?** **¿Qué objetivos se pueden pretender en un centro con estas características?** **¿En qué condiciones laborales trabaja un profesional en un entorno como el descrito?** **¿Qué tipo de intervención socioeducativa puede realizar un educador social que comienza a trabajar en este tipo de centro?, etc.**

Al terminar de formular estas preguntas sentimos la necesidad de reflexionar en este artículo acerca de **¿cómo condiciona el espacio la intervención educativa del educador social?**

Clasificación de los espacios en los que tiene lugar el proceso socioeducativo.

Una catalogación simplista de los espacios que se utilizan a lo largo de todo el proceso socioeducativo, podría diferenciar entre espacios para la reflexión y otros para la intervención, es decir, la ejecución de las acciones diseñadas.

Entre los primeros se encontrarían las oficinas, despachos y lugares en los que los profesionales realizan la labor intelectual de planificar, reflexionar, evaluar, redefinir, contrastar, documentarse, investigar, etc. sobre el objeto de trabajo. Estos espacios, públicos en muchos casos y privados en otros, forman parte de la esfera en la que se desarrolla la parte más creativa y reflexiva del proceso socioeducativo. También podemos diferenciar entre los que se utilizan de forma individual como los despachos particulares y aquellos que son compartidos por varias personas, como las oficinas de una asociación, ayuntamiento o centro educativo; e incluso las utilizadas por el público en general como las bibliotecas, librerías, centros de documentación especializada, etc.

En cuanto a los espacios para realizar la intervención donde se ejecutan las acciones socioeducativas planificadas, podríamos enumerar también espacios tanto de uso público como privados. Sin embargo, a diferencia de los anteriores, la mayoría de éstos son de uso colectivo; entre otros se encuentran los siguientes: un centro penitenciario, un patio escolar, un aula, una sala de conferencias, una ludoteca, una vivienda tutelada, una residencia escolar, un comedor, una biblioteca, espacios al aire libre (parques, campamentos, la calle,...).

Aún habiendo hecho la clasificación de espacios para la reflexión y para la intervención, nos surge la dificultad de encontrar una estructura clarificadora de lo que se entiende por un espacio de un tipo u otro, ya que como todos sabemos la realidad laboral del educador social es compleja por lo que debe ser muy flexible. Por ejemplo: un aula es el lugar donde se ejecuta una acción planificada pero también el educador, mientras interviene, se cuestiona, reajusta, improvisa, toma decisiones, es decir, reconduce lo ya planificado.

El proceso mismo de la acción socioeducativa y sus características intrínsecas lo convierten en una circunstancia imposible de ajustar de forma única a un momento temporal concreto y por lo tanto, difícilmente encasillada en un espacio delimitado en cuanto a su ubicación.

En realidad lo que a nosotras más nos interesa es la descripción de los espacios y no tanto cómo se clasificarían en cuanto a las personas que acceden o los usan. Creemos que las condiciones y características del espacio son lo más importante, en cuanto a la estética, funcionalidad y confort.

También es necesario considerar la cantidad y adecuación de los materiales, recursos y herramientas necesarias para el desempeño de la acción profesional concreta que se vaya a realizar. Todo ello va a condicionar la rentabilidad a efectos de la eficiencia que pueda tener un espacio, y lo va a convertir en un valor añadido a la intervención que realiza en él el profesional.

El espacio condiciona diferentes dimensiones del educador social.

El espacio condiciona diferentes dimensiones del educador social, desde su labor profesional (aspectos técnicos), su situación emocional y desarrollo profesional.

Entendemos por espacio el entorno socioeducativo en el que se desarrolla la actividad profesional del educador social. El espacio como algo más amplio que un lugar o ubicación referido exclusivamente a su medida y distribución, incluimos los objetos y su adecuación, la cantidad, la forma, la textura y los colores. Resaltamos también aspectos ambientales como la luminosidad, no será igual si es luz artificial o natural; la temperatura, la ventilación y cuestiones acústicas como la insonorización, filtración de ruidos, música ambiental.

En relación a la dimensión de la labor profesional y cómo el espacio condiciona ésta, presentaremos en el tercer apartado una propuesta denominada "sala versátil" que se pueda adaptar al máximo número de posibles intervenciones socioeducativas.

