



PROCESOS DIDÁCTICOS Y EDUCACIÓN NO FORMAL

Un modelo de intervención didáctica para la infancia en situación de riesgo social, destinado a los educadores de los equipos básicos de atención social primaria.

M^a Ángeles Balsells Bailón

Tesis doctoral - 1998

Directora: Dra. Amparo Miñambres Abad

Departamento de Pedagogía y Psicología

Universitat de Lleida

8.4.2.- Objetivos referentes a los padres

- Establecer sistemas de relación adecuados con los hijos. Coincidiendo con la definición del grupo de incidencia, si una de las características de los padres era su incapacidad educadora, uno de los objetivos planteados ha de hacer referencia a ello:

“...trabajar mucho la relación con los hijos, trabajar mucho esta responsabilidad” (5-103) “el primer objetivo es la relación padres - hijos, que no acaba de funcionar bien” (8-178). “... padres que son muy poco afectivos, toda su historia familiar,... entonces se trabaja normalmente con los padres, se propone a los padres que hagan cosas con los hijos, no sé... esto es lo que quieres, que la relación entre padres y niños mejore.” (4-81).

- Integrarse en la red social normalizada, como forma de utilizar la presión del grupo y de evitar un factor de riesgo, como es el aislamiento social:

“integrarlos en actividades de las asociaciones de por aquí, que conozcan otras realidades y que se relacionen con otra gente que también les pueda dar otros puntos de vista” (5-104).

- Adquirir conocimientos que les permitan dar respuestas adecuadas a las necesidades físicas de los hijos. Este objetivo es muy concreto y responde al desconocimiento de los padres de determinados cuidados:

“ partir de la situación que tienen y, entonces, ir progresando; entonces depende: si es una criatura y no tienen conocimientos de cosas tan básicas como para hacer un biberón, o cuales son los juguetes más adecuados para aquella edad, pues te planteas objetivos de este tipo” (9-

203). “con los padres de niños pequeños, son las pautas más diarias, de organización, de comida, de higiene,...” (8-178).

- Aumentar el grado de autonomía:

“potenciar al máximo las capacidades de las personas para que puedan vivir con autonomía y con autogestión” (2-37) “...formación a nivel de trabajo; un planteamiento que abarca desde enseñarlos a buscar trabajo, a hacer un curriculum, hasta darles posibilidades, lugares o perspectivas de donde buscar trabajo y de que manera.” (7-153).

- Tomar conciencia de la situación y las dificultades que implica la educación de los hijos. Uno de los aspectos más trabajados por los educadores es la concienciación de la existencia de problemas para poder trabajar con los padres; si estos no son conscientes de necesitar un cambio, la intervención es muy difícil:

“ procuro que la familia entienda cual es su situación, y, a partir de aquí, vea los posibles problemas que pueden aparecer o que ya están” (2-29) “...intentar que los padres vean que hay una necesidad, que tienen una dificultad y que se pueden salir, y que pueden aplicar otras técnicas y estar con sus hijos...” (4-84).

- Valorar la escuela como un recurso necesario y obligatorio para los hijos. Este cambio de actitud de los padres se considera necesario para evitar el absentismo escolar sin necesidad de controlar y premiar los comportamientos de los padres. Un cambio definitivo en este sentido requiere un cambio de actitud respecto a la escuela y su necesidad:

“ ...te encuentras que los padres no saben, ni dan importancia a cualquier falta que tenga que ver con el seguimiento escolar, entonces

intervengo mucho en esto” (8-178). “ el objetivo que te planteas es que los padres, de alguna manera, sean capaces de valorar la escuela, y que lleven a los niños a la escuela, este será el objetivo final” (4-80).

En general, podemos resumir los objetivos referentes a los padres en dos bloques: aquellos que hacen referencia a mejorar su función educativa a través de la adquisición de conocimientos y de procedimientos y el cambio de actitudes, y aquellos que hacen referencia a cambios en ellos como personas y que ayudarán a desarrollar su función paterna de forma más adecuada. Todos ellos precedidos con una toma de conciencia de sus límites y de tener motivación al cambio.

8.4.3.- Objetivos referentes al cambio social

- Generar recursos normalizados que integren a los niños en situación de riesgo social:

“lo que me planteo, con la red de tejido social, es que, por ejemplo, las asociaciones si montan un centro infantil, no monten un centro de campo y playa, sino que monten un centro con objetivos pedagógicos; hago un seguimiento y si veo que no funciona, vuelvo a insistir y a trabajar par que aquello se adecue a las necesidades que tienen los niños.” (2-26).

- Sensibilizar a la escuela sobre las necesidades y las características de la infancia en situación de riesgo social:

“ Sí, a veces también tienes la sensación de que esta coordinación con la escuela es hacer de intermediario con los padres, porque a veces no coordinamos suficientemente bien; veo que hago esto: ponerlos un poco de acuerdo. (...) intento hablar con el tutor y revalorizar mucho cualquier esfuerzo que pueda hacer el niño” (8-177).

Los educadores no son conscientes, y no explicitan cambios de este tipo. En general, no consideran que parte de su intervención vaya encaminada a producir cambios sociales, tal y como afirma Ayerbe (1996c). Sin embargo, de forma implícita si se han podido recoger algunos de estos cambios.

8.5.- LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las estrategias metodológicas entendidas como la secuencia de técnicas y recursos que el educador utiliza para que los usuarios desarrollen una actividad educativa están constituidas por varios aspectos que analizaremos por separado.

8.5.1.- La relación entre el educador y el usuario

La relación que el educador establece o pretende establecer con el niño y con los padres es entendida de modo diferente por los educadores. En general, la visión más compartida es que esta relación debe ser de ayuda y de acompañamiento, ya que será en base a esta relación que el educador podrá ir introduciendo mensajes, recursos y, en definitiva, cambios en los niños y sus padres.

Por otro lado, desde la lógica de unos servicios sociales de atención primaria cuya función es ser el escalón más próximo al ciudadano y, por lo tanto, unos servicios a los que el usuario debe acudir desde su voluntariedad, no se entiende que se pueda establecer otro tipo de relación: "...tiene que ser una intervención de ayuda porque sino, ¿ qué sacas de ponerte en plan sargento? Si ellos no quieren o no ven esta necesidad la mala relación continuará, el absentismo continuará y nadie no intervendrá (...) por esto te interesa que haya una buena relación con la familia y pensar en hacer una intervención, intentar ser una ayuda." (4-84).

La mayoría de los educadores, por lo tanto, hablan de la relación en términos de ayuda, de empatía, de facilitadora para potenciar los recursos de la misma persona: "...saber potenciar estas posibilidades que tienen la misma persona de resolver el problema" (2-43). Por lo tanto, se refleja una influencia de la escuela humanista, de Rogers y de la relación de ayuda, en la que se destaca la importancia de establecer una relación caracterizada por relaciones entre el educador y el usuario de carácter emocional y empático.

Si bien la mayor parte de los educadores considera que esta relación es una estrategia para conseguir cambios, también se han detectado discrepancias en este sentido: hay educadores que consideran la relación como el objetivo de sus intervenciones: "Y con los niños, se trata de darles un espacio donde puedan hablar y expresar lo que sienten desde la confidencialidad, que representa mi persona, y un espacio donde puedan expresarse" (7-153). Otro educador manifiesta: "El solo hecho que tu puedas intervenir con un chico, que puedas hablar, que el niño pueda sentirse a gusto, que te pueda manifestar una serie de sensaciones, pienso que ya nos lo tendríamos que plantear como un objetivo positivo." (8-184).

Es decir, hay una confusión entre lo que debe ser un objetivo educativo de cambio en el sujeto y una estrategia que ayuda al educador a conseguirlo. El hecho de plantearse como meta establecer una buena relación con el sujeto puede provocar que no se pase a la fase siguiente: aprovechar esa relación para provocar cambios educativos. Un educador se manifiesta explícitamente en contra de esta postura: "...si el trabajo educativo se traduce en un acompañamiento sin poder cambiar nada; no vale la pena hacerlo. A mí ¿de qué me sirve tener muy buena relación? (...) tener muy buena relación con un chaval, y conocerlo cuando tiene seis años o cuando tiene siete y ocho o cuando comience a venir aquí y después ir a verlo a la

cárcel y que me lo encuentre por la calle y me salude y tenga muy buen rollo, ¿de qué me sirve sino he cambiado nada? Si no consigo cambiar nada,..." (4-77).

En ciertas ocasiones, manifiestan los educadores, esta relación de ayuda y de cordialidad se sustituye por una relación de control, en la que no les queda otro remedio que pedir explicaciones a los padres sobre sus actuaciones con respecto a los niños. "...en los casos de absentismo, a veces, un poco eres...controlador, ¿no?. Y mucha relación de ayuda que decimos, no hay. Simplemente es la de ir controlando y que sepan que nosotros estamos encima. Más que nada porque son casos de absentismo como aquel que dice crónicos; te los encuentras cada año y vas a hablar con la escuela ..." (5-110).

Por otro lado, continuando con los matices que los educadores expresan a la hora de definir su relación con los usuarios, encontramos otra disparidad de opiniones. El hecho que esta relación sea considerada como básica para poder intervenir educativamente desde los servicios sociales de atención primaria, convierte a la persona del educador en su principal recurso: "muchas veces es trabajar más tu propio recurso, tú como recurso, esto es a nivel de comunicación, de saber hacer, de saber transmitir, todo esto (...) muchas veces tu eres el recurso" (9-206).

Ante esto, hay educadores que consideran que se ha de preservar esta relación de condicionantes externos que puedan favorecer otros objetivos en la familia, diferentes a los que el educador se plantea. Concretamente nos referimos al hecho que el educador social sea un profesional con acceso a denegar o a otorgar ayudas económica a las familias; en este matiz es donde hay posturas dispares. Unos educadores manifiestan: "cuando yo empecé, nosotros no gestionábamos recursos; nosotros íbamos *a pelo*, íbamos con la

persona y si había una dificultad teníamos, de alguna manera, establecer una relación con ella y lo cierto es que, con el tiempo, nos hemos dado cuenta que esto, en lugar de una dificultad, es una ventaja (...) la relación que se hacía con nosotros era una relación más de ayuda de la que hacía la asistente social. O sea, a nosotros podía venir el padre y decirte que había comprado esto o lo otro para que su hijo estuviera bien, y tu le podías decir, *pero hombre, se le tiene que comprar lo que necesita, y estar más por él*. Esto, la asistente social no lo podía decir, porque la asistente era aquello de *Oh! Que vienen la asistente, esconder el vídeo*. A nosotros se nos podía decir todo porque no gestionábamos, no dábamos nada, ni les podíamos quitar nada" (4-75). En este sentido, otro educador dice: "no soy una persona que da, ni saca nada; entonces mi relación con ellos es muy educativa porque saben que yo no les daré nada, porque yo, económicamente no tengo nada que darles; y me interesa que así sea. Cuando hay problemas económicos se lo traspaso a la asistente social; así que la relación que tienen conmigo es de mucha confianza y me explican lo que han hecho, que si son malos...Entonces intentas reconducir todo esto y darles estrategias" (7-156). Los educadores que comparten esta postura no son partidarios de gestionar PIRMIS e intentan que los usuarios distingan claramente las dos figuras del equipo básico de atención social primaria.

Otros educadores, sin embargo, consideran que el hecho de otorgar ayudas económicas les convierte en figuras *más serias y más fuertes* a ojos del usuario. Detrás de esta postura también se esconden reivindicaciones de igualar la figura del educador a la del asistente social a través de lo que constituye su diferencia más palpable. Un educador manifiesta "...cuando detrás hay una ayuda económica, esto te permite tener más fuerza porque cuando ves que no se consiguen los objetivos puedes pedir la suspensión, y esto motiva mucho" (2-34).

8.5.2.- Las técnicas de intervención y los recursos utilizados

La técnica básica de intervención es la entrevista; todos los educadores están de acuerdo en que la entrevista con los padres y con los niños es la principal técnica de intervención socioeducativa que utilizan. "El primer recurso que tenemos somos nosotros y la entrevista" (4-81). Estas entrevistas se pueden desarrollar de manera formal en el despacho del educador y con citación previa, o bien de forma más informal, aprovechando situaciones menos establecidas como puede ser en la calle o en el patio de la escuela: "...cuando hablo mucho con los niños es cuando los acompaño a la actividad, los vas a buscar..." (6-145).

Por otro lado, respecto a la utilización de esta técnica, los educadores manifiestan que su uso es más habitual con los padres y chicos, que con niños pequeños. Su grado de utilización va en sentido inverso a la edad del usuario: "yo lo que no hago mucho son entrevistas con los chavales, entrevistas con los padres muchas, pero con ellos, depende de que edades, no tantas,..." (5-104).

La frecuencia de estas entrevistas dependen de la temporalización de la intervención, pero suelen ser entre una a la semana a una al mes: "Depende de los casos, pero si son situaciones que son bastante límites o tiene que haber una situación bastante rápida, acostumbras a verlos una vez a la semana; pero también depende del proceso que te interesa hacer, porque hay casos que a lo mejor te interesa que se vaya desenganchando, entonces lo hacemos gradualmente: cada quince días, una vez al mes" (9-206).

Otra técnica utilizada es la visita a domicilio; respecto a ella hay disparidad de opiniones. Algunos educadores intentan utilizarla lo menos posibles para evitar una invasión en la intimidad de la familia y que ésta se sienta controlada. "...no soy muy partidaria de ir al domicilio,; pienso que el domicilio es su espacio de intimidad y no soy demasiado partidaria de ir." (2-28). Otros educadores, sin embargo, aprovechan la visita a domicilio para incidir sobre aspectos que tienen que ver con la protección de riesgos reales de los niños o con el cuidado de los bebés. "...con niños pequeños, con recién nacidos, niños de dos años, me gusta hacer intervenciones en casa; o sea, en lugar de hacer venir a los padres al despacho, los entrevisto en casa, porque es cuando está el crío y es cuando ves que, por ejemplo, estás hablando con la señora y que hay una botella de un jarabe allí encima, y que el niño de dos años la coge y está jugando con ella. Es cuando le puedes decir que con este tipo de cosas tiene que tener cuidado porque es un peligro... o sea, un poco es buscar situaciones más reales." (9-205).

Otra técnica utilizada por la mayoría de los educadores es la observación directa, sobre todo de los niños que acuden a los centros infantiles o a las aulas de estudio asistido. Coherentemente con la tendencia de hacer el mínimo de entrevistas a los niños de edades tempranas, una de las opciones de los educadores para ver su evolución y su estado es observarlos en las visitas que realizan a los centros: "Yo también voy a los centros infantiles; normalmente cada quince días paso; procuro hacer una observación, a la vez que participo; hago ver que hago otro trabajo, me pongo en un rincón y entonces escribo y hago cosa a la vez que procuro escuchar y observar o que pasa" (2-28).

La utilización de la presión del grupo para conseguir la normalización de los padres y de los niños, es un procedimiento utilizado por los educadores: "...entonces las madres se encuentran en la entrada y la salida

de la escuela y comentan, la asistente me ha dicho (..) así hacemos este trabajo, cosa que le ha funcionado a una les llegan a la otra" (7-157)
"...coges al niño y lo llevas a un grupo de presión que les modifique su manera de moverse, que aprenda nuevas formas de relacionarse, entonces lo has de sacar del grupo donde está y llevarlo a un grupo normalizado, a hacer alguna actividad que les guste" (4-78).

Respecto a los recursos utilizados para conseguir los objetivos planteados, los educadores nombraron los siguientes:

- Grupos de padres, escuelas de padres: gestionados y, a veces, dirigidos por el propio educador, estos grupos pueden trabajar aspectos referentes al cuidado de los hijos, la educación,...Padres con los que el educador está haciendo una intervención educativa individualizada pueden ser derivados a estos grupos; sin embargo este es un recursos que no se da en todas las zonas. La zona I y la zona II son las únicas, que en el momento de desarrollar esta investigación, tenían algún grupo en marcha. "Estoy llevando un grupo de madres que tienen ellas solas las responsabilidades familiares y, aquí, si que en un primer periodo se dio información de diferentes aspectos sobre educación, sobre salud, pero ahora ya trabajamos las habilidades sociales." (2-26).

- La trabajadora familiar, que en las zonas I y II forma parte del equipo de base, es un recurso muy utilizado. En las otras dos, pueden acceder a éste recurso pero no tiene el mismo nivel de coordinación. El objetivo de la trabajadora familiar es trabajar aspectos básicos del manejo de la casa y del cuidado de los niños, con la madre y en su domicilio.: "nosotros, dentro del EFO, ponemos los objetivos que tenemos que conseguir, lo pactamos con la trabajadora familiar y ella también hace su plan de trabajo. Marcamos un tiempo, y entonces comienza a intervenir ella.

Normalmente funciona muy bien porque la trabajadora familiar la tenemos constantemente aquí” (5-105).

- **Centros infantiles:** los niños son derivados a los centros infantiles del ayuntamiento, donde se realizan actividades destinadas a ocupar el tiempo libre algunos días a la semana como; talleres y ludoteca,...Y también es donde se llevan a cabo las aulas de estudio asistido. El contacto directo del educador con este servicio, hace que les sirva como lugar para observar y conectar con el niño, y a su vez, para que los monitores que realizan el seguimiento diario les pueda dar la información relevante sobre su evolución. De nuevo encontramos diferencias entre zonas, ya que solo en la número uno este recurso está abierto todo los días del año: “Trabajamos mucho con el centro infantil; e año pasado conseguimos hacer de él un recurso estable todo el año, que hacia mucho tiempo que no había habido. Yo pienso que es una cosa muy positiva y que nos ayuda mucho, nos da mucha información e interactuamos muchas veces con los niños” (3-50).

- **Parroquias:** son varios los educadores que cuentan en su inventario de recursos aquellos que ofrece el barrio, aunque sean de carácter confesional. En el caso de las parroquias se refieren tanto a los centros infanto-juveniles que puedan tener, como la catequesis. “Aquí, nosotros tenemos en el barrio, a la parroquia de Santa Teresita y el centro Pare Palau que funciona, bueno, a nosotros nos va muy bien porque funciona cada día, funciona toda la tarde cuando salesn de la escuela; después también tenemos la parroquia de San Pau que hacen un esplai los sábados...” (5-105).

- **Recursos formativos para jóvenes y adultos, de carácter privado o de otras administraciones:** “...tenemos el CIJCA que es un centro de iniciativas juveniles contra el paro que también da salida, pues eso, a los chavales de

quince años que no sabes bien donde ubicarlos, porque su nivel académico no está ni para entrar en una FP, ni a unas aulas taller. Entonces, allá, se adaptan muy bien a las necesidades de este tipo de población que tenemos por aquí. A nivel de formación también tenemos el centro cívico que hace formación de adultos a partir de los dieciséis años y que está al alcance de la gente de por aquí.” (5-107).

- Centros y actividades deportivas: “hay muchas actividades a nivel deportista: patinaje, karate, fútbol,...funcionan muy bien los clubes de fútbol, con niñas con niños; hay muy buen rollo, se crea un ambiente muy bueno, tanto a nivel de críos como de padres.” (9-205).

- Recursos de ocupación de tiempo libre para padres: “integrarlos en actividades de las asociaciones de por aquí, que conozcan otras realidades y que se relacionen con otra gente que también les pueda dar otros puntos de vista” (5-104).

- Recursos especializados: los educadores suelen utilizar estos servicios en caso que se valore como necesario para los padres o los niños EAIA, CAPIP, servicio materno infantil, servicio de planificación familiar.

8.5.3.- La coordinación

La coordinación constituye un aspecto básico en la prevención secundaria y la necesidad de articular recursos y medios del entorno para conseguir un objetivo único y consensuado.

- Asistente social: la coordinación del educador con el otro miembro del equipo básico de atención social primaria se da en la mayoría de los casos. Se puede dar la situación en que la intervención de los dos profesionales se articule en una familia; entonces la coordinación ellos es constante,

pudiéndose dar hasta entrevistas conjuntas con la familia: "Depende de las problemáticas. Por ejemplo, si hay algún caso en que hay tanto problemáticas a nivel económico como educativo con los niños, entonces las económicas se ocupa ella. Y si hay casos en que únicamente son procesos educativos, entonces los asumes tu solo" (9-207). Así, también se puede dar el caso en que el educador sea el único profesional que interviene en la familia,; en esta situación el educador podrá pedir de forma puntual la ayuda de la asistente social, si durante el proceso se requiere.

- Escuela y EAP: la mayoría de los educadores realizan coordinaciones con las escuelas de su zona de forma estable, al margen de las coordinaciones puntuales para trabajar un caso individual: "las coordinaciones con la escuela están muy establecidas" (3-50).

- Monitores de los centros infantiles del Ayuntamiento: "los monitores son los que te dicen si este niño está cambiando, asiste con regularidad, que si muestra interés..."(6-145).

- Aquellos servicios a los que se ha hecho propuesta de derivación y que trabajan algún aspecto puntual de la familia, de los padres o de los niños: EAIA, CAPIP, servicio materno infantil,...

La coordinación es un aspecto fundamental en las intervenciones individualizadas del educador social de atención primaria, de hecho la frecuencia de la intervención directa del educador con los niños y los padres, a través de las entrevistas, es demasiado espaciada para pretender solo con ello producir cambios educativos. Por ello, el educador se constituye como un compilador, un coordinador de los casos de infancia en riesgo social que lleva; y parte del éxito dependerá de su capacidad de coordinación y de derivación. Este hecho, hay educadores que lo viven de forma negativa:

“pienso que hacer un seguimiento con una persona una vez al mes o una vez cada quince días o una vez a la semana ..mm tampoco no puedes cambiar muchas cosas ¿no? Quiero decir que el trabajo del educador en un centro, yo que sé, aquí es más difícil verlo...” (1-12). También hay otros que realizan este rol de forma consciente: “ depende mucho de la edad del niño, cuando son niños pequeños la relación se me hace más difícil, porque si en la escuela ya no va bastante bien, digamos que la intervención es más indirecta, estableces contacto con la escuela y coordinas, miras que apoyo tiene este niño (...) Es una sensación que siento muchas veces, que todos están interviniendo y me molesta: escuela, psicólogo, EAP (...) Entonces pienso que mi figura tienen que quedar un poco detrás, de llevar los hilos, de coordinar más que de intervenir” (8-176).

Si observamos las técnicas y los recursos descritos por los educadores, podemos observar que se actúa en los tres agentes de socialización del niño en riesgos social: en su familia, en la escuela y en el tiempo libre. El educador social se coordina con la escuela; el educador deriva, se coordina y hace el seguimiento de los niños en los recursos de tiempo libre; y, por último, proporciona recursos e interviene directamente en los padres. Todo ello para lograr los objetivos expuestos en el capítulo anterior y en todo ello pesa más la función compiladora y motivadora, que la de intervención directa. Matizando que la intervención directa aumenta con la edad del usuario y disminuye con la edad de éste: “Cuando intervienes con niños pequeños intentas hacerlo de una forma más indirecta, más suave, que no les impacte tanto (...) lo que haces es ofrecerle recursos de la vida cotidiana que le puedan ir bien, no tanto que se tengan que sentar delante mío y hablar” (9-204). Otro educador dice: “cuando trabajamos con un chico, la coordinación con la escuela es principal, con el EAP, con todo aquello que tenga relación, incluso si está haciendo una actividad fuera de aquí; hablar

con los monitores, si está en un centro infantil. Yo no hago demasiadas entrevistas con los chicos, con los padres sí,..." (5-104).

8.5.4.- Limitaciones y dificultades durante el momento interactivo

- Uno de los problemas que se encuentran los educadores es como encontrar el equilibrio entre una relación de ayuda que deben establecer con el usuario, con el hecho que, en determinados momentos, tengan que ejercer de controladores y pedir cuentas a la familia. Y todo ello, teniendo en cuenta que las familias no tienen ninguna obligación de aceptar su intervención, y por lo tanto se debe mantener el nivel de voluntariedad de éstas. "Lo que se tiene que tener en cuenta es que muchas de las intervenciones son desde la voluntariedad del usuario, y que se da cuando les sitúas los puntos sobre las ies y el usuario deja de venir. Entonces, como profesional puedes optar por olvidarte del caso o continuar insistiendo" (3-57). ¿Qué estrategias ayudan a poder intervenir en estas familias?

- La motivación al cambio, la disposición de los padres a colaborar es uno de los problemas que se sugieren en las entrevistas de los educadores. "la participación de los implicados, que estén dispuestos a hacer el trabajo, que no siempre lo están. Si realmente están dispuestos tienen muchas posibilidades de que la cosa cambie" (7-162). Otro educador dice: "la predisposición de los padres, si el padre esta con una actitud abierta, mm, de intentar arreglar las cosas, de solucionarlas , vale, pero si no... acabemos" (1-20). De hecho, ya vimos, que la gran parte de la intervención de los educadores se inicia sin ninguna demanda de la familia. Si los usuarios son atendidos desde la voluntariedad y en muchas ocasiones, las familias que más necesitarían la intervención educativa son las menos dispuestas y motivadas ¿como llegar a esa franja de población antes que su

situación se agrave y tengan que intervenir los servicios especializados? ¿cómo hacer esa prevención? ¿qué estrategias metodológicas son las que sirven para motivar a un padre o a un niño a cambiar? “Esta claro que las que te vienen son aquellas que no lo necesitan; aquellas que realmente te interesa que vengan, esas no vienen. Entonces muchos días las sigo: voy a la escuela, como si esperase a un niño...” (7-157).

- Otra cuestión es la rapidez con que se desarrollan los hechos durante el proceso “el problema que tenemos es la inmediatez, que no podemos estar planteándonos un caso, el cómo, el porqué, y qué podríamos hacer... un poco, actuamos como al ping-pong, la tiras y te la devuelven y tienes que responder.” (6-146).