Otra de las dimensiones del educador social afectadas por las condiciones del espacio es la de cómo el espacio con todos sus elementos: amplitud, distribución, colores, formas, etc. influye en el estado emocional del profesional, influyendo en su estado de ánimo, claridad mental, confianza, seguridad, predisposición al individualismo, lo grupal, la reflexión, etc.

Por ejemplo, si se está realizando una actividad formativa en un aula y hay sonidos de gente hablando fuera, o si se está diseñando una actividad que requiere concentración y existe un ruido constante en el despacho o próximo a él, el nivel de concentración y claridad mental disminuye, el de irritabilidad aumenta, lo que supone una predisposición negativa hacia la tarea que se esté realizando.

Respecto al desarrollo profesional influye también en favorecer o no la comunicación, nivel de implicación en las tareas por desarrollar, de responsabilidad, interacciones con los otros miembros del equipo (en las distintas escalas de competencias y responsabilidad), creatividad, etc.

Por ejemplo, disponer de un despacho para cada profesional incide en el nivel de autonomía, intimidad, relajación, organización personal de los materiales de trabajo, etc. así como acomodar el espacio laboral a los gustos personales del profesional, eligiendo colores, distribuyendo su mobiliario (archivo, carpetas, ordenador, etc.), pudiendo disponer de efectos personales tales como fotos familiares, imágenes con las que se siente identificado (cuadros, carteles, ...), salvapantallas personalizado, plantas, ambientadores, etc.

Otros aspectos que no influyen de forma decisiva, pero que sí tienen importancia, y que se empiezan a considerar por otros profesionales como arquitectos, terapeutas, decoradores, estilistas, etc. son los colores, las formas, los materiales, las texturas, aromas, etc.

En este sentido, los colores influyen sobre el ser humano, y sus efectos intervienen en la vida, generando alegría o tristeza, exaltación o depresión, actividad o pasividad, calor o frío, equilibrio o desequilibrio, orden o desorden, etc. Los colores pueden producir impresiones, sensaciones y reflejos sensoriales de gran importancia, porque cada uno de ellos emana unas vibraciones para los sentidos y puede actuar como estimulante o perturbador en la emotividad, en la conciencia y en los impulsos y deseos. No sería lo mismo un espacio aderezado con colores oscuros que se comen la luz y hacen el espacio más pequeño que colores claros, luminosos para favorecer alegría, serenidad, expansión, etc.

También la forma de los objetos o mobiliario del espacio influye igualmente en dichos aspectos, por ejemplo, una mesa con esquinas pronunciadas puede favorecer crispación e irritabilidad, mientras que las formas redondeadas o sinuosas, facilitan estados de ánimo más tranquilos o relajados.

Igualmente el material de los objetos tienen su relevancia, por ejemplo, los pasamanos metálicos genera una sensación o clima más frío que si son de madera.

Para finalizar, resaltamos la importancia que el acondicionamiento del lugar o del espacio tiene para facilitar, optimizar, generar intervenciones educativas con mayor eficiencia y eficacia.

Propuesta: “Sala versátil”.

Hemos planteado algunas cuestiones sobre cómo las características del espacio influyen y favorecen el estado de ánimo y el desarrollo profesional del educador social. Consideramos también que éstas afectan a la labor profesional o aspectos técnicos del quehacer del educador social tanto del proceso de reflexión como del de intervención.

Hay espacios en sí mismos que tienen muchas posibilidades de acoger actividades, como un parque, un recibidor amplio de cualquier edificio, una estación de autobuses o trenes, etc. Y por el contrario existen espacios que limitan las posibilidades como un aula con bancos fijos, un despacho compartido saturado de mesas y materiales, un gimnasio con columnas centrales, etc.

En este sentido nosotras presentamos una propuesta denominada “Sala versátil”, que pueda adaptarse a diferentes acciones socioeducativas. Es decir un espacio con gran potencial educativo que pueda acoger el mayor número de actividades, lo más diversas posibles, escogiendo el recurso adecuado previamente planificado, entre los existentes en dicha aula.