- Respecto a la posibilidad de utilizar otras estrategias metodológicas, algún educador hace una autocrítica en cuanto se debería trabajar más con los padres, capacitándolos en su función educativa que es la principal característica que define la infancia en riesgo social. En este sentido reclaman más recursos para llevar a cabo este cometido: “la intervención tiene que ser familiar, porque es tonto pensar, que estando conmigo en la calle durante una hora va a cambiar alguna cosa de su vida. Lo único que hago es abrir las puertas (...) introduciré cambios si soy capaz de ver un poco el sistema familiar y de tocar el crío, pero quien tiene el poder es la familia, el trabajo a hacer es con la familia, yo creo más en la educación familiar” (4-77).

- El hecho que existan muchas familias crónicas, que acuden durante todo su ciclo vital a los servicios sociales, también es un problema para desarrollar la intervención didáctica. Dicha intervención se verá delimitada por las expectativas que esos usuarios ya tienen de los servicios sociales y es muy complicado poder establecer algún cambio educativo cuando son

personas que han estado recibiendo ayudas materiales durante mucho tiempo. "Los casos que estamos atendiendo son gente conocida, la mayoría, desde hace muchos días y vas viendo la evolución y las ganas; ves si la cosa irá adelante o no. Es diferente en los casos nuevos que llegan, donde ves posibilidades de potenciarlos un poco, porque ya no están tan viciados, no tienen el hábito de venir aquí a buscar los alimentos." (7-162). Cabría preguntarse, por otro lado, ¿cómo intervienen las expectativas del educador en la evaluación del caso?

8.6.- LA EVALUACIÓN

Al ser preguntados por la evaluación, la mayoría de los educadores responden que es un aspecto poco trabajado. No evalúan de forma sistemática, dicen, sino de forma intuitiva: si el caso va bien se dan cuenta, si va mal, no les queda otra opción que evaluar y ver que pasa:

"Lo cierto es que la evaluación es lo que menos reglado está de todo. Evalúas tú, un poco cuando ves que hace tiempo que estás interviniendo con una familia y quieres saber como va y para ver hacia donde ir; y si no funciona, pues puede que nos lo tengamos que plantear de otra manera. Me parece que se evalúan más las cosas cuando no funcionan que cuando funcionan; es cuando la asistente social, el educador social o la trabajadora familiar dice *que esto no va, a ver como nos lo planteamos*" (4-85).

"No evaluamos, sabemos que ha salido bien y estás trabajando en otro caos, no acostumbramos a evaluar" (6-147).

Sin embargo del análisis de sus respuestas se deducen otros matices de la evaluación de las intervenciones individualizadas que lleva a cabo el educador social.

8.6.1.- La evaluación inicial

Para desarrollar la evaluación inicial y decidir si van a realizar una intervención individualizada, los educadores acuden a dos tipos de fuentes de información: fuentes de información indirectas y fuentes de información directas:

- Fuentes de información indirectas: escuela, centro infantil, asistente social y pediatras son las fuentes más utilizadas:

“Normalmente procuro hablar con la gente que lo conoce, por ejemplo la escuela, la maestra, si va a un centro infantil; pero yo, si es un caso que llevo, procuro que vaya al centro municipal, porque allá tienen un tipo de comportamiento que a mi me es muy útil porque me informa la monitor. Y después también veo a los padres; pero, a veces, son muy parciales, porque ellos vienen porque tienen un problema con el niño, y ellos te explican su óptica del caso, entonces procuro contrastarlo” (2-31). “Normalmente, lo que se hace es ir a la escuela y recoger información de la escuela; a parte si no es un caso nuevo y hay un expediente donde hay mucha información del profesional que lo ha llevado antes. También hay entrevistas con el niño, la escuela, si el crío participa en algún tipo de centro, si el crío está allí vas. En el EAP, al CAPIP,...” (4-85).

“Normalmente es la información previa de la asistente social que ya conoce el caso, normalmente pues y han venido en otras ocasiones; nos hace un poco de síntesis del proceso de aquella familia; entonces la primera fuente de información a la que acudo es la escuela para pedir información a nivel de como va. A veces también hablamos con el CAP, con los pediatras si hay alguna situación de maltratos de la que puedan hablar los médicos (...) y evidentemente entrevistas con los padres” (5-112).

• Fuentes de información directas: los padres y los niños. Respecto a los padres se han detectado dos posturas diferentes entre los educadores; dos posturas que dejan entrever dos concepciones diferentes de los usuarios y dos maneras diferentes de ver el diagnóstico educativo: “La evaluación inicial...hablando, en las entrevistas, en la entrevista con los padres en dos o tres sesiones haces una evaluación de lo que está pasando” (8-186). “Si el caso llega vía padres, intento hacer una contención de aquello que me está explicando. Habitualmente no me creo nada (...) si se confirma, entonces veo al niño” (7-154). Como vemos el posicionamiento de incredulidad del segundo educador puede afectar a las expectativas que tienen respecto a los padres y, por lo tanto, a la respuesta y a la motivación de cambio en éstos. Sin embargo, el primer educador considera parte fundamental de la intervención educativa el criterio de los padres, y el modo en que estos ven el problema; el punto de vista de los padres, como sujetos educandos, es fundamental para hacer un diagnóstico y una posterior intervención.

8.6.2.- La evaluación durante el proceso

Lo que los educadores definen como un *ir haciendo*, forma parte de una evaluación que realizan durante el proceso y que les permite reflexionar y valorar la práctica. El hecho que no sean conscientes de ello, y que no lo realicen de forma sistemática, hace que solo se evalúen de esta manera algunos casos: “La evaluación de los casos la hacemos así, a salto de mata; la verdad es esta, no sé si es porque estás tan puesto dentro del proceso y de como va evolucionando la familia que un poco vas valorando cada vez que intervienes” (9-208). “Sobre la marcha, no soy nada sistemática trabajando. A medida que pasa el tiempo vas viendo si se van, o no, consiguiendo cosas; si has llegado a un punto muerto, se conviene retirarte a tiempo y volver a intervenir más adelante...Un poco, vas valorando conforme se va avanzando” (7-156).

La evaluación se utiliza como un instrumento de control del usuario para ver hasta que punto se han conseguido los objetivos: "Normalmente lo que hacemos, evaluar y por escrito muy poco, casi nada. Cuando te marcas en el EFO unos objetivos, mas que nada, sobre todo mm... Cuando hay la intervención de la trabajadora familiar, entonces, es decir, pues bueno, pues vamos a trabajar los hábitos de la hora de comer y nos marcamos un plan, es de dos meses y a partir de estos dos meses lo evaluamos, normalmente es una evaluación oral, no hay una evaluación escrita, un fallo nuestro ¿no?". (5-112).

El seguimiento de los expedientes no es considerado, explícitamente como un instrumento para la evaluación continua; sin embargo, de las palabras de los educadores, se puede deducir que el hecho de registrar por escrito todas las intervenciones que se llevan a cabo con un núcleo familiar les ayuda a realizar este tipo de evaluación: "Queda por escrito el proceso en el expediente informatizado (...) registramos las entrevistas, todo lo que son coordinaciones con otros profesionales, también queda registrado en el ordenador; tanto la entrevista como las observaciones aparte que hayas podido hacer en aquella entrevista, registras la problemática que has detectado, el recurso que has aplicado (...) sirve para controlarte a tu misma el proceso de aquella familia, para tener constancia de cosas que se te han pasado y que dando un vistazo al expediente pues bueno, ves el proceso." (5-113).

En las palabras de este otro educador, se confirma la anterior afirmación, elevando el nivel de crítica al respecto y considerando el registro de todas las intervenciones, no como un elemento útil para la evaluación, sino como una imposición que después se utiliza como control del trabajo desarrollado: "...pero tú tienes una mañana de diez a una y media, y todo son permanencias, cada cuarto de hora una; y muchas veces cuando sale la

Francisca haces entrar a la Juana; no tienes tiempo de nada; y entonces acaba la entrevista y dices, a ver *¿como ha ido? ¿ves como la tía se ha acabado escapando de este tema y que no quería entrar?*. Al final de la mañana tienes que coger las entrevistas y pasarlas al ordenador y , al siguiente día, acabar de pasar las entrevistas en el ordenador. Es lastimoso pero es así” (6-149).

8.6.3.- La evaluación final

La tendencia general de los educadores es evaluar en función de los objetivos; no se plantean una evaluación de las estrategias, de ellos mismos o del programa: “Lo que yo hago normalmente es que cuando hace un tiempo que he hecho el EFO, me paro y los voy cogiendo todos y voy mirando si se han cumplido los objetivos” (4-84).

Otro educador se manifiesta en el mismo sentido pero introduciendo el concepto de feed-back: la evaluación sirve para perfeccionar la intervención; en función de ésta se deben introducir cambios para la mejora: “La evaluación la hago teniendo en cuenta los objetivos fijados y viendo si se han logrado; si veo que algo no se ha conseguido, procuro modificarlo (...) en este sentido se trataría de ver los problemas que hay con los diferentes objetivos, porque no tiran a delante y cambiarlo para adecuarlo” (2-29).

Respecto a las fuentes de información que los educadores utilizan para evaluar al final de la intervención son las mismas que para realizar la evaluación inicial: “En el momento en que nos llegan buenas *constantes vitales*, es decir, que nos llegan buenas informaciones desde la escuela, el centro infantil... recibimos buenas referencias de todos aquellos puntos en con los que estamos en contacto y, también, desde el domicilio observamos que aquella familia está estabilizada, en principio, lo dejamos” (3-57).

Por último, incidir en el hecho que el hecho que la evaluación no este previamente planificada al momento interactivo, favorece uno de los problemas que ya hemos nombrado con anterioridad: la cronificación de los casos de los servicios sociales de atención social primaria: “Sí, sí; llega un punto en que dices y realmente, *¿ahora que hago? ¿paro o continúo?* (...) De entrada, cuando comienzas un caso, no te planteas de decir que al cabo de un año, si esto no se ha modificado o lo que sea... pues no. Tu empiezas y vas haciendo comino, si que es cierto que a veces dices, *bien y ahora me paro y a ver que pasa, continuamos, no continuamos, o que pasa*” (9-208).

8.7.- EL EDUCADOR SOCIAL DE ATENCIÓN SOCIAL PRIMARIA

8.7.1.- Historia de la figura profesional del educador en la Paeria

El punto de vista de los educadores respecto a la evolución de su figura profesional en el Ayuntamiento es fundamental para entender su posicionamiento frente al encargo institucional y para comprender sus limitaciones en la intervención individualizada.

La forma en que vivieron la fusión del animador sociocultural y el educador especializado, aquellos educadores que actualmente son educadores sociales es recordada como una etapa dura y difícil para ellos: “en el noventa y tres nos pasaron, por real decreto; hicieron un pleno municipal y dijeron *¡todos a educadores sociales!*. (...) tuvo que haber un tiempo de adaptación. Por ejemplo, los educadores especializados no tenían ni idea de lo que era un centro de jubilados y una asociación de vecinos, y nosotros no habíamos visto nunca, a solas, a un niño” (2-41). Otro educador dice: “todos éramos educadores y esto fue un poco fuerte, a ver, fuerte en el

sentido que a nivel de grupo yo... a veces si que había tenido relación, pero yo, de centros de jubilados y estas cosas, ¡navegaba!" (4-71).

Uno de los educadores sociales que ingresó en la Paeria como animador cívico considera que el cambio supuso que ellos asumieran un trabajo individualizado que nunca habían desarrollado; su trayectoria profesional y su formación permanente ha estado encaminada a la animación sociocultural, por lo que su queja va en la línea de reclamar una formación adecuada que le permitiera realizar con profesionalidad este nuevo trabajo: "yo, durante mas de once años no he hecho nada de individualizada. Lo que hemos reclamado es la formación necesaria, tanto para los educadores que tienen que hacer de animadores, como para los que éramos animadores y ahora hacemos de educadores." (6-133).

Las consecuencias de esta fusión tiene que ver con la intervención individualizada; para los educadores que fueron animadores, el límite de formación y de experiencia, hace que vivan sentimientos de poca capacitación para desarrollar este trabajo: "Las limitaciones, a veces, se encuentran a nivel personal; es lo que te explicaba antes: si yo me he pasado once años y medio, única y exclusivamente haciendo trabajo comunitario y de un día a otro paso a ser educador..." (6-136).

También hubo consecuencias respecto al trabajo en un mismo equipo, con profesionales de otras disciplina, cuando los educadores de los centros abiertos pasaron a formar parte del centro municipal donde había asistentes sociales y animadores socioculturales: "Esto fue un cambio muy importante porque teníamos que comenzar a trabajar conjuntamente con otros profesionales, con asistentes sociales; y no lo habíamos hecho nunca; si que lo habíamos hecho pero no de esta forma tan intensa, formando parte del mismo equipo. Entonces yo me dedicaba a tender conjuntamente con la

asistente social (...) y el animador continuaba haciendo su trabajo de antes, de animación, grupos de mujeres,..." (4-70).

Respecto a la historia de la figura, cabe decir que si bien oficialmente y a través de los papeles estaba definido el educador de calle y el educador de centro abierto, uno de los educadores pone de manifiesto que esta diferencia nunca fue real: todos se consideraban educadores especializados y formaban un equipo que se reunía una vez a la semana. Los educadores de calle, aunque de forma oficial estaban ubicados en los centros municipales, realizaban su trabajo en coordinación constante con el centro abierto: "Había habido, sino recuerdo mal, una definición ejemplo de lo que era un educador de centro y un educador de calle. Teóricamente había dos educadores de centro y uno de calle. Pero no funcionábamos así, sino que intentábamos que se hicieran actividades en la calle y actividades en la calle y nos íbamos turnando" (4-69).

El parecer de los educadores respecto a su actual encargo institucional y a un estilo común que defina su intervención es fruto de esta historia y de su manera de vivirla. En general se dan dos posturas diferentes; la primera es aquella en la que algún educador cree que el encargo está bastante claro y que los educadores de la Paeria tienen una forma de trabajar común y bastante definida: "supongo que está bastante definida, (...) supongo que estamos bastante unificados ¿no?. Nos coordinamos a través de la zona, a través del departamento también te llegan líneas..." (5-120). La segunda postura, más ampliamente compartida, defiende que el encargo no está claro, como tampoco lo está la forma de trabajar, los principios educativos que guían al educador: "La figura del educador ha sido una figura, dentro del Ayuntamiento, un poco incómoda porque no sabían exactamente que es lo que teníamos que hacer." (4-90). Con ironía, un educador manifiesta: "yo tengo grandes problemas para explicar que es lo que hago, pienso que algún

día sacaré una fotocopia y me la pondré en el bolsillo, algún día que me den un trabajo concreto” (6-135). Otro educador dice: “No tiene una línea de trabajo, y la prueba es que los educadores, cada uno, trabajo lo que le parece: al que les gusta con niños, trabaja con niños y al que les gusta con jóvenes trabaja con jóvenes...” (2-36).

Los motivos por los cuales no existe claridad en el encargo o porque no existe una forma común de trabajar entre todos los educadores son vistos de diferentes maneras; unos educadores sitúan el motivo fuera de su responsabilidad y otro grupos de educadores lo sitúan en ellos mismos:

- **Motivos externos:** La falta de definición profesional está causada por la falta, hasta el año 1992, de una carrera universitaria: “no teníamos definición porque hace doce años no había carrera profesional” (6-142). Otro motivo se sitúa en la falta de claridad de los responsables: “al departamento de servicios sociales le ha costado mucho definir el encargo que se ha de dar a los educadores; los que están dirigiendo el departamento no saben exactamente...”(4-74).

- **Motivos internos.** Hay una serie de educadores que creen que la falta de definición está causada por una falta de esfuerzo de los propios educadores para unificar criterios “a nivel de educadores tampoco hemos sabido explicar nuestro trabajo y en que consiste, puede porque nosotros no lo tenemos claro y hemos esperado que desde arriba nos dijeran como intervenir,... nosotros como colectivo no lo hemos tenido claro” (9-212); también lo relacionan con la capacidad de cada persona para defender su terreno profesional: “pienso que el talante profesional se lo hace cada uno (...) si un educador hace su trabajo, lo mejor que puede y lo demuestra, es éste quien se lleva su talento y su credibilidad” (3-61).

Pero en definitiva, sea cual sea el motivo, parece haber acuerdo en que la definición de su figura se tienen que dar desde ellos mismos a través de la práctica diaria: "la respuesta se ha dado desde abajo, desde el trabajo diario y con el contacto con otros profesionales" (4-89).

8.7.2.- Tareas y funciones del educador social

A pesar de que al ser preguntados por sus funciones los educadores tenían la impresión de que éstas eran difusas y poco compartidas entre ellos, en el análisis de contenido se ve que todos están de acuerdo en que su trabajo consiste en dos tipos de intervención; "una es el trabajo individual y con familia, lo que antes se llamaba atención individualizada, y después todo el tema a nivel comunitario. Estas son las dos funciones del educador, cuando se mezclaron el educador con el animador:" (4-90):

- **Intervención individualizada y familiar:** atención familiar e individual en los casos de infancia, adolescencia o problemáticas a nivel familiar.

- **Intervención comunitaria:** Tercera edad, mujeres asociaciones de vecinos, grupos de jóvenes, entidades puntuales. "Hacer un poco de punto de enlace, entro lo que es la institución y el grupo en si, dinamización, creación de nuevos grupos,..." (5-122).

También existe una unificación respecto de las tareas que realizan y no se han encontrado diferencias significativas entre las zonas, salvo en dos excepciones. Las tareas de los educadores son: entrevistas a familias y a niños, introducción de datos al ordenador, coordinaciones, visitas a los centros infantiles, visitas a domicilio, elaborar documentos (subvención, propaganda de cursos o fiestas) y búsqueda de recursos. Las excepciones

hacen referencia a que en la zona III, de forma temporal, el educador tiene que hacer de informador (7-164) y que en la zona II las intervenciones individualizadas de los educadores pueden abarcar casos de personas adultas, sin necesidad que existan niños en el núcleo (5-123).

Las funciones que los educadores manifiestan hacen referencia a dos de los tres momentos del acto didáctico que son el preactivo (conocer y planificar) y el interactivo (intervenir). No nombran el postactivo, lo cual tiene que ver con las conclusiones referentes a la evaluación que vimos anteriormente: "Tenemos que planificar, intervenir y actuar conociendo la realidad de cada zona" (6-139).

8.7.3.- Equipo básico de atención social primaria

Una particularidad de los Servicios Sociales de Atención Primaria hace referencia a la convivencia entre dos figuras profesionales, educador y asistente social, que todavía no está totalmente definida. Este límite es uno de los aspectos que más preocupan a los educadores sociales y es vivido como un problema en el sentido que de él dependen, en parte, sus funciones, su acceso a los casos y, en definitiva, su definición. Un educador manifiesta: "Antes, la asistente social tenía diferentes aparatos y uno de ellos era el educador. Lo utilizaba de tanto en tanto. Ahora ya es más de tú a tú, somos un equipo multidisciplinar, antes éramos un instrumento más. También dependía del estilo de la persona que hacía de asistente social; no teníamos un definición porque hace doce o trece años no había una carrera profesional" (6-135). Otro educador manifiesta: "Entonces el trabajo diario de definir las funciones hasta donde llega una asistente social y un educador, pues esto, por lo que estoy viendo, hasta ahora, pues una cosa muy a nivel casi personal ¿no?. De relación con los profesionales, de decir,

bueno yo llego hasta aquí, ¿estás de acuerdo? Mientras que otra persona esté de acuerdo, bien.” (5-125).

Los límites entre ellos tiene, por lo tanto, una clara influencia en las intervenciones que realizan los educadores y su completa definición es, todavía, una asignatura pendiente. Respecto a la intervención educativa individualizada en los casos de infancia en riesgo se dan casos que algún educador interviene básicamente proporcionando recursos de tiempo libre a los niños, y manteniendo relaciones con la escuela, mientras que la asistente social hace todas las intervenciones con los padres. Y aquellos educadores que son responsables de las intervenciones con los padres a nivel de educación familiar y tienen una relación mucho más igualitaria con el asistente social de su equipo.

Todos los equipos básicos de atención social primaria tienen un reunión de zona a la semana, en la que participan todos los profesionales de la misma: “Nos reunimos todos los jueves, una reunión de zona,; entonces nos encontramos todos: el jefe, las asistentes sociales y todos los educadores. Hablamos de todo, pero mas que nada de cosas de zona, que si ahora una movida de la comida de mujeres, que si nos han pedido directrices del departamento,...cosas así” (7-166). Algunos educadores encuentran a faltar, en estas reuniones, un espacio de revisión y de supervisión profesional. “tenemos una reunión semanal de equipo, que, básicamente, es de transmisión de órdenes; yo, por ejemplo, encuentro a faltar el hecho que haya una discusión sobre como intervenir o que línea de trabajo seguir, hacer una manera o otra un proyecto...” (2-39).

Respecto a reuniones entre los educadores de una misma zona, no se dan de forma sistemática, solo si trabajan algún tema conjunto. En las zonas I y II tienen más relación porque su ubicación física es siempre la

misma; en las zonas II y IV, dado que los educadores se mueven de un barrio a otro, no se ven tanto y sus contactos son más esporádicos: "Casi nunca nos coordinamos con el otro educador del equipo; solamente para hablar de algún proyecto común (...) pero, por ejemplo, hablar de un caso, de un niño ... no lo hacemos nunca." (6-142) Las reuniones entre el educador y la asistente social son más numerosas ya que llevan casos conjuntamente y elaboran proyectos al unísono para la misma zona: "Intentamos hacerlo, y no lo hacemos en exceso, con la asistente social que toca." (6-142).

8.7.4.- Las zonas

Las características de la población y de la estructura del barrio influye en la forma de detectar los casos y de hacer la intervención. En algunos barrios de las zonas III y IV se puede contar con la influencia del control social en la detección "En Llivia (...) los niños de allí son de calle, de campesino; es otra manera de funcionar; a la hora de preparar actividades o de hablar con ellos, el planteamiento es muy diferente: a lo mejor tendrá que coger una bicicleta e ir a jugar con un tirachinas o a coger peras. Haces más actividades de calle, y los niños están más contentos, porque tienes que estar en la calle y cuesta mucho ponerlos dentro de una sala (...) la intervención no la haces directamente con los niños porque si empiezas a citar a niños en el despacho uno se lo dice al otro..." (7-168). "Magraners es un barrio, que yo siempre se lo digo, es que estáis en un pueblo, no es un barrio como Cappont o Balafia; aquello es un pueblo y la intervención es muy diferente, allí te enteras, lo ves todo mejor, entre las mujeres o el mismo conserje (...) Cappont es un barrio donde todo queda más disperso, es más ciudad; entonces, en infancia, por ejemplo, llegan casos a través de la escuela, más de fuera, es más difícil detectar para el educador..." (8-195).

Otra diferencia entre zonas es respecto a la organización del equipo; en las zonas I y II todo el equipo se encarga de toda la zona; en cambio en las zonas III y IV, la dispersión y atención a tantos barrios, hace que los educadores y las asistentes sociales se repartan la subzonas: "Físicamente, la ubicación central la tenemos en Balafia. Pero, a veces, estás en un barrio y estás pensando en el otro. No te acabas de ubicar, porque expedientes arriba, expedientes abajo. Estás haciendo gestiones en un barrio y recuerdas que el otro (...) yo llevo tres barrios, tres áreas de actuación." (6-140). Esto conlleva ventajas al hecho que las zona I y II solo tiene u edificio donde está todo el equipo de la zona durante todos los días de la semana; un educador que ha trabajado en las dos situaciones compara y analiza: "Nosotros tenemos la gran suerte de tener sólo un centro de servicios sociales (...) ello facilita la relación con los compañeros, facilita centrarte en el trabajo. Yo que he estado trabajando en la zona III, tener que estar dando vueltas de un lugar a otro,... al final no sabía donde estaba. Aún te dispersas más el trabajo, te lo complica más." (4-95).

El hecho del reparto de subzonas también implica que la presencia del educador en cada barrio sea inferior, por lo que las intervenciones educativas que realiza nunca podrán ser iguales a las de un educador que está siempre en el mismo barrio. "La verdad es que vas tan liado que no tienes tiempo de pasear por el barrio" (6-140).

Otra de las diferencias entre las zonas I y II, y las zonas III y IV, es que en las dos primeras están localizados muchos más servicios especializados que en las otras dos. Ello no solo las convierte en zonas con más recursos, lo cual es fácil de justificar porque la población también tiene más dificultades, sino que indirectamente favorece al equipo "la psicóloga, la tienes aquí al lado y cuando tienes cualquier duda que, a ver, puede que no intervenga ella, pero si te puede echar una mano de como enfocarlos...bueno,

pués eso (...) te sirve como asesoramiento el tenerla aquí, y evidentemente el hecho que esté aquí te permite derivar más casos" (5-118), y perjudica a las otras zonas. La intervención educativa, y la derivación de los usuarios a recursos dirigidos a toda la población, se ve entorpecida por la lejana ubicación de éstos: "el servicio materno infantil lo solemos utilizar pero es a nivel de orientación y pautas, pero, lo que nos pasa, es que como centro, como guardería, como espacio de ir a llevar allí los críos durante todo el día, si que cuesta de hacerles entender que desde la Bordeta se desplacen hasta el casco antiguo, para ir a llevar a la criatura" (9-205).

8.7.5.- Proyecto educativo

Al preguntar a los educadores sobre la existencia de un proyecto educativo que guíe sus intervenciones la mayoría de ellos contestaron que no. Analicemos esta afirmación a nivel de los servicios sociales, de la zonificación y del programa de infancia, ya que son los condicionantes directos de la intervención individualizada del educador.

Servicios sociales de atención primaria: Los educadores sociales no conocen un programa de servicios sociales de atención primaria que establezca los criterios de intervención; el estilo de trabajo lo relacionan más con la zonificación, una educadora analiza esta situación: "La línea de actuación es muy paternalista; (...) depende de los barrios; hay barrios más asistenciales donde se potencia mucho la ayuda al pobre desvalido, y hay barrios que son muy tecnicistas, en el sentido que el tecnicista es el profesional que cree mucho en sus capacidades, y da órdenes a los ciudadanos para que hagan lo que el quiere. Entonces yo veo que los servicios sociales de la Paeria hay estos dos grandes estilos" (2-37).