Describiríamos la sala como un espacio diáfano y amplio con una infraestructura básica, en la que se encontrarían unos recursos y mobiliario permanente y móvil, y anexo un espacio que almacene recursos específicos que se encontrarían en depósito, para desarrollar actividades.

Respecto a la infraestructura, esta sala incluiría las siguientes características:

- Dimensiones de 80 metros cuadrados,
- Pintada de color blanco con pintura plástica.
- Iluminación natural, y la artificial que cambie de color según la actividad que se pretenda realizar.
- Hilo musical.
- Ventilación natural, calefacción y aire acondicionado.
- Pila con grifo.
- Conexión a internet.

Recursos permanentes en el aula:

- Bidón de agua.
- Pizarra.
- Plantas.
- Armarios, estanterías y mamparas móviles para distribuir ambientes y separar espacios.
- Material de consulta.
- Mesa con 2 ordenadores y una impresora.

- Dos sillas ergonómicas y reposapiés.
- Equipo de música.
- Teléfono.
- Pantalla para proyecciones y cañón.

Recursos específicos para desarrollar actividades ubicados en el almacén anexo: cojines, esterillas, sillas móviles con pala lateral extensible; material informático, de oficina, deportivo (pelotas, cuerdas, paracaídas, pañuelos...), y de uso artístico (pinturas, pinceles, tijeras, cartulinas, pegamento...), folletos informativos, juegos de mesa...

Síntesis.

Destacamos cómo influye el espacio en el quehacer del profesional de la Educación Social en aspectos para su propio bienestar. Esto favorece la relación entre los distintos profesionales y a su vez con los usuarios. Una entrevista de un educador/a social a otra persona se puede realizar en diferentes espacios, lo que conllevará más calidez, frialdad, intimidad, etc.

Por ejemplo:

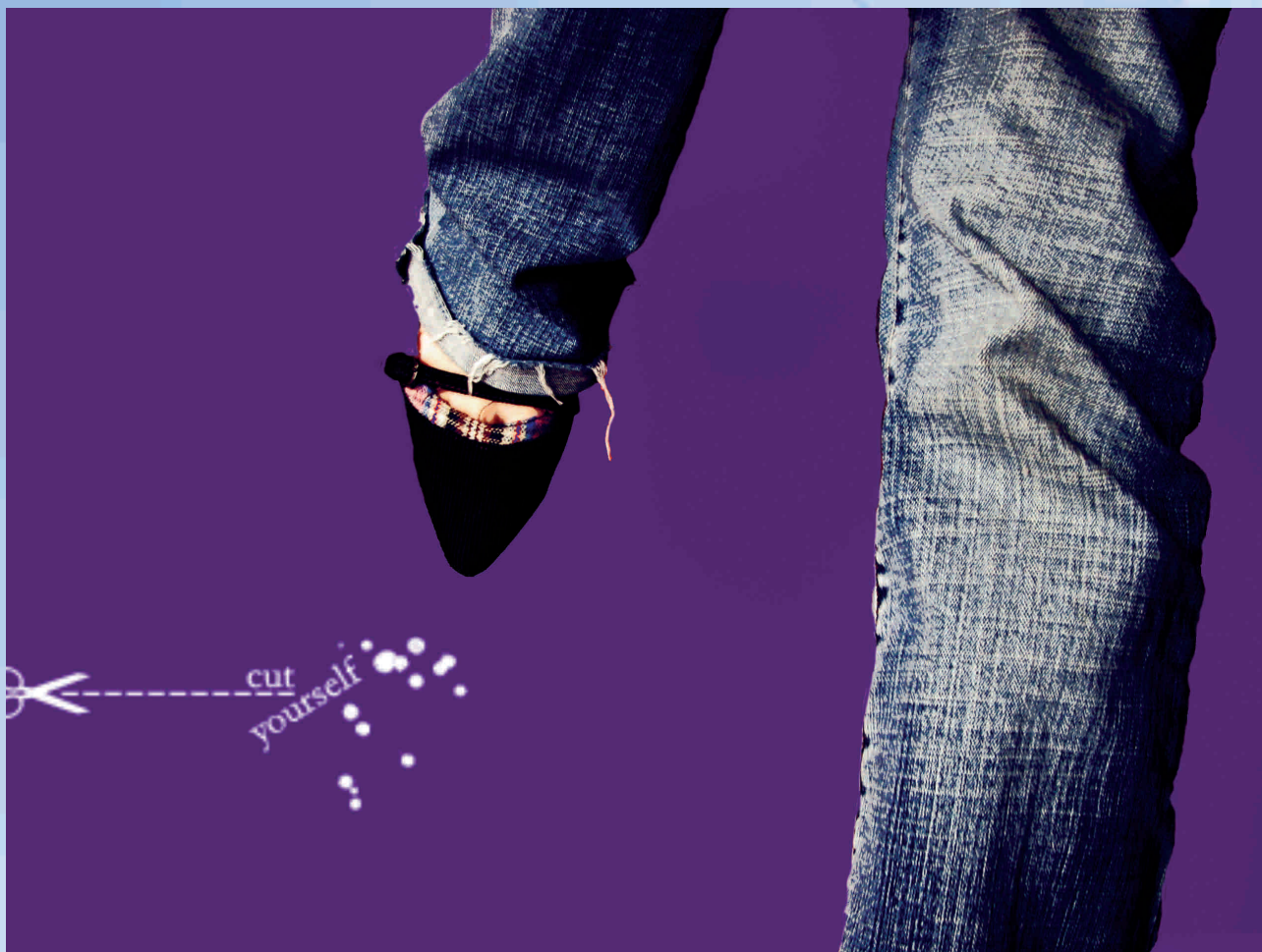
- los dos sentados frente a frente en el suelo,
- los dos separados por una mesa,
- los dos sentados uno al lado del otro,
- no es lo mismo con gente alrededor que sin gente, etc.