Sin embargo, algún educador define la línea de intervención de los servicios sociales, como aquella que se caracteriza por potenciar los servicios de base, más que los servicios especializados, y, completa otro educador, todo ello con la centralización del jefe de unidad técnica: “la jefa de las jefas de zona, es la que va traspasando directrices, informaciones a nivel general; es la que centraliza y, a la vez, dinamiza las zonas, busca las necesidades que puede haber” (3-60).

También se constata una situación de evolución hacia esta definición: “Esta siempre ha sido la dificultad que ha tenido nuestro departamento, que desde arriba no se han marcado, no se ha dado encargos claros de lo que se quería que la gente hiciese, y esto ha sido un dificultad. Pienso que se está corrigiendo, espero que se continúe corrigiendo y que todo sepamos que es lo que se tiene que hacer” (4-89).

Zonificación: El primer eje que delimita la intervención de los servicios sociales de atención primaria no es vivido de forma positiva por los educadores; en general, no tienen la impresión que la zonificación sea una contextualización de un proyecto global de atención social primaria a las características de los barrios, sino el resultado de un curriculum oculto determinado por las relaciones personales de los miembros de los equipos, la delimitación entre las funciones del educador y la asistente social, y el poder ejercido por la jefa de la zona. Un educador manifiesta en torno a la intervención que se da en cada zona: “...dependiendo de las personas que hay, cada persona tiene su estilo...da importancia a una cosa, a otra no...” (7-164). Otro afirma que “siempre hemos funcionado un poco a salto de mata y dependiendo de la zona geográfica, y de las personas que hubiese. Un profesional u otro actúan de diferente manera, depende de la manera de hacer de la persona” (6-138).

Otros educadores no son tan críticos al respecto y perciben el trabajo en su zona como fruto de una reflexión del equipo: "priorizamos nosotros según el equipo, de decir, bueno pues este año aún no hemos hecho un plan de trabajo por escrito, nos planteamos pues a ver, hacer mucha incidencia con infancia (...) un poco, vamos haciendo a través del equipo, más que a través de directrices de arriba" (5-119).

Infancia: Los programas de las áreas son los más conocidos por los educadores y el programa de infancia es definido como uno de los más claros: "Infancia es, puede ser, el más estructurado, con la llegada del técnico actual; con diferentes áreas de intervención, el EFO, el EAIA y actividades que pueden ser más participativas, con la finalidad de abrir las escuelas fuera del horario lectivo. Sí, puede que sea lo más estructurado" (6-139).

Prácticamente todos los educadores prefieren que haya una línea de intervención y de un plan de actuación que delimitará y definiera a los servicios sociales de atención primaria.: "Yo creo que se debería tener, porque hay muchos momentos que dudas, porque hoy una cosa es blanca, pero mañana puede ser roja, ...(7-164).

Sin embargo, también hay algún educador que lo vive como un ventaja esta falta de líneas: "tenemos la libertad, dentro de las atribuciones, de montar proyectos de cualquier tipo (...) agradezco mucho a esta casa la libertad para crear (...) vamos montando proyectos en la medida que podemos: tenemos bastante libertad, si las propuestas son factibles, siempre nos las aprueban" (3-56).

8.7.6.- Dificultades del educador social de atención primaria

- **Dispersión del trabajo:** “...igual podemos estar haciendo de informadores, que podemos estar atendiendo gente, que contestamos al teléfono, abrimos la puerta, llevamos papeles arriba y abajo,...” (7-164). “... el trabajo es muy disperso. No hay una limitación que te indique que tienes que hacer (...). Esto comporta que en una misma mañana cambies de trabajo varias veces” (3-61).

- **Falta de definición del encargo institucional:** “el problema es que hace falta una definición más clara de nuestras tareas, de nuestros papeles, de nuestros ámbitos de intervención y tenemos que aprender, nosotros como profesionales, y los de la administración, a acotar: si no llegamos a tantas escuelas o a tantos grupos de mujeres, o a tantas asociaciones, acotemos y hagamos un trabajo más encaminado. Pero, a veces priman los números, la cantidad y se nos exige una doble medida: cantidad y calidad.” (6-137).

- **La atención a todas las problemáticas:** “desde la base tenemos la sensación que lo hemos de atender todo, y que, cuando hay una dificultad, y nosotros no la podemos atender por la gravedad del caso, se tendría que dar una respuesta rápida, una respuesta contundente y no se da; esto quema mucho, porque u te mueves por el caso...” (4-88).

- **El ritmo del trabajo:** “Cada día haces cosas diferentes, ves cosas diferentes, conoces a gente diferente, quiero decir, no lo sé; adaptarte a este ritmo, a ver, a mi me ha costado, me ha costado (...) cada día tienes que hacer algo diferente, quiero decir que es muy diferente de estar en un lugar donde todo está más estructurado” (1-10).

- El distanciamiento de los casos: “Sin querer te implicas, y, bueno, al principio yo lo pase muy mal. Quiero decir, si te implicas, ves situaciones muy límites, muy, muy exageradas, y, que bueno (...) aquí estás trabajando y que cuando acabas de trabajar a las dos, tienes que desconectar” (1-11).

- El cansancio. “Me gusta ser educadora de atención social primaria, pero ahora que llevo bastante tiempo (...) me interesa más la formación de profesionales, la investigación más que la atención directa, la atención directa es más pesada, cansa más físicamente” (2-45).

- Falta de reconocimiento de todas las funciones que desarrolla el educador: “El tema de la comunitaria; así como la cuestión de la individualizada está muy informatizada y muy controlada (te controlan todas las entrevistas que haces, la periodicidad con que ves a las familia...) en la comunitaria es todo el trabajo que no se ve reflejado en ningún sitio, y muchas veces los educadores lo reivindicamos. Si a mi me llaman desde un centro porque se ha roto un cristal, tengo que correr para hacer papeles (...) o todo lo que es dinamizar o intentar inculcar, que son trabajos a largo plazo.” (3-61).

D.- SÍNTESIS

TRIANGULADA DE LOS

ANÁLISIS PARCIALES DE

LA REALIDAD Y

PROSPECTIVA

**BLOQUE I.- PROPUESTA DE UN MODELO DE
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA
INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL**

- 1.- PLANTEAMIENTOS GENERALES
- 2.- EL GRUPO DE INCIDENCIA: INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL DE LA CIUDAD DE LLEIDA
- 3.- LOS OBJETIVOS GENERALES
- 4.- EL GRUPO DE APRENDIZAJE: EL NÚCLEO FAMILIAR
- 5.- LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS
- 6.- LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
- 7.- LA EVALUACIÓN CONTÍNUA Y FINAL

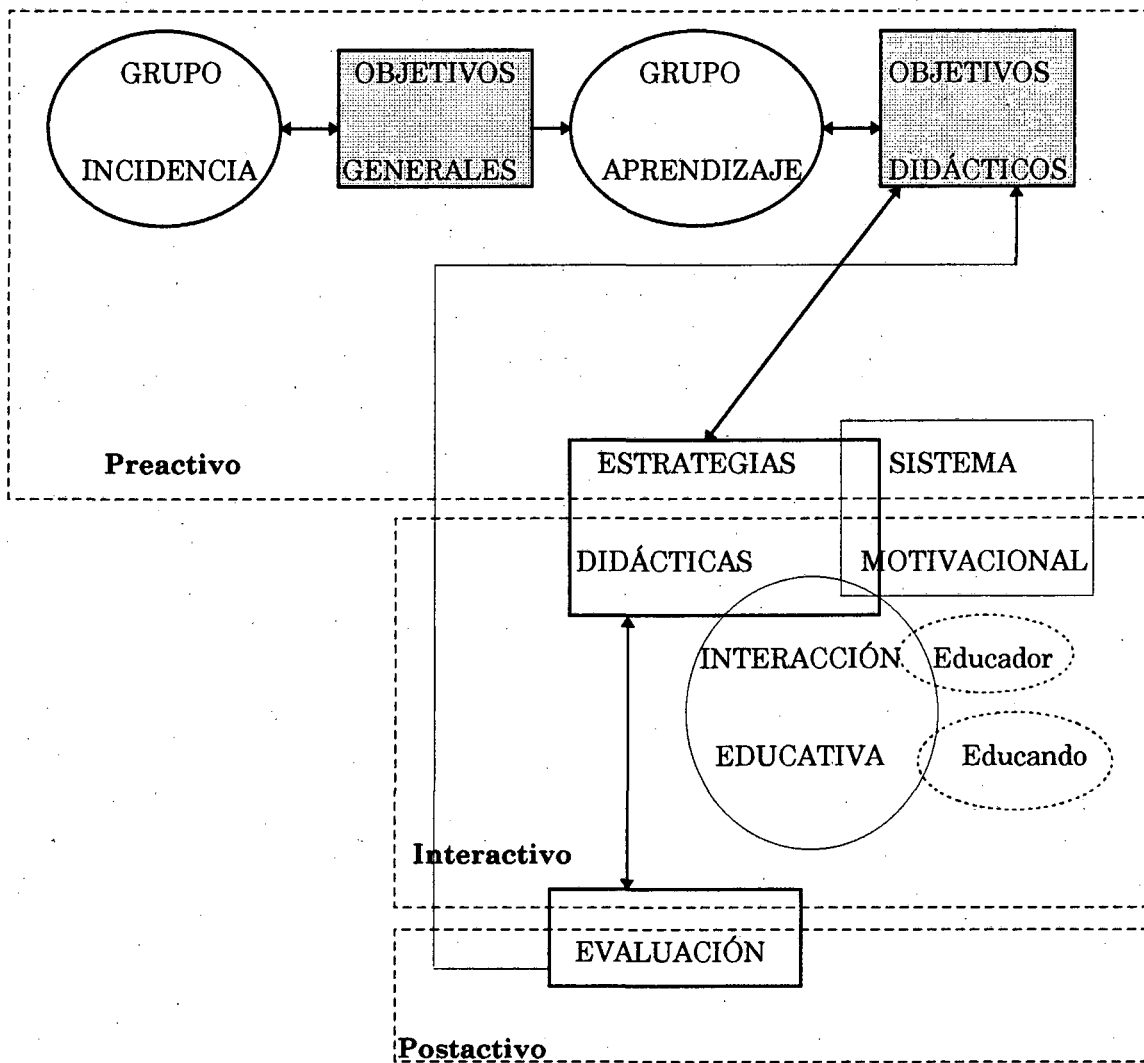
1.- PLANTEAMIENTOS GENERALES

Visto el análisis crítico de la realidad del Ayuntamiento de Lleida y como se desarrollan por parte de los educadores sociales de atención social primaria las intervenciones didácticas ante la infancia en situación de riesgo social, así como después de realizar una reflexión desde el marco teórico propuesto en la primera parte de la presente tesis, presentamos a continuación una propuesta de modelo didáctico contextualizado a la realidad de la ciudad de Lleida, con la pretensión de dar respuesta a los problemas detectados en el estudio etnográfico realizado, desde una coherencia con los presupuestos teóricos.

El modelo de intervención didáctica ante la infancia en situación de riesgo social que a continuación presentamos, se articula bajo los parámetros del paradigma comunitario, tomando como referentes los modelos presentados por Ayerbe (1996a) para la intervención ante la desadaptación social y por Ferrández (1995d) para la educación no formal (más concretamente la educación de adultos), así como bajo las coordenadas establecidas desde el análisis de la realidad de como se realiza esta intervención en los Servicios Sociales de Atención Primaria por parte del educador. Por lo tanto, se trata de un modelo contextualizado a la realidad del Ayuntamiento de la ciudad de Lleida, para responder al encargo institucional de estos servicios, establecido desde el marco legislativo, y que consiste en el tratamiento de intervención social a los núcleos familiares en situación de riesgo social. Dicho encargo se centra en situaciones de riesgo producidas por maltrato o abandono infantil dentro de la familia y el objetivo final es evitar la separación de los niños de su familia natural, como medida de protección en los casos de más gravedad.

A continuación presentamos el esquema del modelo didáctico que proponemos, para más adelante hacer una explicación de sus planteamientos generales, y posteriormente analizar cada uno de sus elementos por separado, simultaneando la síntesis del análisis triangulado de la realidad estudiada con la prospectiva, lo cual permitirá ir reflexionando sobre las necesidades evidenciadas en el estudio de la realidad y como se da respuesta a ellas a través del modelo propuesto.

Propuesta de un Modelo de intervención didáctica para la infancia en situación de riesgo social:



La intervención educativa con la infancia en situación de riesgo social, desde los parámetros del modelo comunitario implica entender a la misma como aquella infancia que establece de forma procesal y dinámica, una interacción ideográfica inadecuada con sus entornos, que pone en peligro su desarrollo, pudiendo dar lugar a una posible inicio del proceso de inadaptación social. Esta situación, en la que los derechos de la infancia no están debidamente cumplidos, puede darse desde diferentes entornos, siendo la familia uno de los más importantes; la situación de maltrato o abandono infantil familiar es una de las causas que provocan esta interacción desajustada, lo cual afecta al desarrollo de la personalidad y de la socialización del niño. Y es justamente en los entornos familiares carenciales y con riesgo de maltrato infantil que se centraliza el modelo didáctico ofrecido y elaborado, ya que es este el encargo institucional del educador social para el que está pensado.

Por lo tanto, la prevención secundaria de situaciones de maltrato infantil y abandono familiar, basada en la detección precoz de los perfiles individuales, debe perseguir un doble objetivo: intervenir en los padres para capacitarlos en sus deberes de protección de sus hijos (prevención del maltrato y abandono) e intervenir en los niños para que su interacción con sus entornos sea normalizada, de forma que se integren al mundo social de forma adecuada (prevención de la inadaptación social). Para ello, también se deben plantear objetivos de cambio social que permitan la intervención en esos entornos para hacer viable esa integración.

Por lo tanto, el planteamiento debe ser ecológico, en y desde la comunidad, utilizando los recursos normalizados del entorno inmediato de la familia, para favorecer procesos de generalización en el medio natural.. Los servicios sociales de atención primaria, y concretamente el educador social que forma parte del equipo básico, debe intervenir educativamente

para favorecer procesos de autonomía y de capacitación de padres e hijos, coordinando todos los recursos del medio, dado una atención global a la familia.

Esta intervención, tal y como refleja el esquema, pasa por los tres momentos del acto didáctico: el momento preactivo, el momento interactivo y el postactivo.

El momento preactivo es aquel que pertenece a la propia intencionalidad educativa; es en el que se toman las decisiones antes de darse el momento interactivo entendido como aquel en el que estrategias, contenidos, educador y educando entran en contacto para conseguir unos objetivos previamente planteados. Así, en el momento preactivo, dada la falta de criterios comunes y establecidos, propia de situaciones educativas no formales, el primer paso es la definición del grupo de incidencia, con el máximo de variables posibles para poder acercar la intervención a la realidad de la infancia en situación de riesgo de Lleida. La contextualización de ésta se logrará partiendo del grupo destinatario general, que nos viene dado por las aportaciones teóricas, y de las características singulares de los niños en situación de riesgo de la ciudad que son atendidos por los servicios sociales.

En función de la definición de dicho grupo de incidencia se establecerán los objetivos generales, en consonancia con las necesidades de éste; esta es otra de las características que diferencian este modelo de la educación formal. En el sistema educativo formal y reglado la determinación de los objetivos generales es a priori del grupo de incidencia; en el caso de la infancia en situación de riesgo es a posteriori porque no existe un marco común, sino tan solo una declaración de intenciones sociales que se recoge en la legislación y en los planes y programas de servicios sociales, sobre que

se debe pretender alcanzar con la infancia. Los objetivos generales harán referencia a los niños, a sus padres y al cambio social, que permita la prevención de los maltratos en la familia y la integración social plena de los niños.

Una vez definidos estos dos aspectos, la intervención educativa individualizada con núcleos familiares que pertenezcan al grupo de incidencia, también se inicia con la fase preactiva: la evaluación inicial del grupo de aprendizaje y la definición de los objetivos específicos. El grupo de aprendizaje está formado por el núcleo familiar: los padres y los hijos. La evaluación inicial de este grupo debe pasar por una fase de recogida de información, pero ante todo por una calibración de las necesidades sentidas y de las normativas, así como por un diagnóstico educativo. Interesa saber cuál es la posibilidad de cambio de ese núcleo familiar cuando se le ofrece una interacción educativa de calidad, y por lo tanto es un diagnóstico no estático, sino dinámico que va variando conforme se va dando paso a la intervención. Ello supone que la evaluación es intervención; sin embargo se ha querido separar del momento interactivo, en el sentido que la evaluación inicial, a pesar de tener que basarse en el resultado de la interacción del educador con el núcleo familiar, supone la base para realizar una toma de decisiones sobre los objetivos a trabajar de forma intencional durante el momento interactivo. Son los objetivos didácticos el referente y la explicitación de la condición inalienable de intencionalidad de toda intervención educativa.

Las estrategias didácticas estarán formadas por todos los recursos, actividades, coordinaciones,... que se utilicen para alcanzar los objetivos de cambio de los niños y sus padres para mejorar su calidad de vida. De ellas se quiere destacar en el esquema la importancia del sistema motivacional y de la interacción educativa. La consideración de la persona, padres y niños,

como agente de sus propios cambios es condición *sin equanum* para conseguir cambios educativos; el sistema motivacional debe contemplar de forma especial este hecho, ya que la falta de conciencia de problema, la falta de colaboración y de motivación al cambio, son constantes en las intervenciones individualizadas para la interacción educativa prevención secundaria de los maltratos. Por otro lado, la ocupa un lugar privilegiado en las estrategias metodológicas, ya que el educador y la relación que pueda establecer con el usuario, es, en ocasiones, el recurso único para poder alcanzar objetivos de derivación, de integración y de acompañamiento en los procesos de normalización. Esa relación es la que servirá para intermediar entre el medio y la persona, sin llegar a caer en posturas psicológicas provenientes de la influencia del modelo médico en la figura del educador especializado.

Por último, la evaluación pertenece al momento interactivo en su carácter de evaluación procesual que debe retroalimentar todo el proceso de la intervención para ir acomodándola a las variaciones que vengán dadas de todo el contexto ecológico, y al momento postactivo, cuanto debe servir para calibra los resultados y plantear propuestas de futuro.

2.- EL GRUPO DE INCIDENCIA: INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL DE LA CIUDAD DE LLEIDA

El modelo didáctico planteado está pensado para abordar un grupo de incidencia que viene dado por uno de los encargos institucionales que tienen los equipos básicos de atención primaria: tratamiento de intervención social en los núcleos familiares que presenten indicadores de situaciones de abandono o maltrato infantil, como prevención secundaria, a través de la detección precoz de estos núcleos, para evitar la separación de los menores de sus familias naturales.

Partiendo de este encargo se deduce que el grupo de incidencia será la infancia que sufre algún tipo, y en algún grado, maltrato o abandono familiar. Sin embargo, el tratamiento preventivo y los parámetros del modelo comunitario, así como su forma de entender los procesos de inadaptación social, hace que este enfoque se vea ampliado a aspectos de socialización y de desarrollo de personalidad del niño que pueden ser causados por no recibir la atención familiar deseada. Si la inadaptación social es fruto de un proceso inadecuado de aprendizaje en la forma de interactuar del sujeto con sus entornos, los maltratos y las situaciones de abandono infantil dentro de la familia se configuran como una de las situaciones que pueden iniciarlos.

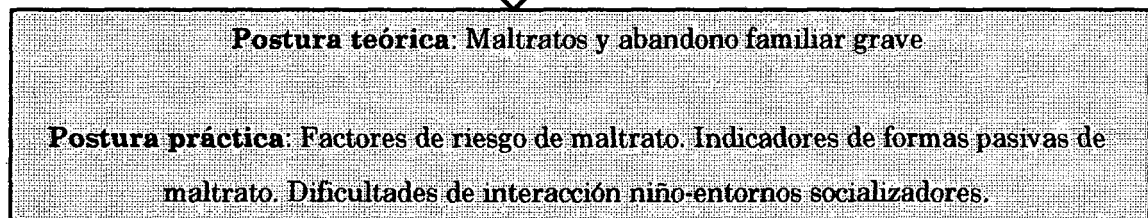
Así, desde una perspectiva educativa, el grupo de incidencia se definirá no solo a través de las características familiares y de las características de los padres, que en alguna medida maltratan o abandonan a sus hijos, sino también a través de las características de la socialización de sus hijos. La

importancia de percibir las consecuencias en el niño de situaciones familiares de riesgo, hace que se pueda prevenir la aparición de relaciones inadecuadas de éste con sus entornos, a la vez que se vehiculan positivamente las relaciones familiares entre padres e hijos.

El grupo de incidencia es la infancia en situación de riesgo social, es decir, aquella que ve vulnerados sus derechos inalienables y establecidos por la Convención, que vive esta situación como consecuencia de situaciones provocadas por su entorno familiar, lo cual puede iniciar un proceso de interacción desajustada entre el niño y su entorno familiar carencial, afectando a su desarrollo integral, personal y social, y pudiendo dar lugar a futuros procesos de inadaptación social.

Este enfoque que intenta recoger las aportaciones de la definición interactiva de la inadaptación social al problema del maltrato o abandono infantil familiar, percibiendo las consecuencias inmediatas en los niños de su situación familiar carencial, imprescindible para abordar el problema desde un punto de vista educativo, es una de las discrepancias recogida en el análisis de la realidad del Ayuntamiento de Lleida. Así, la definición del grupo de incidencia sobre el que se realizan en las intervenciones individualizada a través del EFO-plan de trabajo, tiene importantes contradicciones contrastadas desde el análisis triangulado de esta realidad. Estos diferentes enfoques se recogen en el esquema siguiente, en el que se indica la fuente de información:

Proyecto EFO	Programaciones educativas	Temas emergente curso	Propuesta consensuada	Entrevista semiestructurada
Infancia víctima de situaciones familiares graves de maltrato o abandono	Infancia en núcleos familiares con factores de riesgo de maltrato infantil. Infancia con problemas de relación escolar, social,..	Infancia con problemas de relación familiar, escolar, grupos de iguales,..	Infancia en núcleos familiares con factores y/o indicadores de maltrato infantil	Infancia con problemática de integración escolar y con indicadores emocionales y físicos de formas pasivas de maltratos. Padres y familias con factores de riesgo de maltrato



De la triangulación de los datos analizados desde diferentes fuentes de información se deducen ciertas contradicciones en referencia al grupo de incidencia. En un plano teórico, el Proyecto EFO está pensado para la intervención educativa con la infancia que padece maltratos familiares graves; partiendo de esta premisa, durante la realización de la propuesta consensuada en el seno del curso de formación permanente, los educadores contrastan la necesidad de dividir ese grupo de infancia gravemente maltratada en dos subniveles, ya que su intervención a través del Proyecto también se da en núcleos familiares que no protagonizan capítulos del

maltrato pero que presentan factores de riesgo de llegar a hacerlo. Por lo tanto, en este foro teórico y tomando como punto de referencia el Proyecto, se llega a la conclusión de que el grupo de incidencia es la infancia que padece de forma grave o incipiente formas de maltrato activo o pasivo.

Sin embargo, a través del análisis de programaciones, de las entrevistas semiestructuradas individuales y de temas que fueron emergiendo durante el curso, se puede llegar a la conclusión que el grupo que se acaba de describir no es el que en realidad reciben la atención individualizada de los educadores a través de plan de trabajo-EFO.; se coincide en la definición amplia de los factores de riesgo, pero al tratarse de indicadores se refieren únicamente a las formas de maltrato pasivas (no interviniendo en maltrato físico, maltrato emocional y abuso sexual) aunque sin separar conceptualmente los subtipos de maltrato y, resaltando ciertas características de la relación del niño con sus entornos socializadores, tal y como se proponía al inicio de este capítulo.

Teniendo en cuenta el análisis de la realidad y el marco teórico revisado, el grupo de incidencia que se propone debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- Utilizar la teoría de las necesidades básicas para la definición de dicho grupo ya que permite una calibración de los derechos establecidos en la Convención de Derechos de la Infancia, así como superar la teoría de las carencias para hacer intervenciones proactivas y reactivas. Ello favorece las intervenciones en núcleos familiares que no maltratan o abandonan a los hijos, pero que si presentan factores de riesgo para hacerlo y/o situaciones educativas no adecuadas para éstos.

- Tener en cuenta aquellas características que hagan previsible los maltratos activos y los pasivos. No solo centrarse en formas de negligencia familiar sino en situaciones conflictivas entre padres e hijos que hagan prever la emergencia de maltratos, físicos o emocionales, estables.

- Definir las características en el proceso de socialización del niño que ve vulnerados algunos de sus derechos y que hacen prever el inicio de procesos de interacciones inadecuadas con los entornos, y por lo tanto, de procesos de inadaptación social. Ello aporta un punto de vista más educativo al problema tratado y sus consecuencias.

Bajo estas premisas, el grupo de incidencia estará formado por la infancia en situación de riesgo social de la ciudad de Lleida por causas familiares; aquella infancia que, por acción o omisión en el ejercicio de los deberes paternos, no tiene cubiertas, en alguna medida, sus necesidades básicas físico-biológicas (alimentación, temperatura, higiene, sueño, actividad física, protección de riesgos reales y salud), sus necesidades básicas cognitivas (estimulación sensorial, exploración física y social y comprensión de la realidad física y social), y/o sus necesidades emocionales y sociales (seguridad emocional, red de relaciones sociales, participación y autonomía progresivas, curiosidad sexual, protección de riesgos imaginarios e interacción lúdica).

Las características de esos entornos familiares y de sus miembros se podrían resumir de la siguiente forma:

- 1.- Niños con baja autoestima, problemas de comportamiento. Niños con dificultades en su proceso de socialización: falta de integración escolar

(absentismo, fracaso, retraso,...), falta de integración en recursos de tiempo libre, falta de integración en un grupo de iguales,...

2.- Padres: historia de maltrato, desatención o rechazo emocional durante al infancia, desconocimiento en la crianza, toxicomanias, alcoholismo, problemas psicológicos o psiquiátricos, ludopatias,...