Y para finalizar, la propuesta descrita presenta un espacio versátil que posibilitaría al educador social un margen amplio de actuación con el fin de que no sea el propio espacio el que limite las acciones, sino que posibilite la creatividad, la imaginación e intuición del educador.

Un espacio que se adapte a las circunstancias favorece la improvisación en un proceso continuo de acción-reflexión, basado en una planificación previamente diseñada, lo suficientemente flexible como para abrirse a los acontecimientos que discurren mientras se interviene. Todo ello estimulará a la consecución de los logros diseñados.



El paper de l'espai al treball en medi obert



Marc general

L'influència de l'espai en el procés educatiu és un fenomen admès de forma majoritària tant a l'àmbit de l'educació formal com no formal. El context a on es produeix l'intervenció educativa té la seva importància a l'hora d'explicar en certa mesura l'encert o el desencert de la nostra intervenció. El context en que es viu determina en part el desenvolupament de les persones, les seves oportunitats i els seus projectes.

L'espai que envolta als humans és l'expressió inacabada d'una determinada organització econòmica, social i cultural a una època concreta. La morfologia dels espais sol estar modelada per societats en moviment, heterogènies i contradictòries. L'espai és un més dels elements a on es visualitzen les tensions entre el poder que vol ser hegemònic i els sectors que s'oposen. D'aquesta manera podem interpretar els valors i els objectius del poder en la composició del context.

Hi ha autors(Jordi Feliu i Gelis, Núria Puig) que defensen el concepte d'espai educador basant-se en la capacitat de modificar l'espai a fi d'afavorir les relacions socials, la trobada amb l'altre,

l'experiència compartida, el sentiment de pertinença col·lectiu. A la vegada aquests autors sostenen que l'anàlisi i acció de l'espai com a possible element educador s'ha de cometre des d'una perspectiva interdisciplinària a on hi caben l'urbanisme, la pedagogia, l'antropologia, el treball social i, en darrer terme, la política.

Aterrant en les relacions socials, dins aquest espai ens interessa conèixer diferents qüestions: Quina mena de relacions socials impulsa, nega, entorpeix o prestigia el context? Quins són els seus símbols oficials i alternatius?