3.- Relaciones padres e hijos y relaciones familiares: familias monoparentales, desestructuradas, conflictos conyugales,... Relaciones entre padres e hijos con poco desarrollo de capacidad educativa: permisividad, delegación de responsabilidades, baja disposición a las necesidades emocionales y físicas, conflictos, ciclos ascendentes de disposición, disciplina coercitiva,...

4.- Estructura social y contextual:: desorganización familiar, dificultades económicas, problemas laborales, vivienda deficiente, falta de apoyo vecinal, formal e informal,...

3.- LOS OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales que planteamos para la prevención de los maltratos infantiles en el seno familiar desde los servicios sociales de atención primaria, incidiendo en el grupo que se acaba de describir, no están claramente definidos. La no existencia de unos referentes mínimos a conseguir con toda la infancia en situación de riesgo social, plantea la necesidad de que estos objetivos se formulen después de definir el grupo de incidencia y por lo tanto dependerán de las necesidades de éste. En la realidad estudiada dichos objetivos que deben servir de referente a la intervención del educador social deberían estar recogidos en el Proyecto EFO; sin embargo, los objetivos que se plantean en dicho documento presentan los siguientes déficits:

1.- Solo se plantean objetivos referentes a los padres, lo cual significa que no recoge los objetivos a perseguir con todo el grupo de incidencia planteado. Desde la perspectiva interaccionista en la que se basa la propuesta hecha en el apartado anterior, el grupo abarca también los propios niños, en su vertiente personal y socializadora, como situación de riesgo de inadaptación social, y el propio medio social como elemento en la interacción desajustada que define este fenómeno. Por lo tanto faltarían los objetivos referentes a los niños y los objetivos referentes al medio social.

2.- Los objetivos que recoge el documento se refieren a la capacitación de los padres en sus funciones paternas, en sus funciones de organización doméstica y en determinados aspectos personales. Sin embargo no plantean objetivos generales de carácter educativo que pasen por la concienciación o la autonomía de éstos, lo

cual implicaría verdaderos cambios educativos de creación de conciencia social, superando enfoques destinados a reparar aspectos concretos que llevan al deterioro de las relaciones familiares. Así, faltaría incluir objetivos educativos generales respecto a los padres.

3.- La situación descrita hace que el Proyecto no sea un referente para los objetivos educativos específicos que persiguen los educadores sociales cuando hacen intervenciones educativas individualizadas. La formulación de los objetivos generales es un aspecto fundamental en el modelo didáctico de intervención, ya que supone una coherencia y una unificación de criterios en la misma intencionalidad educativa; para ello, dada la falta de criterios externos, se partirá de la definición del grupo de incidencia y de los objetivos específicos.

Estos planteamientos recogidos en el análisis del Proyecto EFO no coinciden con la realidad en su totalidad, ya que en las diferentes análisis parciales se han podido recoger objetivos al margen de los planteados en el documento, lo cual indica que los educadores sociales se plantean otros objetivos al margen de los establecidos en el Proyecto que, teóricamente, les debería servir de referente.

A continuación se resumen los análisis parciales desde las diferentes fuentes de información (programaciones, cuestionario, curso de formación permanente y entrevistas semiestructurada) , para poder llegar a una triangulación de los datos que permita ver cual es el estado real de la cuestión.

1.- Del análisis de las programaciones se pueden sintetizar los objetivos específicos, en los siguientes objetivos generales:

OBJETIVOS REFERENTES A LA FAMILIA

DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LOS PADRES RESPECTO A LOS HIJOS	Atender a la escolarización de los hijos
	Atender a la ocupación del tiempo libre de los hijos
	Conocer y cuidar las necesidades básicas físicas de los hijos
	Establecer vínculos y relaciones afectivas con los hijos
	Asumir las responsabilidades paternas
	Ejercer la función de control y disciplina con los hijos
DIMENSIÓN PERSONAL DE LOS PADRES	Integrarse en la sociedad
	Concienciarse de la situación personal
	(Objetivos de carácter asistencial: salud, situación laboral, vivienda, economía,...)

OBJETIVOS REFERENTES A LOS NIÑOS

DIMENSIÓN PERSONAL	Adquirir el grado de responsabilidad acorde a la edad
	Asumir la autonomía acorde a la edad
	Concienciarse y aceptar la propia realidad
	Adquirir hábitos de salud, higiene y alimentación
	Mejorar la autoestima
	Adquirir hábitos de comportamiento prosocial
DIMENSIÓN RELACIONAL	Integrarse en la realidad escolar
	Integrarse en la red de tiempo libre
	Integrarse en un grupo de iguales normalizado
	Integrarse en la realidad familiar mejorando las relaciones padres e hijos

2.- Del cuestionario inicial que los educadores sociales respondieron durante la primera sesión del curso de formación permanente se puede llegar a la siguiente síntesis:

OBJETIVOS REFERENTES A LOS NIÑOS

DIMENSIÓN PERSONAL	Adquirir de valores, normas, hábitos y actitudes personales
	Asumir la autonomía que le corresponde por la edad
	Mejorar la autoestima
DIMENSIÓN RELACIONAL	Conseguir la inserción social
	Integrarse en el mundo escolar y formativo
	Ocupar correctamente el tiempo libre
	Lograr una inserción sociolaboral: búsqueda de trabajo, ...

OBJETIVOS REFERENTES A LOS PADRES

Mejorar la relación y la capacidad educativa: establecimiento de límites, resolución conflictos,...

3.- Del vaciado de objetivos específicos que los educadores aportaron a la sesión del curso de formación permanente, para hacer una propuesta conjunta de objetivos generales, se puede llegar a la siguiente síntesis:

OBJETIVOS REFERENTES A LOS NIÑOS

DIMENSIÓN PERSONAL	Mejorar la autoestima
	Adquirir hábitos de higiene, alimentación,...
	Asimilar actitudes positivas
	Mejorar el comportamiento social
DIMENSIÓN RELACIONAL	Integrarse en la red normalizada de tiempo libre
	Integrarse en el sistema escolar
	Integrarse en la vida del barrio
	Mejorar las relaciones familiares

OBJETIVOS REFERENTES A LOS PADRES

DIMENSIÓN PERSONAL Y RELACIONAL	Mejorar la situación referente a Los estudios
	Integrarse en la vida laboral
DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LOS PADRES RESPECTO A LOS HIJOS	Concienciarse de las responsabilidades paternas
	Atender la relación y evolución escolar de los hijos
	Adquirir responsabilidades respecto a la ocupación del tiempo libre de los hijos
	Adquirir destrezas para el cuidado de las necesidades físicas de los hijos: higiene, alimentación, revisiones médicas,...
	Asumir la necesidad de establecer una disciplina
Tener una buena relación afectiva con los hijos	

OBJETIVOS REFERENTES AL CAMBIO SOCIAL

Potenciar los centros infantiles como medio integrador

4. - La propuesta conjunta de objetivos generales, tal y como se recogió en un capítulo anterior, fruto del curso de formación permanente fue la que se presenta a continuación de forma más resumida:

OBJETIVOS REFERENTES A LOS NIÑOS

Normalizar sus relaciones en el ámbito familiar, escolar y del barrio, de acuerdo a las normas que regulan la vida de los ciudadanos: integración familiar y social
Disfrutar del tiempo libre a través de recursos, equipamientos y servicios normalizados de la red social próxima y la participación en las incitativas del barrio
Responsabilizarse de su propio proceso formativo
Tener cuidado del propio cuerpo mediante la adquisición de hábitos de protección de la salud y de la higiene
Valorarse positivamente a partir del conocimiento realista de las propias posibilidades

OBJETIVOS REFERENTES A LOS PADRES

Asumir la responsabilidad de la educación de los hijos:
Ser constante en el cuidado de las necesidades de alimentación, temperatura, higiene, sueño, salud y protección de riesgos reales que los niños necesitan para un desarrollo integral.
Implicarse en el proceso escolar de los hijos: llevar a los niños a la escuela y conocer el proceso escolar de los hijos
Conocer las características evolutivas y las necesidades de los hijos Ser sensible a las necesidades emocionales y afectivas de los niños y de la conveniencia de interactuar positivamente con ellos
Establecer un sistema de disciplina inductiva que delimite la organización familiar:
Delimitar la organización familiar y de cuidado del hogar bajo parámetros normalizados
Analizar la situación personal y los efectos negativos de problemáticas concretas (toxicomanías, problemas psiquiátricos o psicológicos, conyugales,..) que pueden afectar el correcto cuidado de los hijos
Disfrutar del ocio con los niños integrándolos en la red de apoyo vecinal.

OBJETIVOS PARA EL CAMBIO SOCIAL

Potenciar los centros infantiles como medio integrador
Concienciar a los médicos sobre la necesidad d transmitir información en casos de maltrato infantil
Despertar en el maestro comprensión respecto a la problemática de los menores en situación de riesgo social.

5.- Por último, el análisis parcial a través de las entrevistas semiestructuradas, proporcionó la siguiente información sobre los objetivos perseguidos:

OBJETIVOS REFERENTES A LOS NIÑOS

DIMENSIÓN PERSONAL	Concienciarse de la situación en la que están y responsabilizarse de sus propias decisiones
	Aumentar la autoestima
DIMENSIÓN RELACIONAL	Integrarse en los recursos normalizados de ocupación de tiempo libre y en los grupos que allí acuden
	Integración escolar: Valorar la importancia de la escuela superando la percepción negativa que de ella puedan tener.

OBJETIVOS REFERENTES A LOS PADRES

DIMENSIÓN PERSONAL	Integrarse en la red social normalizada
	Aumentar el grado de autonomía
DIMENSIÓN EDUCATIVA RESPECTO A LOS HIJOS	Establecer sistema de relación adecuados con los hijos
	Adquirir conocimientos que les permita dar respuestas adecuadas a las necesidades físicas de los hijos
	Tomar conciencia de la situación y las dificultades que implica la educación de los hijos
	Valorar la escuela como un recurso necesario y obligatorio para los hijos.

OBJETIVOS PARA EL CAMBIO SOCIAL

Generar recursos normalizados que integren a los niños en situación de riesgo social
Sensibilizar a la escuela sobre las necesidades y las características de la infancia en situación de riesgo social.

De los análisis parciales de la realidad, a través de las diferentes fuentes de información utilizadas, se constatan ciertas diferencias en los objetivos específicos planteados. Sin embargo hay elementos en común que si permiten hacer llegar a las siguientes conclusiones:

1.- El hecho de que la intervención se haga desde los servicios sociales de atención primaria, hace que se planteen objetivos de carácter asistencial (referidos básicamente a proporcionar determinadas ayudas económicas y de recursos) y objetivos educativos. La prestación de ayudas a las familias para cubrir ciertas necesidades es una de las funciones de estos servicios, por lo que cuando se plantean planes de trabajo se reflejan estas ayudas como fin de la intervención. Así, tal y como manifiesta Núñez (1993), en ocasiones las intervenciones en los núcleos familiares se puede quedar en un estadio asistencial, de prestación de ayudas que ayuden a cubrir las necesidades básicas de carácter físico o biológico del niño; desde un punto educativo, sin embargo, ello no supone un cambio en la familia, sino más bien un paso hacia la dependencia de la familia con la institución que en muchos casos lleva a la cronificación de los casos. Por contra, cuando estos objetivos se reconvierten en un medio de carácter transitorio para poder llegar a la familia y hacer intervenciones de carácter educativo, se superará la vertiente puramente asistencial. En ambos casos, este tipo de objetivos no se pueden considerar educativos, y, si bien es uno de los fines de la intervención multidisciplinar, se debe tener en cuenta que no constituyen el fin de la intervención didáctica del educador social.

2.- Los objetivos educativos que se plantean hacen referencia a los niños, a los padres y en muy pocas ocasiones al cambio social. Los objetivos referentes a los niños son todos de carácter educativo y se refieren a la dimensión personal y a la dimensión relacional de éstos, adoptando, en la mayor parte de las ocasiones, los parámetros del paradigma comunitario, ya que se plantean la integración del niño en su medio social inmediato. En el caso de los padres, coexisten los objetivos educativos con los asistenciales; fundamentalmente se

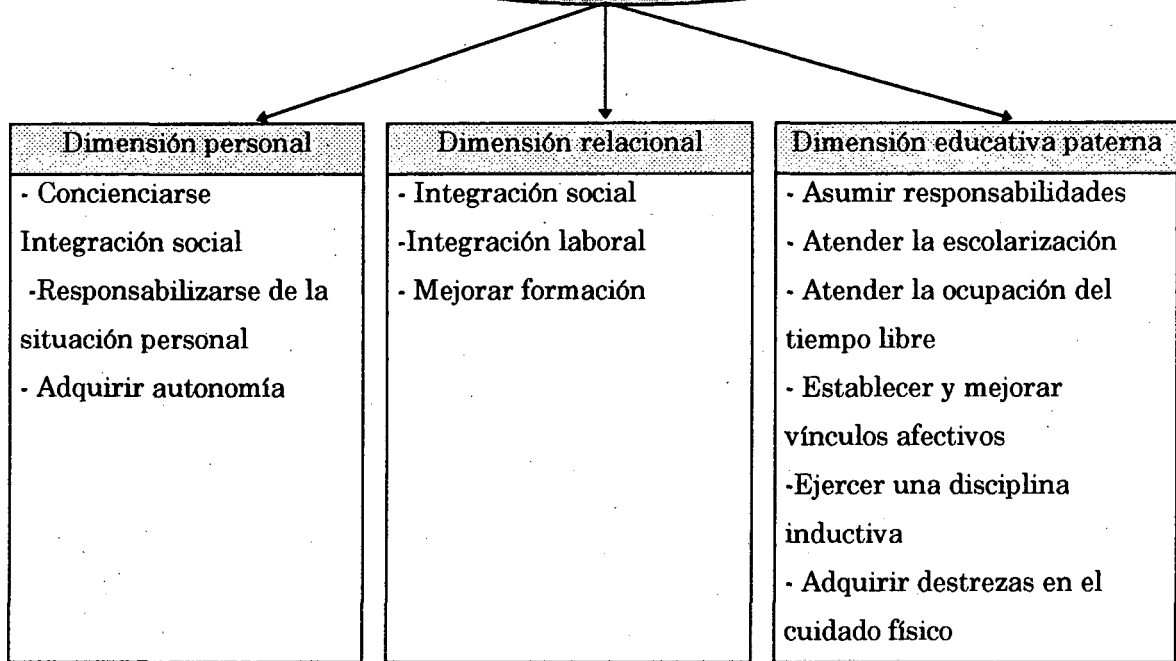
refieren a la capacitación de los padres en sus funciones educativas, en el plano relacional, y, en el plano personal, en pocas ocasiones se plantean cambios educativos. Al igual que en el Proyecto, no se suelen plantear como objetivos referentes a los padres, la autonomía, la concienciación o la motivación, sino más bien dar respuesta inmediata a una situación carencial. Por último, de forma explícita los educadores no se plantean objetivos de cambio social.

3.- Como resultado del curso de formación permanente, la propuesta conjunta de objetivos educativos generales, presenta algunas novedades que no aparecen en los diferentes análisis de la realidad, lo cual puede llevar a la conclusión de que pertenezcan más a un plano teórico que a uno práctico. Se trata de los objetivos referentes a la situación personal de los padres, a la organización familiar y a la adquisición de habilidades en disciplina inductiva; y los objetivos referentes al cambio social.

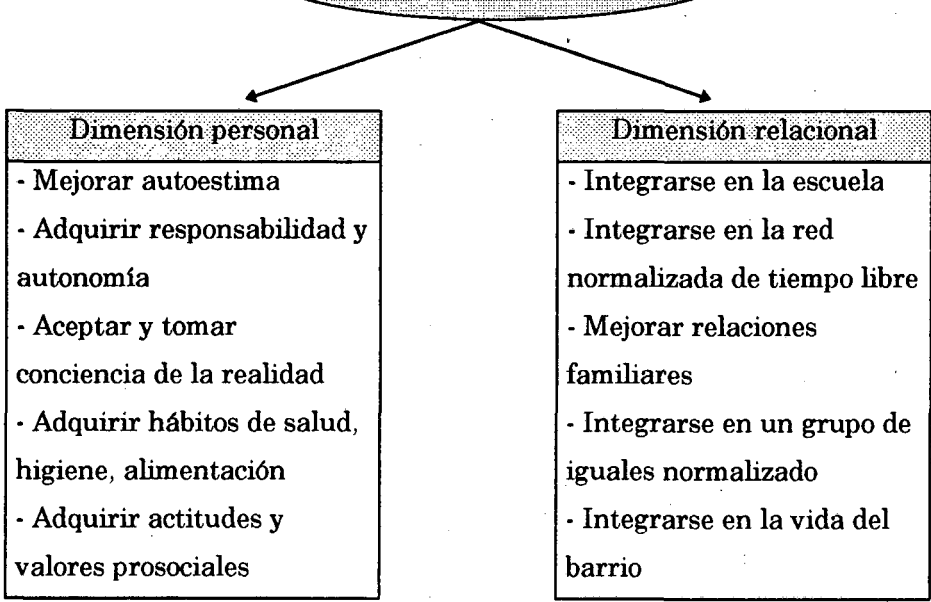
Teniendo en cuenta las consideraciones resumidas, así como el esquema seguido durante todo el análisis, el siguiente cuadro resume los objetivos que se persiguen en las intervenciones educativas individualizadas en los casos de infancia en situación de riesgo social, por parte de los educadores sociales de los servicios de atención primaria del Ayuntamiento de Lleida:

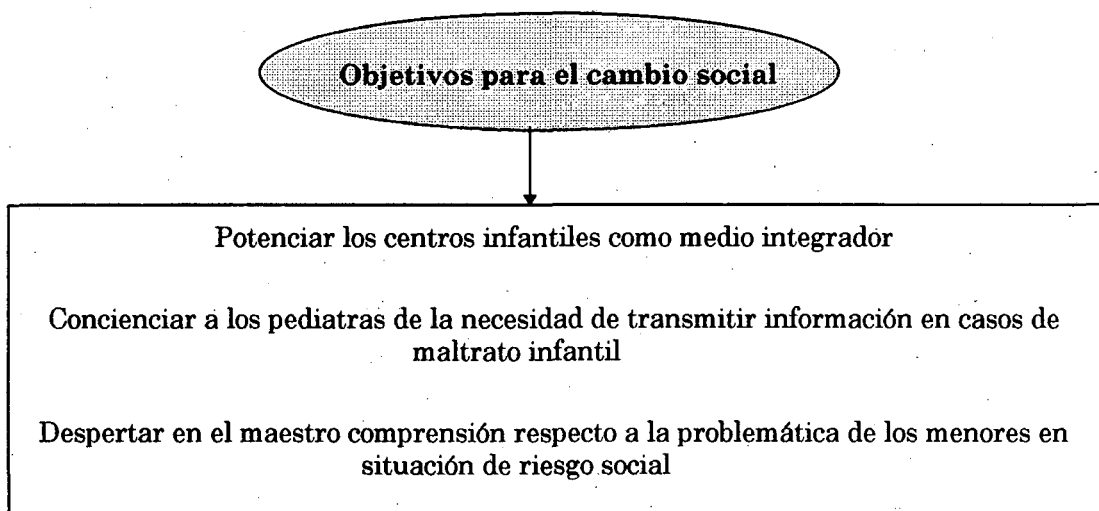
Objetivo del proyecto: Prevenir los maltratos y el abandono infantil dentro de la familia, así como las situaciones de marginación que dicha situación pueda provocar en los niños, integrándolos en la red social normalizada y capacitando a los padres en sus funciones educativas.

Objetivos referentes a los padres



Objetivos referentes a los niños





Teniendo en cuenta el análisis de la realidad y el marco teórico aportado desde el modelo comunitario, los objetivos generales que se proponen dentro del modelo didáctico para la prospectiva parten de los siguientes supuestos, algunos de ellos reflejados en la realidad estudiada:

1.- La formulación de objetivos solo hará referencia a aquellos que reflejen un cambio educativo; sin olvidar que el modelo es para la intervención desde los servicios sociales de atención primaria y por lo tanto desde los servicios que gestionan ayudas económicas y de vivienda, estas ayudas no se consideran un objetivo en la intervención educativa. Puede tratarse de objetivos de otra índole o en un recurso que se utilice como parte de las estrategias metodológicas para conseguir objetivos educativos.

2.- Dada la definición del grupo de incidencia, los objetivos deberán referirse a los padres, como sujetos activos y responsables de los capítulos de abandono o maltrato, los niños, como sujetos activos que pueden iniciar por esa causa un proceso de aprendizaje de interacción desajustada con sus

medios inmediatos, y los entornos, como el otro elemento que interactúa con el niño, los padres y la familia y que forma parte del problema de inadaptación de todos ellos.

3.- Los objetivos referentes a los padres deberán ir más allá de la contención y de la reparación de las causas y los indicadores de maltrato o abandono, para perseguir objetivos de desarrollo personal, de integración y de autonomía, que disminuyan su vulnerabilidad y que favorezcan su independencia de los servicios sociales; todo ello para evitar la cronificación de las familias. Para ellos la intervención educativa con los padres no solo hará referencia a cambios en su manera de educar a sus hijos, capacitándolos, a través de habilidades y actitudes adecuadas, para que ejerzan de forma más adecuada su función educativa como forma de prevenir la realidad familiar que no atiende los derechos inalienables a la infancia, sino que además se plantearan objetivos en el plano relacional y personal de los padres. Estos objetivos estarán relacionados con los factores de riesgo que aumentan la posibilidad que los padres maltraten o abandonen, en su dimensión personal (desatención o rechazo emocional durante la infancia, desconocimiento en la crianza, toxicomanías, alcoholismo, problemas psicológicos o psiquiátricos, ludopatías,..) o en su dimensión relacional (desorganización familiar, dificultades económicas, problemas laborales, vivienda deficiente, falta de apoyo vecinal, formal e informal.).

4.- Por otro lado, y también en relación con los objetivos referentes a los padres, cabe plantearse objetivos referentes a la propia motivación al cambio, precedida por una toma de conciencia de la existencia del problema. Es decir, si bien se ha detectado en el análisis de la realidad un desfase entre las necesidades establecidas por Bradsaw, consistente en que los padres no demandan la intervención educativa porque sus necesidades

sentidas no coinciden con las normativas, y que ello es uno de los principales problemas en la intervención, solo en dos ocasiones (en el análisis a través de la programaciones, se plantean estos objetivos como explícitos y deseables. Por ello se considera que la toma de conciencia respecto a las propias dificultades y la responsabilidad y motivación para cambiar, son dos objetivos educativos que, de conseguirse, aumentarán las posibilidades de éxito de la intervención, así como la garantía de la consideración de los padres como sujetos activos, dueños de sus propias decisiones, parámetro necesario para intervenir desde el modelo comunitario.

5.- Los objetivos referentes a los menores también deberán tener en cuenta los aspectos motivacionales y de participación en su propio proceso de cambio, en función de su edad. Estos objetivos harán referencia a la dimensión personal y a la dimensión relacional. La primera para lograr cambios actitudinales que les permitan superar los posibles déficits provocados por la interacción con el entorno familiar (baja autoestima, falta de conciencia de su realidad,..) pero fundamentalmente se abordara la dimensión relacional, ya que el inicio de procesos de inadaptación se dará si el niño empieza a tener relaciones desajustadas en la escuela, con los iguales, en el barrio,... La prevención de la desadaptación social vendrá dada a través de objetivos que favorezcan la integración del niño en sus entornos inmediatos, proceso que se ve dificultado en este grupo de incidencia por los déficits que les vienen dados desde los entornos familiares.

6.- Los objetivos para el cambio social tendrán que ver con los cambios en los entornos socializadores que interactúan con el niño, y que, en muchas ocasiones, se convierten en reforzadores, y no en compensadores, de los déficits educativos familiares, a través de actitudes de rechazo y

segregación de la infancia en situación de riesgo social. Esos entornos, sobre los que el educador social tiene influencia, son la escuela, el barrio, los recursos de tiempo libre, ...

Con todos estos supuestos la propuesta que hacemos de objetivos generales referentes a los padres, los niños y el entorno social, precedidos todos ellos por el fin del modelo, es la siguiente:

Fin del modelo didáctico: Prevenir las situaciones de abandono y maltrato en la familia, aumentando la capacidad educativa y protectora de los padres y disminuyendo su vulnerabilidad, y las situaciones de inadaptación social que pueden aparecer, en consecuencia, favoreciendo procesos de integración de los niños en las redes normalizadas.

1.- OBJETIVOS REFERENTES A LOS PADRES

1.1.- Tomar conciencia de la situación personal y las implicaciones que está puede tener en el cuidado y educación de sus hijos (toxicomanías, problemas psicológicos, ...)

1.2.- Integrarse en la red de apoyo social normalizada, aumentando grado de autonomía y de desarrollo personal, menguada por determinadas problemáticas de interacción laboral, formativa, lúdica, familiar,...desajustada (desorganización familiar, dificultades económicas, problemas laborales, vivienda deficiente, falta de apoyo vecinal, formal e informal)

1.3.- Concienciarse de las limitaciones y dificultades que supone la educación de los hijos

1.4.- Responsabilizarse y tomar incitativas de cambio en aquellos aspectos que sirvan para mejorar la situación de los hijos y que tienen que ver con el desarrollo de las funciones educativas y de protección paternas

1.5.- Mejorar el desarrollo de las funciones educativas paternas, atendiendo de forma más adecuada sus necesidades físicas o biológicas, cognitivas, emocionales o sociales, y estableciendo progresivamente un sistema de disciplina inductiva.

2.- OBJETIVOS REFERENTES A LOS NIÑOS

DIMENSIÓN PERSONAL

2.1.- Mejorar el nivel de autoestima a través de un conocimiento realista de la propias posibilidades

2.2.- Tomar conciencia de cual su situación personal y familiar desde una postura realista

2.3.- Tener cuidado del propio cuerpo mediante al adquisición de hábitos de salud, higiene y alimentación

DIMENSIÓN RELACIONAL

2.4.- Integrarse en el sistema escolar, valorando la escuela como un recurso necesario así como superando las actitudes negativas y/o las dificultades que tenga para tener una relación normalizada

2.5.- Disfrutar del tiempo libre a través de recursos, equipamientos y servicios normalizados de la red social próxima, así como mediante la

participación en las actividades del barrio.

2.6.- Integrarse en grupos de iguales normalizados, valorando las alternativas que éste les ofrece, y actuando bajo los parámetros de convivencia

2.7.- Mejorar las relaciones familiares, tomando conciencia de la necesidad de implicarse positivamente en la dinámica familiar, adquiriendo ciertas responsabilidades y obligaciones acordes con la edad.

3.- OBJETIVOS PARA EL CAMBIO SOCIAL

3.1.- Potenciar los recursos para la ocupación de tiempo libre del barrio como medios integradores de la infancia en situación de riesgo social

3.2.- Concienciar al medio escolar del papel compensador de las carencias educativas familiares que con la infancia en situación de riesgo social debe realizar

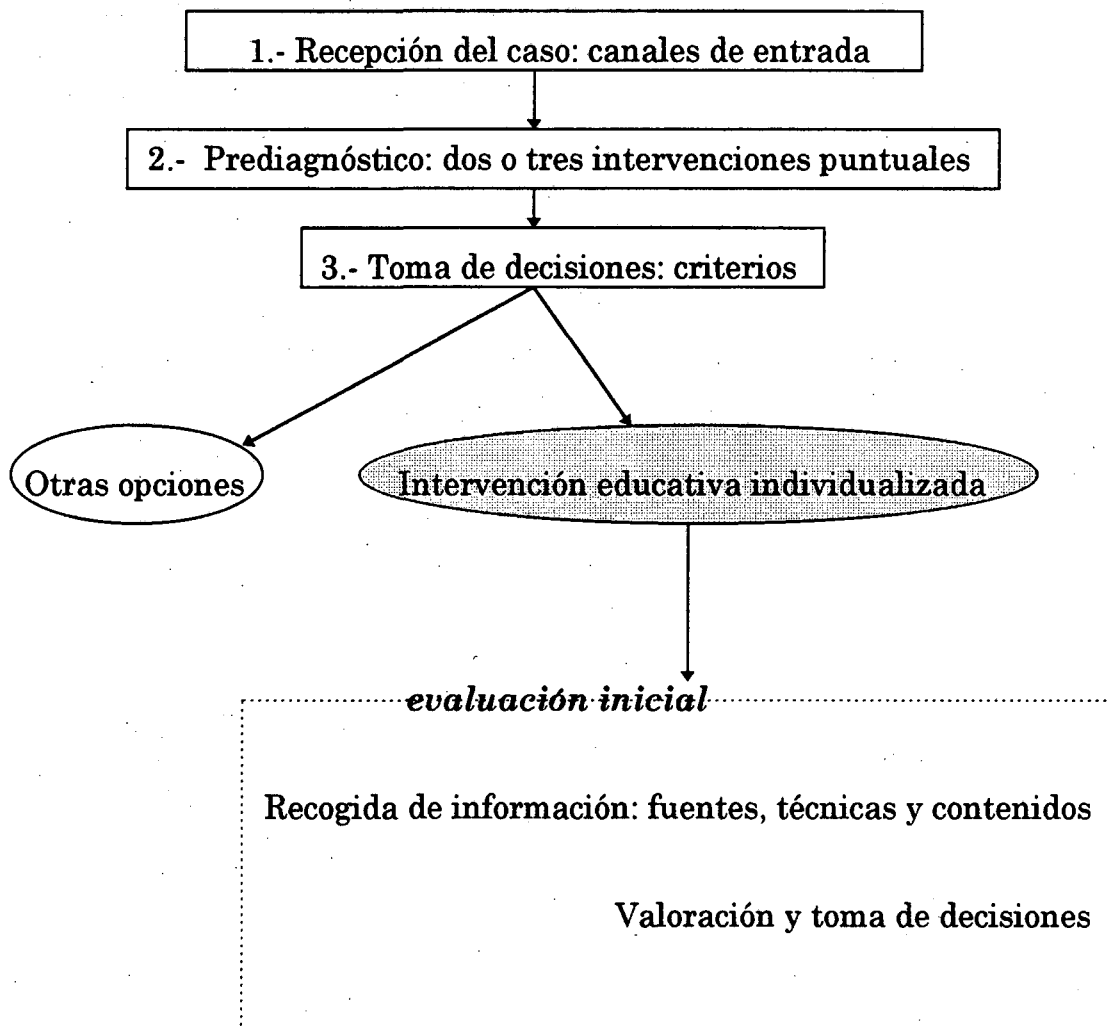
3.3.- Sensibilizar a los pediatras sobre la necesidad de detectar y transmitir posibles casos de abandono o maltrato infantil.

3.4.- Tomar conciencia de los derechos inalienables de todos los niños, y de la obligación de la sociedad en general de velar y ayudar a su cumplimiento, favoreciendo la capacitación de los padres y la integración social de los niños

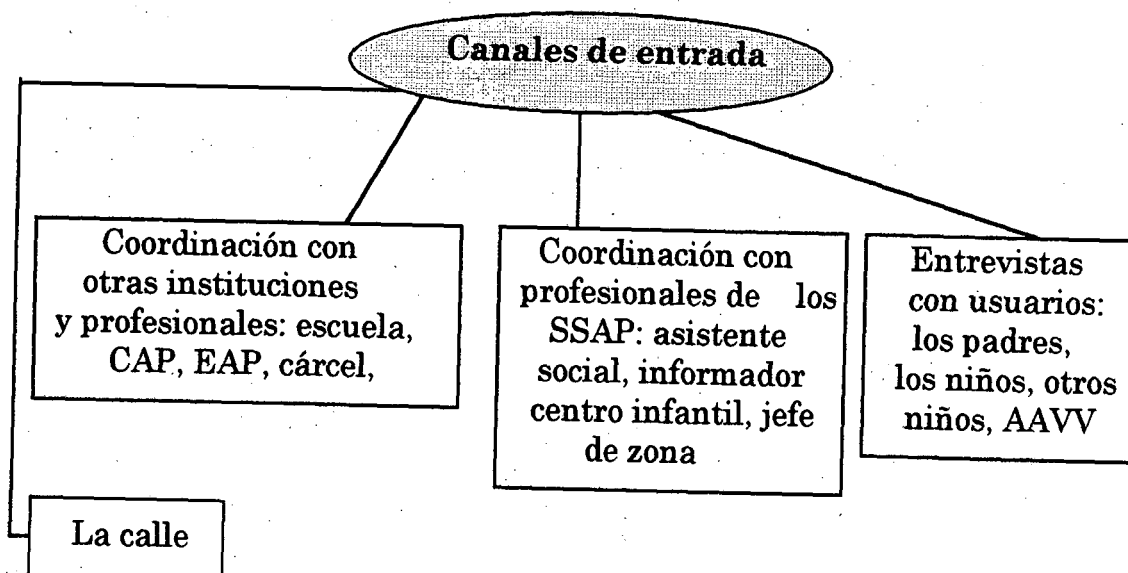
4.- EL GRUPO DE APRENDIZAJE: EL NÚCLEO FAMILIAR

En la intervención educativa destinada a realizar prevención secundaria el grupo de aprendizaje es el propio núcleo familiar en el que se han detectado factores de riesgo o indicadores de una posible situación de desatención respecto a los hijos. Si el grupo de incidencia es la infancia en situación de riesgo social, el grupo de aprendizaje es un núcleo familiar concreto que reúne características que lo sitúan dentro de éste.

La definición del grupo de incidencia, según el análisis de la realidad realizado, pasa por una serie de fases que se van a ir mencionando y que se resumen en siguiente cuadro. Como se comprobará, antes de iniciar la evaluación inicial del grupo de aprendizaje, se pasan tres fases previas para decidir si el núcleo familiar va ser objeto de la intervención educativa, de tal manera que cuando se realiza la evaluación inicial esta decisión ya está tomada.



La recepción de casos, es decir el conocimiento de núcleos familiares en cuyo seno se den situaciones de riesgo para los hijos, se realiza básicamente a través de formas de detección indirectas; prevalecen las situaciones en que la situación de riesgo es conocida por el educador porque otro profesional se lo deriva a través de la coordinación entre ambos, a aquellas en que el educador lo detecte de forma directa a través de la observación. El siguiente cuadro resume los diferentes canales de entrada de casos de infancia en situación de riesgo social que llegan a conocimiento del educador social:



Los canales de entrada de casos de infancia en situación de riesgo social son diversos; sin embargo el camino que más predomina para que el educador social del Equipo Básico de Atención Primaria, conozca, evalúe e intervenga en casos de infancia en situación de riesgo social es que el asistente social que forma parte de su mismo equipo se lo comuniquen. El hecho de que las familias se dirijan a los servicios sociales a pedir alguna prestación social, hace que sean conocidas por estos servicios; en los casos en que el asistente social que conoce y atiende a la familia detecte alguna negligencia o dificultad en el cuidado o educación de los hijos, se lo da a conocer al educador, quien pasará a hacer una valoración del caso.

Esto constituye una de las características fundamentales de la intervención del educador y de la intervención en los casos de infancia en situación de riesgo social: la intervención no es una demanda de la familia y en la mayor parte de las ocasiones las necesidades sentidas de los padres son de carácter asistencial y no coinciden con las necesidades normativas. Los padres se dirigen a los servicios sociales para pedir una prestación económica y se encuentran, además, con un tipo de intervención que no han

pedido. Todo ello agravado por el hecho de que no suelen tener conciencia de sus propias dificultades o problemas en la crianza de los hijos.

De la misma forma los casos también se pueden conocer mediante otros profesionales de los SSAP como son el informador, los monitores del centro infantil del barrio o el jefe de zona. En prácticamente todos los casos la intervención educativa se inicia sin demanda explícita de la familia lo que limita el factor motivacional.

El educador social también puede tener noticia de situaciones de riesgo a través de profesionales con los que se coordina periódicamente, fundamentalmente la escuela pero también otros como el pediatra o los servicios sociales del centro penitenciario.

Otro canal de entrada que da a conocer casos de infancia en situación de riesgo pueden ser los mismos usuarios, aunque esta posibilidad se da en muchas menos ocasiones que las anteriores: los miembros de las asociaciones de vecinos con las que el educador mantiene contactos, otros niños que conocen una situación familiar, o, incluso el niño afectado o los propios padres. La demanda de los padres para recibir una intervención educativa para ser ayudados en el mejor desarrollo de sus funciones se da en muy pocas ocasiones.

La calle, como lugar en el que se da una observación directa de infancia en situación de riesgo, solo fue nombrada por un educador; este medio es más propio de la figura del educador de calle que trabajaba con adolescentes y jóvenes. En cambio, el educador de atención primaria que interviene en edades más tempranas no lo puede utilizar de la misma forma, solo en la Zona IV donde en determinados barrios el centro de

servicios sociales está en un lugar estratégico y la población hace vida de calle, se usa la calle como lugar para la detección.

Una vez se detecta el núcleo familiar susceptible de una intervención educativa se mantienen una o dos entrevistas con él, pudiendo hacer alguna gestión puntual (gestión de becas de comedor o de campamentos). Fruto de este conocimiento de la familia se realiza un prediagnóstico consistente en valorar si ese núcleo necesita una intervención individualizada y si hay alguna garantía de éxito en esta. Esta fase en la detección del grupo de incidencia introduce el parámetro educativo: los educadores realizan una o dos entrevistas y ven como reacciona la familia ante su intervención de tal manera que pueden hacer un diagnóstico educativo, tal y como propone Ayerbe, basado en como la familia responde ante la intervención. Esta fase, ayuda a superar, por otro lado, la concepción propia del modelo médico que se establece en el proyecto EFO: descripciones de carácter estático que olvidan el factor procesal e interactivo de la situación de los padres y de los niños.

Después de estas entrevistas, se llega a una primera toma de decisiones, en la que se decide si se hace o no un plan de trabajo EFO, es decir una intervención educativa individual. Para tomar esta decisión se tienen presentes los siguientes criterios:

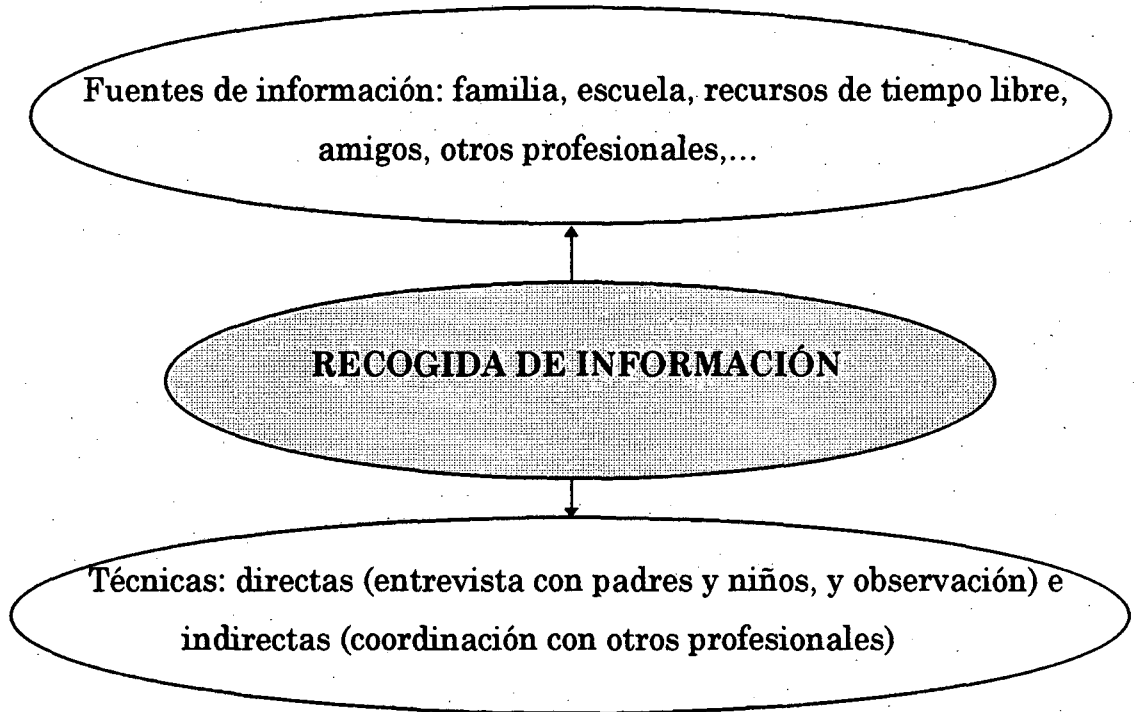
- 1.- Disposición de la familia a colaborar.
- 2.- Gravedad de los indicadores del maltrato.
- 3.- Demanda de la familia.
- 4.- Presión de otros profesionales.

Como se observa, el factor motivacional y el desfase entre las necesidades sentidas y las normativas vuelve a estar presente, llegando a ser uno de los criterios que se utilizará para decidir si se hace o no lka intervención.

Cabe decir al respecto, que aunque es uno de los factores más importantes y que más se repiten en los núcleos familiares atendidos, no es uno de los objetivos planteados a nivel general, tal y como se destacó en el capítulo anterior. Por otro lado, cabe preguntarse donde está la prevención secundaria si en aquellas familias que no tienen conciencia del problema, ni motivación para cambiar, se decide no intervenir. ¿Sería más correcto buscar estrategias que permitieran trabajar la motivación y la concienciación? Partiendo de la base que la sociedad tienen la obligación de mejorar la calidad de vida de la infancia previniendo situaciones de riesgo social, parece que aquellas familias con más dificultades deberían ser las primeras en recibir una atención educativa, ya que el no hacerlo podría significar que su situación empeorara hasta el límite de tener que tomar medidas de protección y de separación del menor de su familia.

Cuando se toma la decisión de realizar una intervención educativa individualizada, el primer paso es la evaluación inicial del grupo de aprendizaje. La evaluación inicial consiste en una recogida de información y en una posterior valoración y toma de decisiones sobre las problemáticas a abordar y los consecuentes objetivos específicos a conseguir.

Respecto a la fase de recogida de información los datos más destacables quedan resumidos en el siguiente cuadro:



Las fuentes de información a las que se acuden para recoger la información necesaria para intervenir son básicamente de dos tipos: los usuarios implicados y los profesionales que conocen a la familia. Así se mantiene entrevistas con los padres y se observa de forma directa (en casa, en entrevista con los padres, en el centro infantil,...) y/o se mantiene una entrevista con el niño. Paralelamente siempre se recurre a una coordinación con la escuela y con el profesional que ha dado a conocer el caso, así como otros profesionales que puedan estar implicados (pediatra, EAP,...). Por lo tanto las técnicas utilizadas en la recogida de información suelen ser la entrevista, la observación y la coordinación.

Respecto a la información recogida que se necesita para hacer la evaluación, el análisis de la realidad y la confrontación de opiniones entre los mismos educadores durante el curso de formación permanente, puso de manifiesto que existen dos tendencias diferenciadas en el equipo de educadores. Por un lado se encuentran aquellos educadores más tecnógrafos y cercanos al modelo médico que recogen el máximo de información posible y

que demandan instrumentos objetivos para hacerlo. Estos educadores utilizan la entrevista en el despacho con los padres y los niños como principal técnica de recogida. El otro grupo de educadores se aproxima más al modelo comunitario: manifiestan no diferenciar claramente entre recogida, diagnóstico e intervención porque todo ello sirve para ir valorando de forma procesal cual es la reacción de la familia ante la relación que van estableciendo. Las técnicas más utilizadas no son las entrevistas en el despacho sino entrevistas informales en lugares de relación de los niños e incluso de los padres.

Partiendo de esta duplicidad de posturas, el análisis de las programaciones permitió llegar a las siguientes conclusiones sobre la información que se utiliza para evaluar el grupo de aprendizaje:

1.- Información sobre los niños: situación personal (enfermedades, características, responsabilidad, autoestima,...) y nivel de integración (familiar, social, escolar, en el tiempo libre,...).

2.- Información sobre la familia: Situación personal de los padres (enfermedades, historial de maltrato, falta de integración, separaciones conyugales, alcoholismo..) problemas familiares (paro, dificultades económicas, vivienda,...), relaciones educativas paternas (permisividad, falta disciplina, relaciones conflictivas, delegación de responsabilidades, falta cuidados físicos, relaciones violentas, ...).

Los protocolos realizados durante el curso de formación permanente como respuesta a la demanda de los educadores posicionados en el modelo médico, recogen información sobre las necesidades básicas de la infancia e intentar aportar más indicadores sobre la educación parental, aspecto que en la realidad no se trabaja tanto como los otros.

desfase entre las necesidades sentidas y las normativas hacen que el punto de vista profesional no coincida con el familiar. Esto implica tres fenómenos ampliamente comentados:

- La familia no tiene conciencia del problema de desatención de los hijos.
- Al no tener conciencia no hacen demandas en este sentido.
- Al no tener conciencia del problema, tampoco sienten ninguna motivación para cambiar su forma de cuidar y educar a los hijos.

Partiendo de esta situación inicial, la información que se recoja no debe ser exageradamente amplia, con numerosos datos sobre los padres y los niños en términos estáticos, sino que se deberá la suficiente para justificar el motivo de la intervención y poder decidir los objetivos educativos más adecuados. Una propuesta concreta del contenido de la información:

1.- Información sobre el niño: Características personales (autoestima, hábitos, actitudes,...), nivel de integración en la escuela, en la red de tiempo libre, con el grupo de iguales, en la familia y de integración social.

2.- Información sobre la familia: Características personales de los padres (historial, problemas psicológicos, toxicomanías,...), relaciones en la familia (conflictos, desestructura,...) y relaciones educativas (disposición paterna a atender las necesidades físicas, cognitivas y emocionales de los hijos y nivel y estilo de disciplina).

3.- Información del contexto: economía, laboral, vivienda, apoyo vecinal, recursos,...

La recogida de información se puede hacer a través de las técnicas mencionadas en el análisis de la realidad: entrevistas, observación, coordinación, análisis documental,... y a través de las fuentes también recopiladas.

Pero aquí se quiere reseñar la relativa importancia de la recogida de información; si bien es innegable que la información es necesaria para tener un mínimo conocimiento del núcleo familiar que lleve a su evaluación, desde un punto de vista educativo es más importante el llegar a hacer un diagnóstico educativo, segunda fase de la evaluación. Ese diagnóstico ha de valorar las posibilidades de cambio de cada familia cuando esta recibe una intervención educativa: conforme el educador haga sus primeras intervenciones para conocer a la familia y para ofrecerle posibilidades para mejorar, la familia responderá de una manera determinada lo cual permitirá valorar cuales son sus posibilidades de recepción de trabajo educativo. Ello permite hacer un verdadero diagnóstico educativo, paralelo y constante a todo el proceso: consideración de la familia con un ente idiosincrásico y en constante evolución que debe informar al educador sobre la susceptibilidad al cambio de cada unidad familiar.

Así, si lo importante es la relación educativa, la cantidad de información queda en un segundo término, de tal manera que los protocolos para la entrevista de los padres y de los niños se deberían utilizar solo como recordatorio e instrumento de ayuda. Incluso en el caso de los niños la entrevista en el ambiente de despacho no parece la técnica más adecuada para poder evaluar su nivel de integración social y su estado personal; conviene más la interacción del educador y del niño en el ambiente natural

de éste. Las aportaciones de la escuela humanista en pro de una buena relación interpersonal parecen especialmente adecuadas para relacionarse con el niño y con los padres, teniendo en cuenta que la falta de motivación antes mencionada va acompañada por la voluntariedad de la familia en colaborar con los Servicios Sociales.

Por otro lado, un aspecto ya criticado en el análisis de la realidad tiene su cabida en el diagnóstico educativo: la explicitación del motivo de la intervención y de la demanda de la familia para poder plantear el desfase de necesidades como uno de los objetivos a perseguir. El juicio de valor, la valoración o el diagnóstico consistirá en:

1.- Interpretar y valorar los aspectos reunidos en la recogida de información sobre la realidad de los niños, la familia y el contexto.

2.- Definir y valorar cuales son los aspectos positivos y compensadores de la familia y del entorno.

3.- Valorar cual la conciencia del problema de la familia, calibrando la distancia entre el motivo de la intervención, la demanda de la familia y, en definitiva, al diferencia entre las necesidades normativas y las sentidas (Evaluación de necesidades).

4.- Valorar las posibilidades de cambio de la familia así como su motivación, cuando recibe una relación educativa adecuada (diagnostico educativo propiamente dicho).

Este diagnóstico deberá responder a la pregunta *¿como es la familia cuando ofrecemos una educación de calidad?*, tal y como plantea Ayerbe (1996a) en su consideración interactiva de la evaluación.

Todo ello llevará a la definición de la toma de decisiones sobre cuales son los problemas a abordar, y, en consecuencia cuales son los objetivos específicos a perseguir en la intervención. Respecto al análisis de la realidad se propone añadir aquellas problemáticas de tipo educativo que tengan que ver con las características personales y sociales de los padres, tal y como ya se reflejo en los objetivos generales.

La fase de toma de decisiones es la última en la evaluación inicial y es la que permite definir los objetivos que reflejan la intencionalidad educativa de la intervención. La afirmación sobre el carácter procesal del diagnóstico educativo no es contradictoria con la diferenciación del momento interactivo, ya que la evaluación inicial sirve para definir los objetivos que se perseguirían en el momento interactivo, pero la evaluación procesal continuará retroalimentando dicho diagnóstico durante todo el proceso y por lo tanto acompañará toda la intervención. Conceptualmente el diagnóstico educativo que sirve para la evaluación inicial finaliza cuando se deciden los objetivos, y aunque dicho diagnóstico también requiere intervención y relación entre el educador y el usuario, se define en el momento preactivo porque aún no está definida la intencionalidad expresada en objetivos, que es el elemento que da paso a la fase interactiva del acto didáctico. Hasta ese momento, la intervención que se haya dado no tiene una intencionalidad educativa y por ello se conceptualiza en el momento preactivo.

El resumen de la propuesta de evaluación inicial del grupo de aprendizaje:

1.- Recogida de información sobre los niños, la familia y el contexto		
2.- Diagnóstico		
Motivo intervención: conciencia problema	Motivación y posibilidades de cambio	Aspectos positivos de familia y contexto
3.- Toma de decisiones: problemáticas educativas a abordar		

5.- LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Una vez evaluado el grupo de incidencia, es decir el núcleo familiar y su contexto, la siguiente fase en el modelo didáctico que hemos presentado es la definición de los objetivos didácticos que se quieren abordar en la intervención didáctica concreta. Sin duda, estos deberán relacionarse con dos aspectos anteriores:

1.- Con los objetivos generales que se han establecido en función del grupo de incidencia al no haber referentes externos, como suele ocurrir en los contextos educativos formales.

2.- Con la toma de decisiones, última fase de la evaluación inicial, que se concreta a través de las problemáticas a abordar.

Así, en consonancia directa con estos dos elementos, para favorecer la coherencia interna del planteamiento didáctico, los objetivos didácticos expresarán aquellos cambios educativos concretos que se pretenden alcanzar en el grupo de aprendizaje en una intervención didáctica concreta.

Dadas las conclusiones y los planteamientos que se hemos podido concluir en el capítulo anterior sobre el grupo de aprendizaje y su evaluación, queremos remarcar la necesidad de abordar dos objetivos didácticos concretos de forma permanente, que deberán acompañar a los otros objetivos que se puedan plantear fruto de cada situación; nos referimos a:

1.- Aumentar la motivación al cambio.

2.- Concienciarse de las problemáticas familiares vividas.

Queremos insistir en este hecho porque son dos objetivos que deberían presidir todas las intervenciones, de tal manera que al plantearse las estrategias didácticas se busquen las más adecuadas para lograr estos objetivos, además de concretar otros recursos y métodos que permitan alcanzar los otros objetivos didácticos que se planteen.