Els espais i les relacions socials s'influeixen mútuament, no és una relació estàtica ni unidireccional. Als darrers anys s'ha afegit un nou tipus d'espai que s'acompanya de noves formes de relació; l'espai virtual, facebook, messenger i altres xarxes socials. Una expressió més de l'interdependència entre les relacions socials i l'evolució socioeconòmica.

Els nins i joves no són aliens a la seva època, a la societat en

la que viuen. Les seves respostes envers l'espai són plurals, des de la inserció no conflictiva (els centres comercials són un dels principals llocs de reunió dels joves) fins al rebuig violent (trencament de mobiliari urbà), des d'influir a la cultura dels majors (qui pot negar la influència de la cultura juvenil al món dels adults com per exemple la moda) fins a crear espais paral·lels (el món dels "okupes", bandes juvenils).

L'espai i l'acció educativa des de l'experiència del GREC.

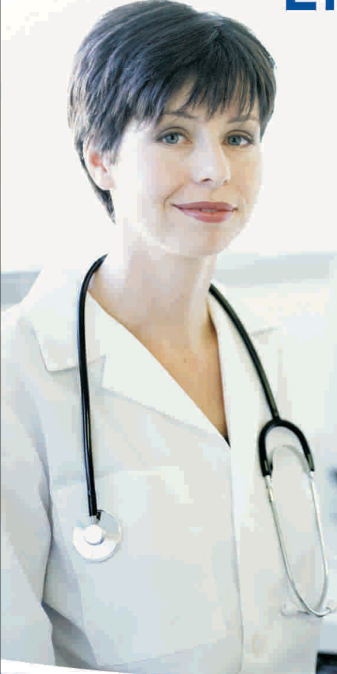
El GREC és una associació que treballa a l'àmbit de l'educació social des de fa 20 anys. Durant aquests anys hem anat construint la nostra metodologia, la nostra manera d'avaluar, la nostra manera d'establir la relació educativa amb els usuaris reflexionant sobre la nostra pràctica quotidiana. Mirant de nou el que hem mirat. La reflexió s'ha realitzat de forma col·lectiva, compartint l'experiència i transformant la reflexió en acció educativa. Però aquest mirar i actuar s'ha fet des d'un altre pilar d'aquesta organització, el màxim respecte cap a l'altre, el nin, el jove, l'intern o la família. Aquest respecte es concreta, tenint en compte que la nostra perspectiva no es l'única, ni la millor, que l'altre té les seves raons, el seu context, el seu passat, que no neix a partir de la nostra mirada. El respecte es torna a concretar en que l'altre ha de ser el protagonista de la seva vida. Nosaltres aspirem a ser una ajuda en el seu camí, però no l'única, no la decisiva. L'experiència acumulada ens diu que hi ha diferents factors que influeixen al desenvolupament dels altres, i que nosaltres podem influir en uns quants però que la decisió final és de l'altre. Quan parlem dels factors que condicionen als nostres usuaris el patrimoni viu del GREC,

expressa que les condicions socials determinen en gran mesura els entrebancs i les dificultats dels projectes personals i col·lectius. La pobresa, la marginalitat, l'amuntegament, la mancança de recursos educatius i la conculcació de drets bàsics col·loquen sovint a l'acció educativa en un plànol secundari. El respecte cap a l'altre també es lliga a l'esforç de mirar des de la perspectiva dels desvalguts, desterrant el paternalisme i l'expertisme, si se'ns permet l'expressió.

Per aquesta raó, l'actitud de la feina dels educadors del GREC envers el context dels nostres usuaris passa per la mirada respectuosa i l'aposta pel treball comunitari per tal d'assolir amb la major mesura possible el nostre objectiu principal l'augment del benestar i capacitats dels nostres usuaris.

Per tal d'apropar-nos un poc més, reflexionarem sobre la feina dels educadors en medi obert envers el context de la seva acció educativa. El primer contacte que es té amb l'espai es realitza mitjançant la prospecció, aquesta és la fase inicial de la intervenció a on l'educador ha de conèixer el territori, els recursos i a on són i que fan el menors i joves. Aquesta fase serà la base de la intervenció educativa.