6.- LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En el modelo didáctico planteado dentro de las estrategias didácticas que se prepararán en el momento preactivo, para ponerlas en marcha en el interactivo, con la finalidad de provocar la actividad en el usuario que lleve a un logro de los objetivos planteados, se ha querido destacar la importancia del sistema motivacional que se emplea y de la interacción educativa entre el educador y los usuarios. En los análisis parciales de la realidad se ha recogido información sobre estos aspectos, así como sobre los recursos y las actuaciones profesionales más destacadas en las intervenciones individualizada con la infancia en situación de riesgo social. A continuación se presenta una síntesis triangulada de todos estos aspectos que concluirá con la reflexión sobre la teoría emergente en dichas estrategias.

La importancia del sistema motivacional vienen dada por las características prácticamente constantes, de los núcleos familiares atendidos, que se constataron en el estudio del grupo de aprendizaje: la falta de motivación y de consciencia del problema que lleva a la intervención.

Uno de los temas que emergieron durante el curso de formación permanente y que se vuelve a recoger en las entrevistas semiestructuradas a los educadores sociales, es la dificultad de intervenir en aquellos núcleos familiares que no han hecho demanda en ese sentido, y como este hecho delimita notablemente la intervención. Ello se ve agravado por el hecho de que las familias acuden a los servicios sociales desde la voluntariedad; sin embargo, a pesar que todos los educadores convergen en esta problemática no se ha podido constatar la existencia continuada y mayoritaria de estrategias motivacionales que pasen por la consideración de los usuarios

como sujetos activos: elevación de los sentimientos de autonomía o de competencia, a través de planificación conjunta, de retroalimentación, de refuerzos,... tal y como propone Bueno (1996).

Este hecho ya se constató en la falta de objetivos relativos a la concienciación y la sensibilización de los padres, así como respecto a su motivación; la ausencia de objetivos explícitos a este nivel, también genera una deficiencia de estrategias motivacionales en este sentido. Al no considerar al usuario como un sujeto activo que toma sus propias decisiones y que debe estar implicado en su propio proceso de cambio, se suele caer en una postura más tecnógrafa en la que el educador es el profesional que le dice al usuario lo que debe hacer, sin que los padres se consideren parte de esas decisiones. Con ello se consigue que la motivación no aumente y que los padres se conviertan en usuarios dependientes de los servicios o bien, que decidan no participar en la intervención.

No se fomenta la creación de conciencia social, ni la transformación del sujeto a través de su promoción personal que disminuya su vulnerabilidad, de tal manera que cuando desaparezca la ayuda profesional sea capaz de tomar sus propias decisiones con autonomía y continuar tomando incitativas que mejoren el cuidado de los hijos.

Muy relacionado con el sistema motivacional, porque forma parte de él, la relación educativa entre usuario y educador, se define bajo los parámetros de:

- Voluntariedad de los usuarios.
- Ejercicio de funciones de control del educador.

- No demanda de la intervención.

La no demanda de la intervención del educador, así como la voluntariedad de los usuarios de relacionarse con los servicios sociales de atención primaria hace, según manifestaron en las entrevistas semiestructuradas y durante el curso de formación, que la relación educativa más adecuada y utilizada sea de ayuda. Partiendo de las aportaciones de la escuela humanista, la relación se describe como cordial, de empatía, de confianza,...el educador es su mejor recurso para entablar esa relación que ayudará a la derivación hacia los recursos más adecuados. La importancia de la relación hace que, tal y como se constató en las entrevistas, que algún educador confunda esta estrategia y se la plantee como un objetivo en si mismo.

Si bien la interacción educativa se basa en los principios humanistas y sus aportaciones a la relación didáctica, el análisis de la realidad también ha constatado la existencia de dificultades en su consolidación cuando el educador realiza tareas de control (absentismo, cumplimiento de gestiones o denegación de ayudas económicas,...). Cuando el educador ejerce de controlador la familia deja de depositar en el una relación de confianza y de empatía, pasando a verlo como un profesional fiscalizador. Esto se vuelve a relacionar con las estrategias motivacionales: si las entrevistas de evaluación continua con la familia se enfocan como mero control de las actuaciones de los padres, en lugar de una valoración de éxitos y fracasos, la motivación de los padres sufrirá un declive. La importancia de la retroalimentación bajo este enfoque es un elemento que puede aumentar el sentimiento de competencia de los usuarios.

En cambio, la realidad apunta a una utilización de las entrevistas de seguimiento para controlar a los padres. Ello modifica e interfiere la relación de ayuda que se quiere conseguir.

Respecto a los recursos utilizados para la intervención con los padres, para conseguir su capacitación educadora y protectora, y con los hijos, para favorecer su integración, el análisis de programaciones, de los cuestionarios y de las entrevistas semiestructuradas permite llegar a la siguiente conclusión que se presenta resumida en el cuadro que sigue:

PADRES	Normalizados	Grupos educativos de padres
		Equipamientos tiempo libre
		Trabajadora familiar
	Especializados	EAIA
		Materno - infantil
		Planificación familiar
NIÑOS	Normalizados	Campamentos
		Centros infantiles
		Aulas de estudio asistido
		Parroquia
		Aulas taller
		Deportivos
	Recursos formativos	
	Especializados	Materno - infantil
		CAPIP
		Planificación familiar

Respecto a los recursos utilizados con los padres se observa, en consonancia con la ausencia de objetivos a este nivel, que no se contempla la integración de los padres en recursos sociales normalizados aún cuando el reforzar el sistema informal de apoyo es una medida preventiva importante. Solo un educador nombra un recurso de tiempo libre para padres. Los grupos de padres, que también son un recurso de alto eficacia en la prevención de maltratos, es uno de los que utilizan algunos de los educadores. Por último la figura de la trabajadora familiar, viene a sustituir al educador familiar como figura profesional que realiza la intervención en el mismo domicilio.

Referentes a los recursos con los niños aquellos que son normalizados y que sirven para su integración social, son los más numerosos y utilizados por, prácticamente todos los educadores.

Respecto a los recursos en general cabe destacar la importancia de la zonificación como delimitadora de la intervención educativa: la permeabilidad entre la estructura zonificada de los servicios sociales de atención primaria y su interdependencia con la estructura funcional de dichos servicios, tiene que ver con los recursos utilizados.

Así, en las Zonas I y II se concentran más recursos socioeducativos que en las Zonas III y IV; recursos privados, pero también aquellos de titularidad municipal o autónoma que se ubican en estas zonas aún cuando su radio de acción sea todo el municipio. Ello facilita que los núcleos familiares de las Zonas I y II tengan más posibilidades de acceso. Por otro lado, los SSAP de esas zonas están concentrados en un solo Centro Municipal, mientras que en las Zonas III y IV se dividen y ubican en diferentes centros repartidos en los barrios que las conforman. Ello también condiciona la intensidad de la intervención así como el nivel de conocimiento del entorno, de sus recursos

y de los mismos casos. Esta influencia de la organización en la intervención se constata en las entrevistas semiestructuradas y durante el curso de formación.

El otro condicionante nombrado es la estructura funcional; el hecho que los SSAP tengan funciones a nivel individual/familiar (una de ellas las intervenciones que se están analizando) y a nivel grupal y comunitario, facilita que los miembros del equipo multidisciplinar que trabajan con los núcleos familiares de riesgo social, puedan acceder, proponer y sensibilizar a los recursos del barrio. Estas funciones ponen a su alcance la libertad de crear nuevos recursos socioeducativos que servirán a la intervención individualizada y familiar, así como poder trabajar de forma más constante los objetivos referentes al cambio social.

Por último destacar el hecho de la tendencia a trabajar la atención de las familias en redes, es decir aprovechando todos aquellos recursos que la misma comunidad genera; entre los recursos nombrados no solo se encuentran los de titularidad pública o privada de carácter profesional, sino también otros de carácter popular como las asociaciones de vecinos o las parroquias.

Las técnicas más utilizadas por el educador social para su intervención con la infancia en riesgo social son la entrevista con los padres, la entrevista con los niños, la observación directa de los niños, la derivación de padres y niños a otros recursos y la coordinación con los otros profesionales que trabajen el núcleo familiar. La predominancia de la entrevista o de las actuaciones de derivación, definen dos modelos diferentes de intervención entre los educadores, como tendencias preponderantes y emergentes a la práctica que actualmente desarrollan: el modelo médico y el modelo comunitario.

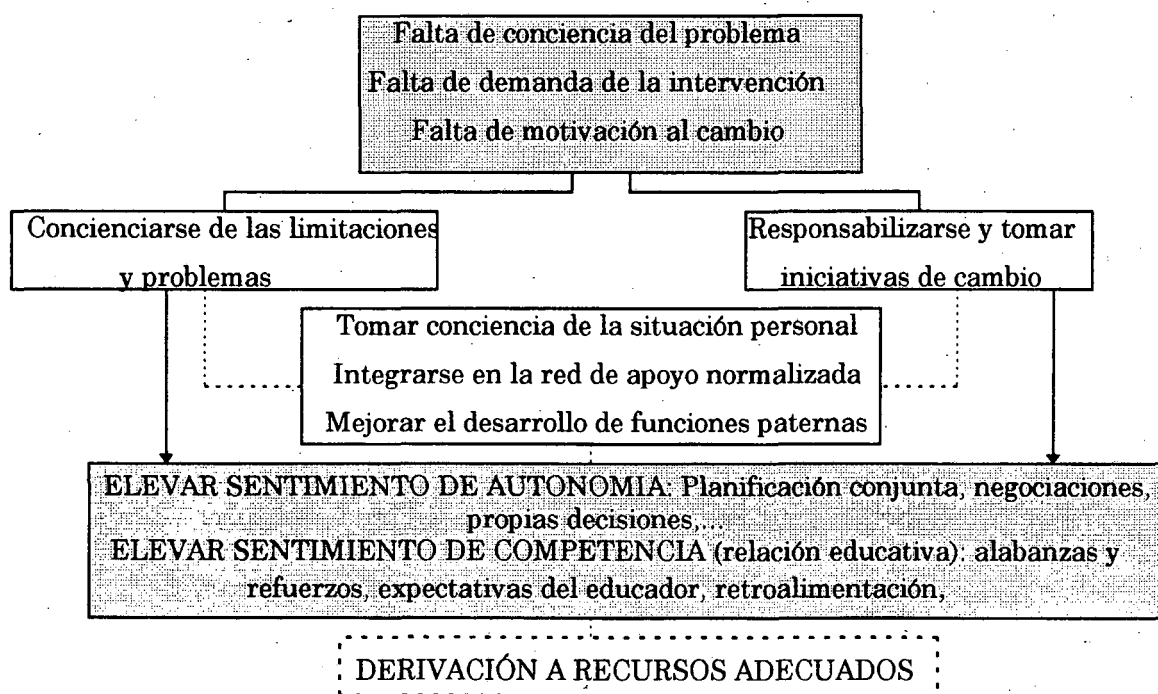
Existe un grupo de educadores, tal y como se constató en las programaciones analizadas, en los temas emergentes durante el curso de formación permanente y en las entrevistas semiestructuradas, que utilizan la entrevista con los padres y con los niños como técnica fundamental de intervención; se trata de una intervención centrada en el trabajo de casos, con fuerte componente psicológico y que olvida trabajar otros aspectos como la interacción de los usuarios con los entornos. Este enfoque delata la influencia del modelo médico en las intervenciones del educador social y en el trabajo social en general. El tipo de relación y de intervención roza lo terapéutico para conseguir una adaptación al entorno.

El segundo grupo de educadores no utiliza la entrevista individualizada de forma tan presente; especialmente con los niños y también con los padres sus intervenciones se basan en mediar entre los usuarios y el medio para integrarlos y ayudarlos en un proceso de normalización. Utilizan espacios naturales de relación del niño para intervenir, tal y como se vio en el capítulo dedicado al grupo de aprendizaje, y su intervención se basa en la derivación y la coordinación, lo cual es un principio fundamental en la prevención secundaria. El educador pierde protagonismo como técnico que resuelve problemas, y pasa a ser un guía y un mediador en la integración, para poder lograr la autonomía de los usuarios. Esta tendencia, sin embargo todavía debe cristalizar, ya que aún no han desarrollado, como se ha comentado antes, estrategias que favorezcan la plena consideración de los padres y de los niños como sujetos activos que deben tomar sus decisiones.

En base a este análisis de la realidad y recogiendo algunas de sus propuestas, así como las aportadas desde un marco teórico correspondiente al modelo comunitario, la propuesta sobre las estrategias didácticas hará principal incidencia en el sistema motivacional y la relación educativa,

intentando llevar la práctica los principio de consideración de los sujetos como personas activas y autónomas que toman sus propias decisiones (Ayerbe, 1996); sin la motivación de la persona objeto de la intervención educativa no se conseguirán cambios significativos, ni cambios de actitudes y por lo tanto, que la persona sea autónoma e independiente de la misma intervención profesional. Por ello la motivación ha de ser un objetivo educativo fundamental en las intervenciones con estos núcleos familiares, lo cual pasa por considerar al sujeto como parte de su propio proyecto, como alguien participativo que controla sus propias acciones y que debe decidir, provisionalmente con la ayuda del educador, cuales son sus metas.

Partiendo de las coordenadas establecidas en la evaluación inicial del grupo de aprendizaje y de los objetivos planteados, y las orientaciones metodológicas recogidas en el marco teórico para facilitar la motivación intrínseca, propuestas por Bueno (1996) y Ayerbe (1996a) entre otros, el siguiente cuadro resumimos las líneas generales de la propuesta didáctica, para los padres:



Las estrategias para conseguir los objetivos de concienciación y motivación deberán acompañar todo el proceso, para ir derivando a los recursos que sean más adecuados y así abordar los objetivos de integración, mejora en las funciones paternas y la toma de conciencia de la situación personal. Las estrategias globales hacen referencia a elevar el sentimiento de autonomía y de competencia.

El sentimiento de autonomía se entiende como que los padres tienen que percibir cierto grado de autonomía, de sensación de tomar decisiones sobre el origen de las actividades que debe realizar y el control sobre el hecho de realizarlas. Si éste no tiene ningún tipo de control sobre lo que debe hacer, su motivación intrínseca se verá afectada negativamente. En este sentido, se recomienda que el educador transmita experiencias de participación y de libre elección y para ello, una de las estrategias más válidas es la planificación de los objetivos y actividades que los padres pueden ir alcanzando para mejorar sus funciones paternas, de forma conjunta entre estos y el educador. La retroalimentación: explicar al sujeto la consecución o no de las metas y el porque, ayuda elevar su motivación.

De todo ello se deduce la importancia de implicar a los sujetos en sus propios procesos de cambio, a la vez que señala algunas de los principios de la intervención socioeducativa desde el modelo comunitario: considerar al sujeto como una persona activa y como una persona autónoma capaz de tomar sus propias decisiones (Ayerbe, 1996a).

El sentimiento de competencia implica que cualquier actuación que facilite la percepción de la propia competencia incrementará la motivación intrínseca. Esto se conseguirá a través de la retroalimentación que llega al sujeto sobre las consecuencias de sus acciones, la reflexión, sus propias interpretaciones y autovaloraciones y se ve perjudicado por

retroalimentaciones evaluativas y controladoras que tengan como fin contabilizar el grado de éxito o de fracaso, tal y como eran planteadas como algunos educadores. Igual que este feed-back, los desafíos o retos que sean óptimos en el grado de dificultad, riesgo o fracaso también favorecen el incremento de la motivación intrínseca. Los encargos deben evitar los dos extremos: actividades difíciles que proporcionen experiencias de fracaso, y actividades demasiado fáciles que aburra al usuario. Este sentimiento de competencia está muy relacionado con el cambio de la propia imagen que plantea Ayerbe (1996), con el sentimiento de autoeficacia desarrollado por Zimmerman, o con los planteamientos generales de González (1996). De estos fundamentos se desprende que la acción del educador no solo se limitaría a medir y ofrecer un nivel de desafío adecuado o proporcionar retroalimentación positiva, tras el esfuerzo y el progreso, a cada sujeto, sino también incrementar las experiencias de participación, de libre elección para fomentar la internalización de ese empuje. (Bueno, 1996:199)

Para favorecer este sentimiento de competencia también se puede utilizar la alabanza y el refuerzo, y las expectativas del educador, ya que aunque sean estrategias para la motivación extrínseca de los padres, puede ayudar a conseguir mejoras en el aprendizaje, de tal manera que se provoquen experiencias de éxito que, a su vez, aumenten el sentimiento de competencia de la persona, y por lo tanto su motivación intrínseca. (Jurado, 1995).

La alabanza es la expresión verbal de reconocimiento del valor, la admiración o la aceptación de una actuación del educando, en este casos de los padres; los refuerzos son incentivos externos que pretenden aumentar la aparición de una conducta deseada, por la cual la persona no tiene motivación intrínseca. Existen los refuerzos negativos que persiguen que no se repita una conducta, como los que plantean Costa y López (1994):

privación de privilegios, reproches verbales, pérdida de beneficios materiales, realización de alguna actividad molesta, enfado o multa estipulada; y existen los refuerzos positivos, que pueden ser de carácter verbal, social o material.

Por último, las previsiones o expectativas que tiene el educador hacia la evolución de sus educandos tiene importantes efectos en su progreso; entra dentro de los fenómenos de profecías de autocomplimiento o el efecto Pigmalion, y, ya fue constatada por Román y Díez (1994) que defienden la idea que el rendimiento del discente está en función de esta variable. López y Costa (1994), en este mismo sentido, consideran que un obstáculo en la comunicación entre educador y educando es la existencia de etiquetas. Es decir, en el hecho que el educador, a priori, espere que el educando se comporte de cierta manera negativa.

La relación educativa que subyace a estas orientaciones es cercana la aportación de la dimensión socioafectiva que hizo la psicología humanista, aun cuando también recoge, tal y como pone de manifiesto Rosales (1994), la comunicación personalizada de la psicología cognitiva y el protagonismo del educando como persona activa aportado por la Escuela Nueva.

Con estas orientaciones de base, para ir consiguiendo que los padres sean conscientes de sus problemas y se motiven a ejercer algún cambio, el resto de objetivos generales se lograrán a través de la derivación de los padres. Para que la derivación llegue a término es necesario la colaboración de los padres por lo que es del todo necesario ir enfocando todas las intervenciones en el sentido que se acaba de describir.

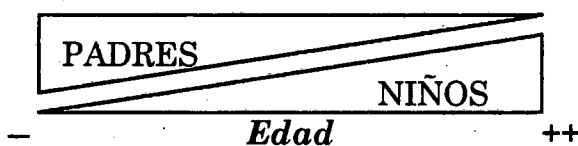
Respecto a los recursos destinados a los padres, cabe defender la necesidad de interaccionar la estructura funcional de los SSAP y de la

estructura territorial de zonas, para que los educadores puedan catalizar, crear y sensibilizar los recursos y las diferentes incitativas sociales comunitarias del barrio. Con ello se conseguirá un mayor aprovechamiento de la atención en redes y una intervención destinada a los objetivos de cambio social. De igual modo se deberían recurrir a recursos que no pertenezcan a la red profesional, como las asociaciones de vecinos, grupos de autoayuda o parroquia, ya que parece que la eficacia preventiva de éstos es elevada, tal y como se recogió en el marco teórico

Partiendo de las mismas orientaciones sobre como trabajar la concienciación y motivación de los padres, las estrategias con los niños tendrán ese mismo enfoque en función de su edad. Aquí es todavía más importante la función de derivación; la intervención para conseguir la integración en los diferentes medios del niño pasará por una facilitación del proceso de interacción. El educador deberá derivar a los recursos más adecuados atendiendo a la idiosincrasia de cada niño, que se encuentren en el medio social de éste.

La importancia de la derivación y la coordinación entre el educador y aquellos recursos y servicios que atienden a la familia y al niño radica en la concepción interaccionista del fenómeno de la infancia en situación de riesgo social: si el problema es la interacción la estrategia ha de ser acompañar y mediar en esa interacción para hacer posible la integración de padres y niño en la red social normalizada. La predominancia de entrevistas individualizadas en el despacho son un indicador de una intervención de gran influencia médica. Desde el modelo comunitario se entiende más al educador como mediador, como coordinador de todas las intervenciones que se dan en el medio natural y como compilador de todas ellas, de tal manera que su técnica principal es la coordinación, y la intervención directa con los padres y con los niños estará en función de la edad de estos últimos. Cuando

los niños son pequeños las intervenciones se centrarán en los padres y su función respecto a los niños serán de compilación y derivación sin necesidad de mantener contactos directos y frecuentes con ellos; conforme los niños son más mayores, y se empieza a hacer necesario trabajar su integración social, las intervenciones del educador serán más numerosas y con los padres se mantendrán o bien disminuirán. El siguiente cuadro viene a representar esta propuesta:



7.- LA EVALUACIÓN CONTÍNUA Y FINAL

La evaluación, según se ha podido constatar en el estudio de la realidad, es el aspecto de la intervención educativa con la infancia en situación de riesgo social menos desarrollado y sistematizado de todos. Ello se puede explicar por la escasa tradición de evaluación en las intervenciones socioeducativas que autores como Ayerbe (1996a) o González (1995a) han puesto de manifiesto. Otro motivo, que los mismos educadores alegan y que también fue recogido en el marco teórico, es la inevitable atención a las urgencias así como la necesidad de seguir un ritmo demasiado acelerado que solo permite ir actuando, y no deja lugar a la reflexión y a la evaluación.

A pesar de esta realidad,, dentro del modelo didáctico planteado adquiere especial importancia la evaluación continua de tal manera que ésta vaya informando durante el momento interactivo sobre:

- la adecuación de las estrategias metodológicas,
- la participación y los cambios producidos en los usuarios,
- el nivel en que se van alcanzando los objetivos,
- la relación entre el usuario y el educador, así como el diagnóstico educativo,
- la adecuación de la programación al proceso
- así como sobre aquellos aspectos imprevistos que se van produciendo durante el proceso.

Toda esta información servirá para ir introduciendo los cambios necesarios en el sistema que permitan optimizar la intervención educativa, y que pueden afectar a cualquiera de los elementos del acto didáctico.

En el análisis de la realidad, sin embargo, se ha constatado una falta de sistematización y de presencia de la evaluación formativa; los educadores no tienen tradición en este sentido y no se plantean, al menos de forma explícita, utilizar la información que les va llegando durante el momento interactivo para retroalimentar la intervención. Así, las entrevistas de seguimiento que quedan registradas, en mayor o menor medida, en el expediente del núcleo familiar, así como las otras intervenciones, coordinaciones u observaciones, no solo no se utilizan con el fin que se acaba de describir, sino que suelen adquirir una función de control. Es un instrumento de control del usuario para ver hasta que punto se van consiguiendo los objetivos, de tal manera que no se utiliza como un instrumento que sirva para estimularlo y alentarle, sino como un elemento fiscalizador que puede provocar, por otro lado, sentimientos de defensa en los padres o los niños muy contradictorios con los planteamientos defendidos para el sistema motivacional.

Respecto a la evaluación final que se realiza cuando se da por finalizada la intervención programada, se debería plantear como una valoración de todos los elementos participantes en el acto didáctico en relación con los logros que se propusieron inicialmente, los objetivos que se fueron proponiendo durante el proceso y también aquellos cambios que se consiguen sin ser previstos. Esta evaluación, dada la importancia de la formativa debería constituirse como un resumen de toda la información recogida durante el proceso.

El análisis de la realidad permite constatar de nuevo la escasa tradición evaluadora; los educadores evalúan los resultados finales de forma muy poco sistemática, ya que tampoco se han planteado una temporalización de la intervención. Al no establecer un tiempo máximo, la evaluación final se suele hacer cuando se intuye que la situación está estabilizada o cuando se ha desbordado. Este fenómeno favorece, por otro lado la cronificación de las familias: si no se delimita un tiempo de duración de la intervención ésta se puede convertir en indefinida

Por otro lado se suele centrar en un único objeto de evaluación que es el usuario, sin llevar a cabo una evaluación de las estrategias, el educador, la programación,... Así uno de los motivos más repetidos como explicación del fracaso de la intervención es la falta de concienciación de la familia y su falta de colaboración planteada como un factor que depende únicamente de los usuarios y sin valorar si las estrategias habían sido las adecuadas. Ello es una lógica consecuencia de la falta de explicitación de este factor en la evaluación inicial, la falta de objetivos educativos a este nivel y la ausencia de estrategias adecuadas para lograrlos.

Por lo tanto no se han dado las aperturas conceptuales que Pérez Gómez (1989) señalaban con el cambio de paradigma cuantitativo a cualitativo, así como la práctica de evaluación de todos los elementos del acto didáctico tal y como la plantean Rosales (1990), Amorós (1993), De la Torre (1993) o Ayerbe (1996a).

Respecto a las técnicas para realizar la recogida de información para la evaluación aquí se quiere destacar el expediente del núcleo familiar; en el se pueden registrar todas las entrevistas, las observaciones y coordinaciones en relación con el caso, de tal manera que vayan informando al proceso y sirva para la evaluación final. Este registro por escrito debería ser lo más

detallado posible, así como recoger aspectos que puedan servir para la reflexión del profesional.

**BLOQUE II.- PROPUESTAS CURRICULAR
PARA LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON LA
INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL**

8.- EL PROYECTO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

9.- LA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA

La intervención educativa con la infancia en situación de riesgo social vendrá definida, a nivel metodológico, con el despliegue curricular elaborado al respecto. La didáctica en educación no formal constata la necesidad de programar las intervenciones educativas como medio para la innovación y la mejora cualitativa de las actuaciones, así como de realizarlo desde propuestas contextualizadas a la realidad que van dirigidas.

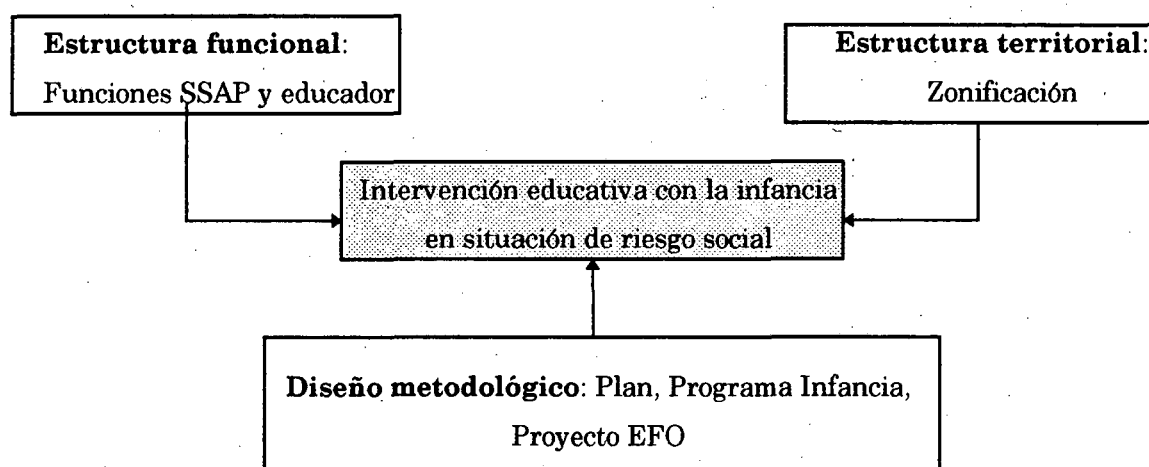
Partiendo de lo que acabamos de afirmar, en la realidad estudiada se evidencia como la intervención educativa con la infancia en situación de riesgo social está condicionada por:

1.- La estructura funcional: funciones adjudicadas a los servicios sociales de atención primaria y al educador social, tal y como se constató en el capítulo sobre las estrategias metodológicas.

2.- La estructura zonificada: realidad organizativa, independencia entre las zonas y recursos al alcance .

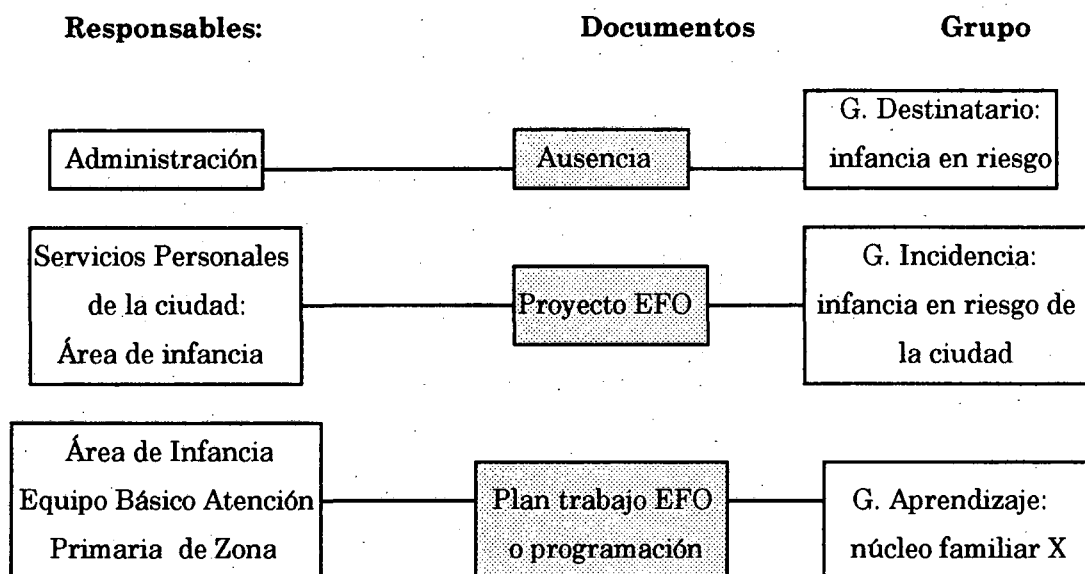
3.- La estructura en programas: las líneas metodológicas de la intervención quedan delimitadas en el Proyecto EFO.

Esta triple delimitación de las intervenciones objeto de este estudio quedan reflejadas en el siguiente cuadro:



Así, en el Ayuntamiento de Lleida, la estructura curricular que define como deben intervenir los Servicios Sociales de Atención Primaria de cada Zona en los casos de infancia, está formada por el **Plan de Acción social** que estipula las prioridades políticas desde 1995 hasta el 1999 y entre ellas el potenciar a la familia como núcleo socializador, el **Programa de Infancia** que establece una línea de intervención para la atención a los niños en riesgo y sus familias y el **Proyecto EFO** que está destinado a la intervención con dichas familias desde los servicios de atención primaria. Por último, la intervención individualizada que se lleva a cabo con un núcleo familiar quedará delimitada, bajo estas premisas en el Plan de trabajo EFO o la programación.

El siguiente cuadro hemos puesto en relación esta estructura curricular, con los grupos atendidos y el responsable de cada nivel:

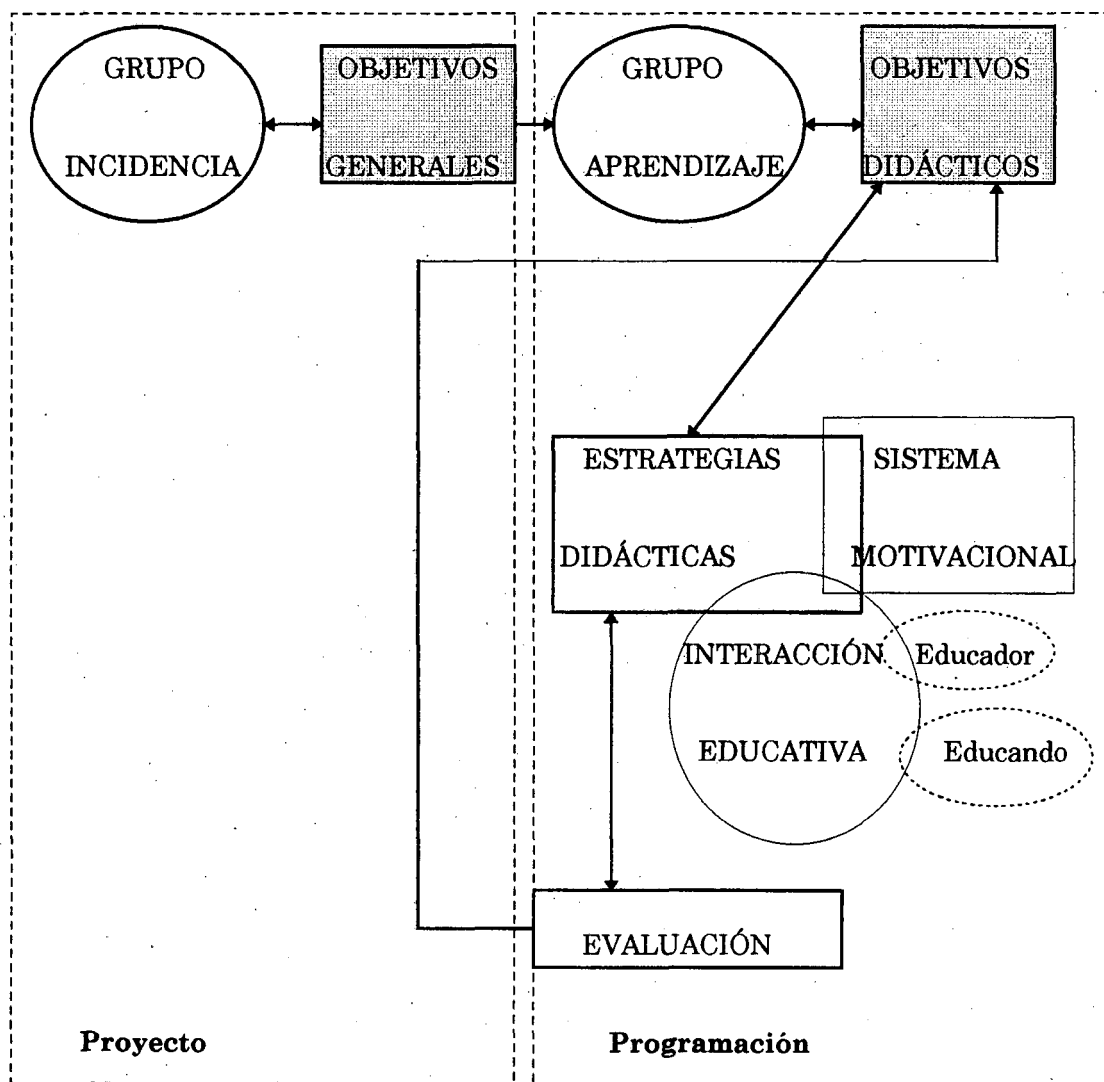


Como se observa el grupo destinatario es la infancia en situación de riesgo social, tal y como o se recogió en el marco teórico, en educación no formal y concretamente en educación especializada hay una ausencia de mínimos normativos y de prescripciones administrativas. No queda recogido en ningún documento que sirva de referente para los servicios sociales de todo el Estado, que se entiende como este grupo destinatario y cuales son los objetivos a conseguir. Solo se cuenta con una declaración de intenciones sociales, la legislación autónoma y la Convención de los Derechos de la Infancia. Ello favorece la máxima contextualización pero, a la vez, deja a criterio de la administración responsable la decisión sobre cual es el nivel de vida que quiere conseguir para la infancia.

Es por este motivo que el modelo didáctico que hemos planteado debe partir de la definición del grupo de incidencia, ya que son los servicios personales de la Paeria los que los deciden, para luego poder definir los objetivos generales a perseguir. Ambos elementos constituyen una parte del Proyecto EFO. Cuando el Proyecto está elaborado basándose en el principio de contextualización (elemento que se aportó durante el curso de formación

permanente) la planificación o programación para un grupo de aprendizaje quedará en manos de los profesionales del equipo multidisciplinar de atención primaria. Esta programación que se debe desarrollar en el momento preactivo del acto didáctico recogerá los elementos que conforman dicha intervención.

Recuperando el esquema del modelo didáctico que proponemos se puede observar su relación con el diseño curricular explicado y ver que elementos pertenecen a uno u otro nivel de concreción:



8.- EL PROYECTO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

El Proyecto de Educación familiar y orientación (EFO), tal y como se ha visto, es el proyecto destinado a actuar con familias de alto riesgo social desde los servicios sociales de atención primaria, interviniendo en la familia y en los menores desde un punto de vista educativo.

Dicho Proyecto está destinado a guiar metodológicamente aquellas intervenciones desde los servicios sociales de atención primaria que den respuesta al grupo de incidencia de la infancia en situación de riesgo social de Lleida. Durante el curso de formación permanente y también a través de las entrevistas semiestructuradas, se pudo constatar que si bien los educadores consideran como un logro el establecimiento de dicho Proyecto para establecer prioridades y formas de trabajar en todas las Zonas del municipio de Lleida , siendo el área de infancia la mejor definida en la estructura de los Servicios sociales, también tenía diferentes aspectos a mejorar:

- 1.- El Proyecto se había elaborado sin la participación de los educadores sociales que lo tenían que llevar a cabo, provocando una implantación menor a la prevista dado que los educadores lo sentían como lejano a sus necesidades e impuesto por los técnicos. Su participación en la macroprogramación podía ayudar a un mayor conocimiento del mismo, así como un mayor ajuste a sus necesidades.

2.- El grupo de incidencia definido en el documento EFO es demasiado general acercándose más a un grupo destinatario teórico. Por otro lado no coincidía con el grupo de incidencia que se llevaba a la práctica, ya que los educadores lo ampliaban a las consecuencias que tenía en los niños, desde un punto de vista interaccionista, la situación familiar de abandono o maltrato.

3.- El Proyecto no recogía los objetivos educativos generales que debían servir como referente para las intervenciones con los grupo de aprendizaje, de tal manera que había una fuerte dispersión entre los diferentes educadores y el planteamiento de sus intervenciones.

El curso de formación permanente fue el foro para lograr la participación de los educadores sociales en la macroprogramación , de tal manera que la contextualización que se logró del grupo de incidencia a través de las aportaciones de su experiencia y la taxonomía de objetivos realizada partiendo de los objetivos específicos, ambos aspectos desde un marco teórico, se incluyeron en dicho Proyecto.

La propuesta que hacemos pasa por la concreción de un nuevo Proyecto, al que hemos titulado Proyecto de atención a la Infancia en Situación de riesgo social. Dicho proyecto deberá recoger dos elementos:

1.- El grupo de incidencia.

2.- Los objetivos generales.

Y lo haremos recogiendo las propuestas que hemos elaborado al respecto como consecuencia del análisis trinagulado de la realidad estudiada y la prospectiva acorde a su máxima contextualización y coherencia con la opción teórica defendida durante el desarrollo de toda la

tesis. Por lo tanto, en el Proyecto quedarán reflejados estos aspectos tal y como se plantean en la elaboración de la prospectiva correspondiente, en los capítulos 1.2 y 1.3. del presente boque.

9.- LA PROGRAMACIÓN EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA

Igual que hemos venido desarrollando hasta el momento, antes de realizar nuestra propuesta de programación educativa individualizada, realizaremos una síntesis (fruto de la triangulación de los diferentes análisis parciales que hemos hecho de la realidad estudiada) de como programan los educadores sociales del ayuntamiento de Lleida sus intervenciones educativas con la infancia en situación de riesgo social. Dicha síntesis nos dará lugar a realizar una propuesta contextualizada a los problemas reales que se están encontrando a la hora de programar a través del plan de trabajo EFO.

El nivel de programación de los educadores sociales de sus intervenciones con núcleos familiares antes de la implantación, en el año 1995, del Proyecto EFO era prácticamente nulo. En las entrevistas semiestructurada y en el curso de formación permanente, se manifiesta que los educadores no programaban dichas intervenciones y que, como máximo, escribían los objetivos a conseguir en el expediente de la familia

Esta situación es uno de los motivos que llevaron a la elaboración del Proyecto EFO, ya que con el se adjuntaba el guión de programación (Plan de trabajo EFO) que los educadores deberían elaborar para llevar a cabo dicha intervención. Sin embargo, la implantación de dicho modelo de programación ha sido dificultosa y el nivel de programación previsto era inferior al previsto por el Área de Infancia. Del estudio de la realidad se puede lanzar una hipótesis sobre los motivos que provocan esta falta de hábito de planificación: los educadores sociales que forman parte del equipo de la Paeria recibieron una formación basada en el paradigma cuantitativo

y, posteriormente, dada la falta de curricularización en el campo de la educación no formal, así como la falta de propuestas didácticas en el campo que nos ocupa, no les ha sido posible revisar un marco teórico diferente. Por ello, la planificación que desarrollan se basa en modelos cerrados que no responden a la rapidez y al improvisación propias de este contexto no formal.

Sin embargo, el hecho que la realización de plan de trabajo EFO sea una forma de evaluar el trabajo de los educadores va haciendo que durante el tercer año de su implantación (durante 1997 finalizó este estudio de campo) el nivel sea mayor: los educadores, actualmente planifican aquellas intervenciones educativas que les va a requerir una inversión de tiempo considerable, por su intensidad, ya que si no lo hacen dicho trabajo no será valorado ni contabilizado. Al convertirse en un instrumento de control el nivel de implantación ha sido mayor.

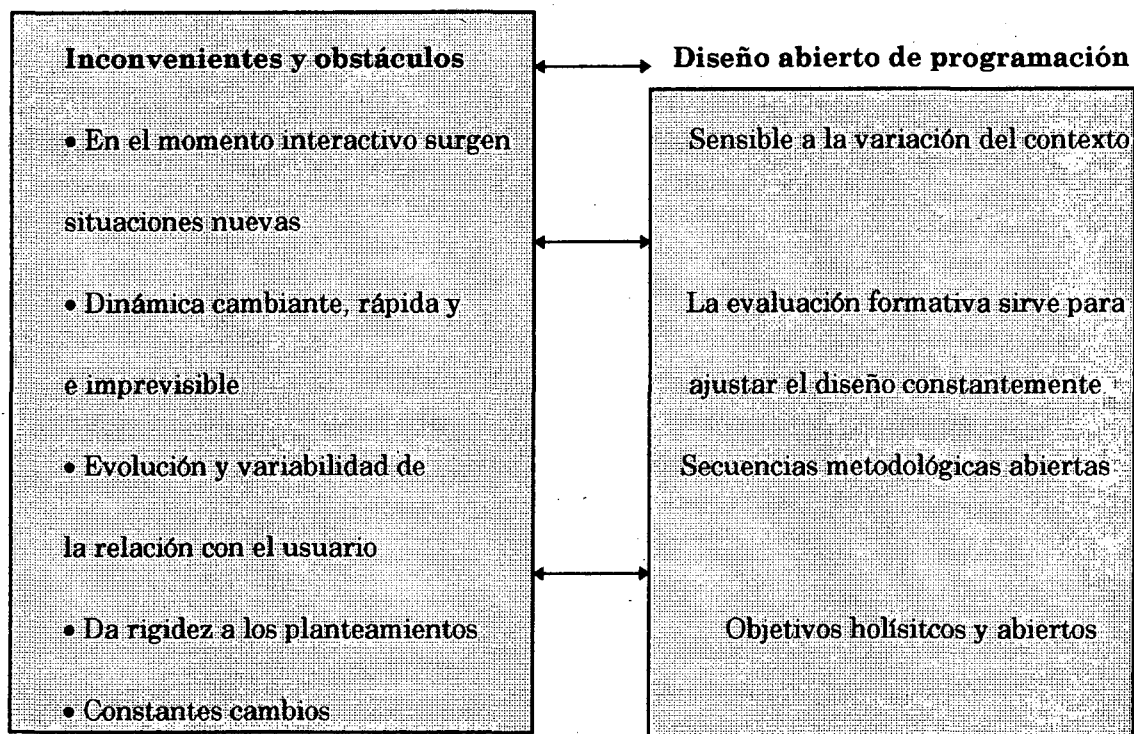
Con la adecuación de la programación a sus necesidades también se ha conseguido un mayor hábito de planificación, de tal manera que al finalizar este estudio etnográfico, la línea metodológica que pasa por el incremento de la calidad de la intervención didáctica a través de su programación iba siendo más considerable.

A pesar de lo dicho los mismos educadores expresaron las ventajas que suponía para ellos el hacer dichas programaciones una vez superadas las reticencias para realizarlas. Dichas ventajas coinciden ampliamente por las expuestas, por ejemplo por Antunez (1996):

Ventajas de programar

- **Aumenta la eficacia de las intervenciones**
- **Obliga a reflexionar antes de actuar**
- **Ayuda a priorizar y a estructurar la acción**
- **Obliga a una mejor coordinación entre profesionales**
- **Sirve de guía orientadora de las actuaciones**
- **Evita el sentimiento de improvisación y de *parqueo***

Viniendo a confirmar la hipótesis lanzada anteriormente sobre la formación recibida por los educadores, el siguiente cuadro resume los inconvenientes y los obstáculos que alegaron respecto al hecho de programar; como se verá ellos coinciden con los motivos que sugieren la realización de diseños abiertos en contextos de educación no formal que se caracterizan por su dinamicidad, su incertidumbre y su celeridad, tal y como caracterizan Villar (1995), Gairín (1997) o Ferrández (1995c).



Partiendo de esta necesidad de programar a través de diseños abiertos que permitan introducir los cambios necesarios para su readaptación en función de como se desarrolle el momento interactivo la propuesta de Programación Educativa Individualizada tendrá los siguientes elementos, algunos de los cuales coinciden con la propuesta de González y otros (1995a), y tomando como base el Plan de trabajo EFO:

**PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA
INDIVIDUALIZADA**

1.- Descripción del núcleo familiar
2.- Diagnóstico o valoración
3.- Problemática a abordar
4.- Objetivos didácticos
5.- Estrategias didácticas
6.- Evaluación

La evaluación del grupo de aprendizaje, es decir de un núcleo de familiar concreto, se divide en tres partes diferenciadas, descripción, diagnóstico y problemática, para evitar algunos de los problemas y déficits de esta fase que se analizaron en el estudio de la implementación del Plan de trabajo EFO. Fundamentalmente se trataba de:

- 1.-No se explicita ni el motivo de la intervención ni el desfase entre las necesidades sentidas por la familia y las necesidades normativas detectadas por el educador.

- 2.- Ello provocaba una ausencia de diagnósticos educativos valorando cual era la posibilidad de cambio de los núcleos familiares, llevando a términos más estáticos.
- 3.- Los planes de trabajo EFO con problemática a abordar permitían una mayor orientación educativa de las intervenciones.
- 4.- Los planes de trabajo EFO sin problemática a abordar y con listados de indicadores y de factores de riesgo permitían una mayor ajuste al grupo de incidencia del Proyecto, pero perdían el enfoque educativo.

Por estos motivos, y por la importancia del diagnóstico educativo ya analizada en un capítulo anterior, se propone que en el PEI se separen las tres fases diferenciadas de la evaluación inicial (descripción, valoración y toma de decisiones).

1.- La descripción es la primera parte del PEI y es fruto de la recogida de información sobre el núcleo familiar y su entorno. Carece de juicios de valor y deberá justificar el motivo de intervención, así como recoger los datos objetivos que permitan identificar a la familia. La propuesta sobre la información que puede conformar dicha descripción ya se hizo en páginas anteriores:

1.- Información sobre el niño: Características personales (autoestima, hábitos, actitudes,...), nivel de integración en la escuela, en la red de tiempo libre, con el grupo de iguales, en la familia y de integración social.

2.- Información sobre la familia: Características personales de los padres (historial, problemas psicológicos, toxicomanías, ...), relaciones en la familia (conflictos, desestructura, ...) y relaciones educativas (disposición paterna a atender las necesidades físicas, cognitivas y emocionales de los hijos y nivel y estilo de disciplina).

3.- Información del contexto: economía, laboral, vivienda, apoyo vecinal, recursos.

2.- El diagnóstico y valoración es la fase en la que se interpretarán los datos recogidos, pero, ante todo, se deberá explicitar cual es el motivo de la intervención, cual es la demanda de la familiar, que nivel de conciencia del problema tienen y cual es su disposición a cambiar cuando ya se ha iniciado una relación educativa. Con todo ello se pretende realizar un diagnóstico educativo que permita iniciar la intervención así como definir que problemáticas se tendrán que abordar, contando con aquellos aspectos compensadores y positivos de la familia y del entorno.

3.- La problemática a abordar equivale a la toma de decisiones o a las hipótesis de intervención. Consiste, a la luz del diagnóstico educativo concretar aquellas problemáticas educativas de los padres, los niños y el entorno que serán abordadas en el PEI concreto. Esto marcará el punto de partida de la programación propiamente dicha, ya que en función de esta problemática se definirán los objetivos específicos.

4.- Los objetivos didácticos deberán ser abiertos flexibles o de tendencia, ya que en los diseños abiertos, tal y como se constató en el marco teórico, no tienen sentido aquellos objetivos operativos que reflejen conductas observables. Conviene más enfocarlos como objetivos que guían la

intervención y que se pueden ir reajustando según el diagnóstico educativos que se desarrolle durante el momento interactivo y otras variables que se vayan detectando a través de la evaluación formativa. Al adquirir más importancia el momento interactivo como fuente de información constante la programación podrá ir sufriendo readaptaciones si la redacción de los objetivos lo permiten.

Dichos objetivos deberán referirse a los padres, a los niños y al cambio social. Al tratarse de objetivos educativos deberán reflejar el cambio en el Saber, el Saber Hacer o el Ser y, por lo tanto se recomienda el uso de verbos para su redacción, de tal manera que cumplan la función de expresar dinamismo y de poderse conseguir. Una propuesta de verbos podría ser la que sigue, basada en la propuesta de De La Torre (1995):

- Saber: identificar, reconocer, clasificar, descubrir, comparar, conocer, explicar, relacionar, analizar, generalizar,...
- Saber hacer: manejar, confeccionar, construir, aplicar, observar, experimentar, elaborar, simular, reconstruir,...
- Ser: comportarse, respetar, tolerar, apreciar, practicar, ser consciente, interesarse, reaccionar, preocuparse, preferir, asumir, estar motivado, implicarse, potenciar, respetar, valorar,...

Con ello se evitará uno de los errores que se localizó en el análisis de la realidad: los educadores suelen redactar objetivos que ellos mismos deben conseguir, cuando en la programación, los objetivos didácticos deberían expresar el cambio del usuario; y también permitirá disminuir la confusión entre objetivo y estrategia que también se detectó en dicho análisis.

5.- Las estrategias didácticas deberán incluir todo aquello que se prevea como necesario para llevar a cabo los objetivos. Y como previsión de los cambios que pueden ir aconteciendo durante el proceso, de nuevo se aconseja una redacción suficientemente abierta para que no queden obsoletas. Una opción, que coincide con la modificación que se consensuó durante el curso de formación permanente, es hacer varios esquemas de acción que no obliguen a unas tareas concretas, pero que sean suficientes para dar pistas al educador sobre las acciones, pudiéndolas escoger según la evolución del proceso. Esta opción, tal y como pone de manifiesto Ferrández (1995), es más adecuada para educadores con experiencia que la redacción de un amplio listado de actividades para luego ir escogiendo.

En las estrategias se deberán tener en cuenta las entrevistas directas con los usuarios, los recursos del medio natural, normalizados y especializados, y las coordinaciones con los profesionales que lleven el caso. Todo ello sin olvidar las recomendaciones sobre la importancia del sistema motivacional y de la relación educativa.

Por otro lado también debería introducirse la temporalidad del PEI ya que, como se comprobó en el análisis, la ausencia de una temporalización global puede provocar la cronificación de las familias, así como que la evaluación no se desarrolle de forma sistemática sino solo cuando ocurra algún hecho que la provoque.

6.- La evaluación como parte de la programación educativa individualizada deberá reflejar una valoración para la posterior toma de decisiones de como se ha dado el desarrollo de la intervención, cuales son los objetivos logrados (previstos y no previstos), así como una reflexión sobre todos los elementos del acto didáctico. La evaluación del proceso quedará recogida en el expediente de la familia y la evaluación final será la suma de

esa la información, para decidir si la intervención continua, si finaliza o si se deriva a un servicio especializado.