Durant aquests vint anys, la tipologia (els contextos) de llocs d'intervenció ha estat diversa. Barris d'una ciutat gran com Palma (Cala Major, Jonquet, Son Roca), zones turístiques (Magalluf, S' Arenal, Cala d'Or), pobles de muntanya (Bunyola, Sóller, Esporles), Pobles del Pla (Petra, Maria de la Salut, Sant Joan), zones residencials amb un alt poder adquisitiu (Bahia Azul) i ciutats petites com Manacor. Aquesta diversitat ens ha fet adonar-nos de la influència del context en el desenvolupament dels nins i joves.



En Baleares Asisa amplía su atención

Nuevos conciertos con las mejores clínicas de Mallorca; más atención para que todos los asegurados de la Póliza Directa de Asisa tengan siempre lo mejor en asistencia sanitaria.

CLÍNICA FEMENIA Camilo José Cela, 20 Tel.: 971 45 23 23	HOSPITAL Gral. de MURO Veler, s/n Tel.: 971 89 79 00
CLÍNICA JUANEDA Company, 20 Tels.: 971 73 16 47 y 89 44	CENTRO POLICLÍNICO 31 de Diciembre, 12B Tel.: 971 76 41 61
CLÍNICA ROTGER Vía Roma, 3 Tel.: 971 44 85 00	USP PALMA PLANAS Cm. dels Reis, s/n Tel.: 971 91 80 00



asisa
Somos médicos
901 10 10 10 | www.asisa.es

ASISA en Baleares • Pere Dezcallar i Net, 10 • 07003 Palma de Mallorca
J. Isabel Villar • Responsable Àrea Comercial • Tel.: 666 86 12 14 • jvillar@asisa.es

La prospecció permet aprofundir en el coneixement del context per tal de comprendre la situació dels nostres usuaris i en segon terme modificar si cal determinats elements del context. De quina manera conèixer? La memòria de reflexió i pràctica d'aquests anys ens assenyalen diferents elements. Des de l'apropament, nosaltres hem d'anar cap als joves, no esperar que ells s'apropin. Hem de fer l'esforç de conèixer els seus espais, els seus interessos, les seves opinions. Els joves abans d'arribar nosaltres ja s'aplegaven, ja consumien, ja opinaven, ja entraven en conflicte, ja s'organitzaven. Tenir present això ens pot ajudar a endevinar la mesura de la nostra feina. Des del respecte, hem d'acceptar els espais dels joves, els seus rituals, el seu llenguatge. Això no vol dir deixar d'opinar o intentar canviar qüestions que ens semblen importants, però el punt de partida són ells i el que els envolta. Plantejar espais artificials per atreure als joves potser més còmoda per nosaltres, però deixem de saber com viuen i es relacionen els joves tant entre ells com amb el seu entorn. Tenir la voluntat d'estar a prop de la realitat dels joves és una eina capdal per entendre l'essència i l'eficàcia de la nostra feina. Un adult responsable que té la missió (entre d'altres) de comprendre la realitat des de la perspectiva dels nins i joves. La perspectiva dels adults des de l'administració, la seguretat o el benestar té suficients portaveus.

Mirar des de l'òptica dels joves significa mirar l'espai des del seu punt de vista, quins usos i significats s'atribueixen als espais. Uns dels encàrrecs del que hem som responsables és impulsar accions i projectes que millorin les condicions de vida i les oportunitats dels nins i joves. Per aquesta raó l'anàlisi de l'espai que envolta als joves és important. El context a on viuen genera oportunitats? Quins valors subministra? Produeix desigualtat? Quines relacions socials impulsa? Obre perspectives o aïlla? Quina mena de conflictes provoca l'espai si és que ho fa?

Plantejar aquestes qüestions ens ajudarà a conèixer als nins i joves als que volem recolzar a millorar les seves condicions de vida, per això hem de saber d'on partim, que pensen i que volen canviar ells. El seu entorn està compostat per elements que romanen en el temps i altres que apareixen i desapareixen, casals, places, pistes esportives, solars abandonats, bars i altres. Aquests, solen ser els espais que els nins i joves fan ús. La prospecció ens demana un apropament i un coneixement pacient d'aquests llocs. A més, hi ha altres factors espacials que hem de tenir en compte a l'hora de valorar la situació dels nins i joves, ens referim a factors estructurals, com la quantitat i modalitat d'ús dels espais públics, el transport. És públic? És privat? Té bones connexions? Quin és l'estat de les cases (aïllades, amuntegament)? Hi ha dificultats econòmiques? Barri de classe treballadora?, Està l'entorn deteriorat? Quina és la quantitat i la modalitat d'ús dels recursos culturals? Aquest recull d'elements que conformen el context pensem que influeixen en certa mesura en els nins i joves en diferents aspectes: la forma de relacionar-se amb els altres, oportunitats d'inserció social i laboral, a l'hora de construir els valors dominants i quins lligams de solidaritats s'estableixen. A la vegada les respostes i conductes dels joves influeixen damunt el seu entorn.

Des del GREC entenem la complexitat d'aquest apropament, per això pensem que aquest coneixement s'ha de realitzar sense urgències, entenent que l'espai i les persones que volem conèixer estan inserides a un procés que, tornem a repetir, no s'inicia com si fos una pel·lícula amb la nostra arribada. Fent l'esforç d'acollir diferents perspectives, la dels joves, la dels veïns,



l'escola, els polítics. Però que al cap i al fi, la perspectiva que triarem a l'hora d'actuar serà la dels desvalguts, la dels que no tenen veu.

Modificar l'espai

Una vegada que hem acabat la prospecció inicial hem d'actuar. Encara que la prospecció, la mirada damunt l'entorn i els joves no es tanca, ja que són elements vius i per això nosaltres hem d'estar oberts al canvi.

Una de les conclusions d'aquests anys d'accions i projectes és la necessitat de cercar aliats per modificar els elements de l'espai que són nocius. Propostes col·lectives a on nosaltres serem un més, treballant pel protagonisme dels agents socials (associació de veïns, escoles, instituts, col·lectius de joves...). Aplegant mirades i decisions, empenyent amb altres pel prestigi del que és col·lectiu, públic i gratuït. Aportant element per construir les condicions materials que puguin generar processos educatius positius (rehabilitar una pista esportiva, posar llum a un parc, obrir un casal de joves, allargar l'horari d'obertura del pavelló o posar una "U" pels patinadors). Tot això, no és garantia de res sense el "factor humà", però és la premissa bàsica per després tenir l'oportunitat d'incidir a les conductes, el respecte o les normes, és a dir, les habilitats socials dels nins i joves.

Els qui ens han precedit, també ens han transmès una altra reflexió, el nostre paper a la comunitat és efímer, de naturalesa externa i de durada finita. La humilitat ha de dominar la nostra intervenció, tant pel que pertoca a l'anàlisi com a la nostra relació amb els recursos, hem d'estar disposats a deixar-nos interpel·lar pels altres.

Miquel Cruz Amengual
Educador Social del Grup d'Educadors de Carrer i Treball amb Menors
(GREC)

Fotos: Cristina Caparrós

La ciutat està malalta.

Ningú més qui el que no pot allunyar-se
voldria alenar el seu aire xafogós i viciat,
que ens ha tornat homínids de costums.

L'urbanita Faber, embrutit si cal,
és l'únic que glosaria, ara per ara,
les excel·lències que gaire bé ningú,
llevat d'aquell, veu per lloc.

Ni els polítics més recalcitrants, qui ho diria,
es prenen darrerament
la molèstia d'amagar el seu rebuig
a confessar-se profés d'aquella religió
que exalça d'urbanisme com a recerca d'una identitat.

La ciutat no és, ara per ara, més que un cau
on el nostre veïnat no es pren tan sols
la molèstia de considerar la nostra pròpia existència.

Seria senzill trobar un responsable d'aquest desgavell,
de fet n'hi ha tants com a ciutadans,
per què tots tenim la nostra part de culpa.
Amb la nostra incúria hem aconseguit
transformar la ciutat en el lloc menys habitable,
i encara que ens fa fre, gaudim.

Xavier Bauçà



Avinguda Joan Miró, 101
07015 Palma
Tel. 971 221 284

ceesib@ceesib.org - www.ceesib.org