**BLOQUE III.- EL EDUCADOR DE LOS
SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA**

10.- EL EDUCADOR SOCIAL DE LOS EQUIPOS BÁSICOS DE ATENCIÓN SOCIAL PRIMARIA DEL AYUNTAMIENTO DE LLEIDA

10.1.- Parámetros de la intervención del educador social del Ayuntamiento de Lleida

10.2.- Problemáticas del educador social de atención primaria del Ayuntamiento de Lleida

11.- EDUCADOR SOCIAL DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA: PROPUESTAS PARA SU INTERVENCIÓN EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

Tal y como hemos venido realizando en el capítulo final de esta tesis, a continuación resumiremos, a través de la triangulación de todos los datos recogidos desde los diferentes análisis parciales sobre este tema, cual es la actual definición del educador social de los servicios sociales de atención primaria del Ayuntamiento de Lleida, cuales son sus funciones y cuales son los problemas vividos por éstos en el ejercicio de su profesión. Vista esta síntesis de la realidad, y los parámetros marcados desde el modelo comunitario, realizaremos, para finalizar, una propuesta coherente sobre cual debería ser la línea de intervención del educador de los servicios sociales de base en sus intervenciones individualizadas con la infancia en situación de riesgo social.

10.- EL EDUCADOR SOCIAL DE LOS EQUIPOS BÁSICOS DE ATENCIÓN SOCIAL PRIMARIA DEL AYUNTAMIENTO DE LLEIDA

La figura profesional del educador social de los equipos básicos de atención social primaria es definida, en el Ayuntamiento de Lleida, como el técnico que interviene educativamente con personas y/o grupos, y en especial con los que tienen dificultades en su proceso de socialización, a fin de favorecer la adaptación social de dichos sujetos.

Este profesional forma parte de un equipo (equipo básico de atención primaria) de los cuatro equipos que hay en cada una de las cuatro zonas en que esta dividido el municipio de Lleida a efectos de Servicios Sociales. Así, junto con los asistentes sociales, y términos de igualdad de estatus

profesional, conforman el equipo multidisciplinar que tiene por encargo el ejercer los servicios de atención primaria a todos los usuarios de la zona en la que actúan.

De todos los servicios de atención primaria que deben ejercer dichos equipos, el educador social ha recibido el siguiente encargo institucional:

1.- Atención individualizada y familiar: conocer, coordinar, hacer el seguimiento, acompañar e intervenir en los casos de niños y jóvenes, prioritariamente de cuatro a dieciocho años, para prevenir situaciones de riesgo y desadaptación en los agentes socializadores de éstos (escuela, familia, calle, tiempo libre y trabajo).

2.- Intervención en grupos: seguimiento de grupos formales y detección e intervención en grupos de riesgo.

3.- Actuación comunitaria: responsabilidad y supervisión de los recursos del barrio.

Por lo tanto, la intervención educativa individualizada en los casos de infancia en situación de riesgo social, para prevenir las relaciones desajustadas entre los menores y sus entorno socializadores es uno de los encargos institucionales del educador del Ayuntamiento de Lleida.

Esta definición, si bien coincide con la marcada desde la legislación catalana vigente, tiene alguna divergencia con el encargo descrito por lo propios educadores. De hecho, una de las quejas que más se repite en el estudio de campo, es la falta de claridad de su encargo institucional con cuyo hecho relacionan muchas de sus problemáticas. En las entrevistas semiestructuradas, prácticamente todos los educadores coincidieron en definir un doble encargo institucional:

1.- La intervención individualizada y familiar: en los casos de infancia, adolescencia o familias de riesgo social.

2.- La intervención en grupos y entidades del barrio.

Por lo tanto, y respecto a lo planteado por el propio ayuntamiento, parece que los educadores tienen muy clara su intervención educativa individualizada con la infancia en situación de riesgo social, pero no se atribuyen funciones de desarrollo comunitario, creación y responsabilidad de recursos,...

Esta situación divergente puede tener que ver con la historia de la figura profesional del educador tal y como ha sido entendida en la Paeria; el actual educador de atención primaria viene de fusionar dos figuras profesionales dispares, con unas funciones muy diferentes, y el hecho de no haber realizado formación y/o documentación para clarificar y unificar criterios y funciones, como consecuencia de dicha fusión. Recordemos que el educador social de atención primaria se creó en el año 1993 como resultado de fusionar la figura de animador cívico y la de educador especializado. Este paso se hizo sin previa preparación y una de las quejas de los educadores que vienen de uno u otro perfil, recogidas en las entrevistas semiestructuradas, es precisamente esta falta de preparación:

1.- Los educadores que fueron animadores hasta el año 1993 se quejan de su falta de preparación para realizar atención educativa individualizada, ya que sus ámbitos de intervención habían sido siempre los grupos, las asociaciones, la comunidad,... desde una perspectiva de la animación sociocultural.

2.- Los educadores especializados reclaman su formación para animar la vida social del barrio, y para su incorporación en un trabajos de equipo e interdisciplinar.

De sus manifestaciones se recoge la falta de previsión en este sentido de la Administración responsable, y de como la poca claridad del encargo puede estar relacionada con el hecho de que no se hiciera un trabajo de preparación de las personas que hasta el momento de la fusión se encargaban de tareas educativas diferentes.

Centrándonos en el encargo concreto que interesa a esta tesis, la intervención educativa individualizada con la infancia en situación de riesgo social, analizaremos a continuación cuales son las parámetros de la intervención de los educadores y sus principales problemáticas, ambos temas ubicados en la educación especializada al tratarse de la prevención de situaciones de riesgo.

10.1.- PARÁMETROS DE LA INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL DEL AYUNTAMIENTO DE LLEIDA

Del estudio y análisis de como los educadores del Ayuntamiento de Lleida realizan la tarea educativa en sus intervenciones educativas individualizadas con la infancia en riesgo social , se puede llegar a la conclusión de que existen dos tendencias diferentes.

Una primera tendencia estaría representada por aquellos educadores que actúan desde una acción socioeducativa de predominio psicológico a través del trabajo de casos. Esta forma de actuar tienen sus raíces en la historia del educador especializado y de la gran influencia que tubo la consideración de inadaptado social como aquel sujeto como un conflicto

subyacente durante el predominio del modelo médico. Estos educadores basan sus intervenciones en la entrevista con el usuario, centrándose en las variables individuales del individuo y dejando a un lado las sociales y las interaccionistas. Esta excesiva individualización soslaya el sentido global de las intervenciones centrando el problema en los padres o los niños. Tanto en los análisis de los planes de trabajo EFOs, como en el análisis de los temas emergentes que salieron durante el curso de formación permanente, se constató que este grupo de educadores utilizan la entrevista en el despacho, con los padres y con los niños, como la técnica de intervención principal.

El segundo grupo de educadores plantean sus intervenciones desde concepciones más cercanas al modelo comunitario: se alejan de la intervención mediante entrevistas en sus despacho para utilizar los lugares de relación natural del niño y convertirse en mediadores y acompañantes del proceso de normalización. Sus técnicas de intervención son la coordinación y la derivación, aunque, al igual que el anterior grupo, todavía adoptan posturas de directividad y tecnicistas que no consideran a los padres y los niños como sujetos responsables de sus propios procesos de cambio.

10.2.- PROBLEMÁTICAS DEL EDUCADOR SOCIAL DE ATENCIÓN PRIMARIA DEL AYUNTAMIENTO DE LLEIDA

Las principales problemáticas vividas por los educadores del Ayuntamiento de Lleida en sus intervenciones con la infancia en situación de riesgo social son las siguientes:

1.- Realizan intervenciones sin ninguna demanda de ella por parte de los padres ni de los niños. La falta de demanda, de conciencia de problema y de motivación al cambio es vivida como una de las principales dificultades

ya que su intervención no es aceptada por la familia con facilidad, lo cual coincide con una de las cinco problemáticas del educador especializado planteadas por Núñez (1993).

2.- Igualmente, también planteada por Nuñez (1993), la cronificación de los casos es uno de los límites a la intervención de los educadores; los objetivos de integración y de normalización pueden ser llevados a cabo con extrema dificultad con aquellas familias que viven una situación de dependencia de los servicios sociales.

3.- La falta de referentes comunes y de modelos de intervención unificados, aspectos denunciados por Ayerbe (1996a) y Núñez (1993), son dos inconvenientes a la intervención. Los educadores manifiestan diferencias entre zonas, falta de espacios de coordinación entre los educadores para elaborar un proyecto pedagógico común, falta de líneas de intervención de los servicios sociales de atención primaria,... llegando a sentirse con muy pocos referentes en sus actuaciones y debiendo tomar sus propias decisiones individuales sobre aspectos que requerirían una reflexión global.

4.- El educador debe convertirse en muchas ocasiones en un *muro de contención*; su intervención consiste en ayudar a estabilizar una determinada situación familiar para que no se produzcan cambios que desborden las posibilidades de la familia, de tal manera que se encuentran asumiendo una inadecuada red de derivación a los servicios especializados en lugar de hacer intervenciones educativas. Este hecho también es denunciado por Núñez (1993).

5.- El *queme* del educador es otra de las dificultades, que los propios educadores relacionan con el cansancio que produce el ejercicio de su labor,

así como la falta de reconocimiento de ésta por parte de los otros profesionales, de sus responsables y del ayuntamiento en general.

6.- Las dificultades de coordinación, puestas de manifiesto por Ayerbe (1996a) son también manifestadas en varias ocasiones por los educadores. En los casos de infancia en situación de riesgo no existe un solo modelo de coordinación con el asistente social; puede darse un reparto de funciones y tareas a realizar para un caso, así como una concurrencia de funciones que les ha llevado a repartir casos en lugar de coordinarse a través de la especialización de su correspondiente figura profesional. El modelo de coordinación educador-asistente social depende de las variables y de las decisiones personales de cada dúo profesional.

7.- El equilibrio entre la búsqueda de la colaboración y una relación de ayuda entre el educador y la familia, y la necesidad de ejercer funciones de control sobre esta. Los educadores encuentran contradictorio tener que controlar el cumplimiento de determinadas obligaciones de los padres, con las consecuentes medidas fiscalizadoras, con el hecho de establecer una relación de ayuda con éstos.

8.- La dispersión del encargo institucional, de las tareas a realizar en un solo día desde los servicios sociales de atención primarias, así como la atención a todo tipo de problemáticas que llegan a los servicios, dificulta el poder llevar a cabo una intervención educativa individualizada con casos de infancia en situación de riesgo.

9.- La atención a las urgencias que llegan de forma constante a los servicios sociales de atención primaria, que necesitan una atención inmediata, así como la obligación de atenderlas, también es una dificultad para realizar intervenciones educativas planificadas.

11.- EDUCADOR SOCIAL DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA: PROPUESTAS PARA SU INTERVENCIÓN EDUCATIVA INDIVIDUALIZADA CON LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

Vista la realidad, el modelo didáctico que hemos planteado y la importancia creciente de la prevención dentro del modelo comunitario, el planteamiento general del educador social en los servicios sociales de atención primaria adquiere nuevas posibilidades de intervención; si tradicionalmente se había dedicado a jóvenes y adolescentes en conflicto social, con este nuevo enfoque se legitima su intervención en niños de edades más tempranas que se encuentran en una situación de desamparo o de riesgo social. La configuración del nuevo encargo institucional debería pasar por la intervención educativa con los padres, los niños y sus entornos, en el medio natural, para evitar, a través de la detección precoz, que la gravedad de la situación llegue a recomendar la separación de los menores de su núcleo familiar.

Partiendo de esta base, el educador de los servicios sociales de atención primaria, al atender situaciones de niños pequeños (de cero a dieciocho años), gana protagonismo en las intervenciones educativas directas con los padres, así como destina intervenciones indirectas con los niños que pasan por su incidencia en ellos a través de sus agentes de socialización básicos (familia, escuela y grupo de iguales). Adquiere importantes funciones a nivel de cambio social, teniendo que sensibilizar a profesionales que intervienen en la infancia en situación de riesgo sobre las carencias y

necesidades de ésta, así como dedicar parte de sus esfuerzos a la búsqueda y creación de recursos normalizadores.

Por otro lado, al plantear en el modelo didáctico objetivos referentes a la integración social y la normalización de los padres y de los niños, en sus entornos próximos, la función del educador deberá ser de acompañante y de mediador en el proceso de interacción entre éstos, a fin de ajustarlo a la idiosincrasia de cada caso. Por lo tanto, las técnicas principales de intervención serán la coordinación y la derivación.

La derivación de los padres y de los niños a los equipamientos y servicios adecuados para favorecer su integración paulatina a la vida social normalizada. Superando las tendencias que el educador ha heredado del modelo médico, no debe centrar todas sus intervenciones en un trabajo individualizado utilizando la entrevista como pilar metodológico, sino utilizarla en la medida que le sirva a sus objetivos de derivación a recursos que permitan al sujeto acceder a la red normalizada sin repetir experiencias de fracaso o insatisfacción. Todo ello requiere, como ya se ha mencionado, la intervención en los entornos para favorecer su función integradora, o bien su propia creación a través de el encargo comunitario y grupal que tiene el educador en el barrio en el que actúa: *El educador especializado(...) desarrolla los recursos necesarios para facilitar la inserción social de los ciudadanos (Petrus, 1993:193).*

La coordinación, al plantearse objetivos en todos los entornos socializadores del niño es fundamental dentro del modelo didáctico planteado para la prevención de situaciones de desamparo, en el medio natural de las familias. El educador se configura como un compilador del caso que debe de realizar una propuesta curricular, a través del proyecto educativo individualizado, en el que se verán implicados profesionales de los

diferentes entornos. Por ello, la función de coordinador entre todos ellos deberá ser una de las principales técnicas previstas en su metodología de intervención, que en ocasiones estará más presente que las mismas intervenciones directas con los usuarios.

En definitiva, el educador de atención primaria, respecto a la intervención en los casos de infancia en situación de riesgo social, adquiere especial importancia como una figura mediadora entre los niños, los padres y sus entornos, como una figura que acompaña en los procesos de interacción, que facilita recursos adecuados a través de la derivación, que compila y coordina todos los profesionales e intervenciones destinadas a la prevención de la situación de riesgo y que actúa tanto en los niños y sus padres, con en el resto de sus entornos socializadores.

E.- CONCLUSIONES

Al iniciar el proceso de investigación, que ha ido quedando plasmado en los capítulos que anteceden a éste, nos planteábamos intentar hacer alguna aportación que pudiera ayudar a mejorar una realidad constatada en los años de experiencia profesional directa con la infancia en situación de riesgo social: la ausencia de sistematización de los procesos educativos y preventivos que se estaban llevando a cabo desde los servicios sociales de atención primaria, fundamentalmente por la poca presencia de la didáctica en este campo.

La metodología utilizada, caracterizada por sus elementos cualitativos y etnográficos, ha provocado una reformulación constante durante el proceso de investigación, al atender a la globalidad del fenómeno que se quería estudiar, a través del conocimiento a fondo de una realidad, la del Ayuntamiento de la ciudad de Lleida, y, sobre todo, al incidir en el hecho de recoger el punto de vista de los propios educadores que llevaban a cabo las intervenciones educativas, el objetivo inicial acabó triplicándose:

1. - Estudiar los factores constitutivos de la realidad, para poder hacer una propuesta contextualizada referente a un ámbito especializado de la didáctica referida al campo de la educación no formal, como es la intervención educativa con la infancia en situación de riesgo social desde los servicios sociales de atención primaria, a través de un modelo didáctico.

2.- Estudiar, de nuevo, los elementos de la realidad del Ayuntamiento de Lleida, y de forma muy especial el punto de vista de los educadores, contrastando con ellos sus propios planteamientos, para poder hacer una propuesta que ayude al incremento de la curricularización de dichas intervenciones, aspecto que mejorará cualitativamente las mismas.

3.- Estudiar las dificultades, características y formulación de la figura del educador social en los servicios sociales de atención primaria del Ayuntamiento de Lleida, centrándonos en su intervención con la infancia y los elementos contextuales que la delimitan, para poder aportar nuevas ideas respecto a la definición de esta figura profesional.

Este es el entrelazado triple objetivo de la investigación que se ha llevado a cabo, y de la que a continuación se presentan las que consideramos principales conclusiones, ordenándolas en tres bloques diferentes: aquéllas que se refieren a la elaboración del marco teórico, las conclusiones referidas a la descripción y al análisis crítico de la realidad del Ayuntamiento de Lleida, y, por último, aquéllas que se refieren a la prospectiva o propuesta de futuro que se aporta como elemento innovador.

En referencia a la elaboración del marco teórico que ha servido de punto de referencia para llevar a cabo el análisis crítico y la propuesta queremos destacar tres aspectos de relevante importancia.

En primer lugar, la propia definición de la infancia en situación de riesgo social ha entrañado serias dificultades por los vertiginosos cambios que se han venido produciendo en los últimos años y por su reciente aparición; las aportaciones desde diferentes disciplinas todavía no es del todo convergente, aunque sí parece definitivo el elemento interaccionista que prevé una situación de aprendizaje entre el niño y los entornos carenciales, que puede provocar consecuencias en su desarrollo personal y social. Y son estas consecuencias las que definen el inicio de procesos de inadaptación social, así como la necesidad de prevenir, haciendo intervenciones educativas que ayuden a que dichos procesos de aprendizaje sean adecuados, sin esperar a que esos mismos niños pasen de una situación de desamparo a una de conflicto.

Y precisamente esta necesidad de comenzar a intervenir educativamente, para la prevención, en edades tempranas es la que nos lleva a la segunda conclusión referida al marco teórico: la reciente sensibilidad en este sentido, en gran parte debida al avance del modelo comunitario en lo referente al proceso de inadaptación social, ya que es en el seno de éste donde se empieza a situar la génesis del problema en el proceso de aprendizaje, hace que la elaboración teórica y científica para llevar a cabo estas intervenciones sea muy escasa. Si bien existen aportaciones sobre cómo intervenir en procesos de conflicto social, así como formas de intervención terapéutica en situaciones de maltrato infantil, falta la elaboración de una metodología educativa específica para prevenir las situaciones de riesgo social en la infancia que vive una realidad de desprotección familiar, en un grado que no requiere intervenciones terapéuticas, precisamente porque el objetivo es prevenir la consolidación de capítulos de maltratos familiares. Las estrategias más adecuadas para intervenir en estos núcleos familiares, padres, niños y entornos de ambos, desde un punto de vista educativo, para mejorar y cubrir las necesidades físicas, emocionales y cognitivas de los niños, se han tenido que buscar en dos corpus diferentes., lo cual nos lleva a la tercera conclusión.

Los dos corpus, reflejados en el marco teórico, son: la intervención con inadaptados sociales y la intervención con padres maltratadores. La primera se justifica por el hecho de definir la infancia en situación de riesgo como aquella que se puede iniciar en procesos de inadaptación, y la segunda porque, al centrar la investigación en las causas familiares que provocan la situación de riesgo dejando a una lado todos los otros entornos que también pueden generar situaciones de riesgo, el maltrato infantil se convierte en la situación familiar más extrema de desprotección y de riesgo para los niños. Así, la intervención con la infancia en situación de riesgo social tal y como se define en esta tesis, supone la antesala a los maltratos y a la

inadaptación social, si no existe una intervención educativa que lo evite a través de la prevención. Ello justifica la utilización de las aportaciones de estos dos corpus, teniendo en cuenta que en su aplicación en la prospectiva se han tenido que adaptar a una fase previa de los dos problemas, porque la infancia en riesgo no se puede considerar ni inadaptada ni maltratada, sino en peligro de serlo.

Con esta tercera conclusión finalizaríamos las reflexiones referente al marco teórico, para iniciar un segundo bloque destinado a las que hacen referencia a la descripción y el análisis crítico de la realidad estudiada.

Respecto al nivel de la planificación de las intervenciones educativas con la infancia en situación de riesgo social, el Ayuntamiento de Lleida las delimita a través del Plan de Servicios Personales, el Programa del área de Infancia y por el Proyecto EFO. Dicho Proyecto, destinado a sentar las líneas metodológicas de las intervenciones destinadas a mejorar la atención normalizada de menores en riesgo, a través de intervenciones desde los equipos básicos de atención social primaria, nació en el año 1994 y se empezó a implementar en 1995 e incorporaba un plan de trabajo EFO, cuyo objetivo era aumentar el nivel de planificación de los educadores sociales que llevaban a cabo dichas intervenciones. Ello nos permite llegar a conclusiones sobre los dos niveles de planificación: el Proyecto y la programación del educador.

El Proyecto EFO no está suficientemente contextualizado en la realidad de Lleida: los educadores manifiestan estar lejos de sus necesidades y de la realidad de sus barrios, por lo que se requiere una aproximación al grupo de incidencia real y una explicitación de determinados aspectos educativos, a través de la participación de los propios educadores en la macroprogramación.

El nivel de planificación de las intervenciones didácticas con un grupo de aprendizaje concreto por parte de los educadores era prácticamente nulo antes de la implantación del Proyecto EFO; durante el momento preactivo, solo algunos de los educadores recogían por escrito los objetivos que se proponían, ya que la gran mayoría iniciaban el momento interactivo sin reflejar su intencionalidad educativa.

Este tercer nivel de concreción del desarrollo curricular ha ido aumentando paulatinamente desde la implantación del Proyecto EFO, y la obligación de los educadores de utilizar el plan de trabajo EFO como esquema para la planificación de sus intervenciones.

Los educadores manifiestan dificultades para llevar a cabo dicha planificación: las situaciones imprevistas que surgen durante el momento interactivo, la realidad dinámica y rápida en la que actúan, las variaciones durante el proceso de su relación con el usuario o que da rigidez a los planteamientos, que en realidad tienen que ver con una concepción cerrada y en términos operativos de la programación. Ello se puede explicar por la formación recibida por los educadores, que acabaron la carrera hace años, por lo que se puede deducir un predominio en los planes de estudio del paradigma cuantitativo en la didáctica, así como por la falta de aplicación de la didáctica, desde el paradigma cualitativo, a las realidades de la educación no formal. Otro motivo que puede favorecer el bajo nivel de planificación es manifestado por los propios educadores y se refiere a la multiplicidad de funciones que desarrollan desde los servicios sociales de atención primaria, lo cual les obliga a estar constantemente dando respuestas inmediatas a necesidades planteadas en cada momento.

Entre las características de los planes de trabajo EFO realizados por los educadores destacan la ausencia de una valoración explícita centrada en

diagnósticos educativos, la confusión entre objetivos y estrategias, así como entre objetivos educativos y objetivos del propio educador, y la ausencia de una mínima previsión de la fase postactiva.

Los educadores manifiestan que la planificación de sus intervenciones durante el momento interactivo, reflejando la previsión de todos los elementos del acto didáctico da lugar al aumento de la eficacia de sus intervenciones, a una mayor reflexión y a una mejor coordinación, así como el tener una guía que les evita los sentimientos de improvisación.

Por lo tanto, a pesar de que los educadores valoren positivamente la planificación de sus intervenciones, aún no existe una tradición de hacerlo sistemáticamente, entre otros motivos porque la forma de llevar a cabo dicha programación no va acorde con sus necesidades, que tienen una relación directa con las características de los contextos no formales. Un modelo de planificación diferente al que los educadores usan actualmente, que diera respuesta a estas necesidades, podría favorecer un incremento cualitativo de sus intervenciones.

El segundo bloque de conclusiones dentro de las referentes a la descripción y análisis de la realidad del Ayuntamiento de Lleida hacen referencia a cómo se desarrolla el proceso didáctico con la infancia en situación de riesgo social por causas familiares, desarrolladas desde los servicios sociales por parte del educador social, desvelando el modelo didáctico de intervención, y a cuáles son los problemas y dificultades con que los profesionales se encuentran.

En primer lugar, cabe decir que la ausencia de imposiciones externas y de mínimos a alcanzar, característica común a los contextos educativos no formales, hace necesario definir el grupo de incidencia de una intervención

como primer paso de la sistematización de la misma. Teniendo en cuenta esta premisa se observa en la realidad estudiada cierto desajuste entre el encargo institucional y la praxis de los educadores; el primero se refiere a la infancia que sufre algún tipo de maltrato o abandono grave en el seno de la familia, mientras que la práctica de los educadores se destina a un grupo de incidencia caracterizado por ser una infancia que aún no padece maltrato, pero sí que presenta riesgo de que se dé, especialmente las formas pasivas de éste, así como una infancia, que, como consecuencia de esa situación familiar, empieza a tener problemas de relación en sus entornos socializadores. Por lo tanto, la práctica de los educadores, incide en un grupo que se define a través del modelo comunitario, entendiendo a la infancia en riesgo como aquella que está iniciando procesos de interacción desajustados con la escuela, el barrio, los amigos, los lugares de ocupación de tiempo libre,...

Este desajuste entre la práctica y el encargo teórico, hace que algunos educadores manifiesten un cierto malestar por desconocer qué es lo que realmente deben hacer, y reclaman una unificación de criterios, así como una clarificación de la infancia con la que deben actuar, para que ello no dependa de las preferencias del profesional que va a llevar a cabo la intervención.

Respecto a los objetivos educativos generales que se persiguen con el grupo de incidencia descrito, cabe decir que se han tenido que desvelar a través del contenido implícito captado por los diferentes análisis de la realidad, así como a través de los objetivos específicos que los educadores se marcaban en los planes de trabajo EFOs, ya que no se encontraban explicitados en ningún documento como un referente de intervención. En el Proyecto EFO se encuentran algunos objetivos, pero que en ningún modo se refieren a la intencionalidad educativa con padres e hijos. De hecho, en

dicho documento sólo se plantean objetivos referentes a padres, nunca a niños o entornos.

Este hecho se contradice frontalmente con la práctica, ya que los educadores se suelen plantear muchos más objetivos referentes a los niños, que a los padres, y, coincidiendo con el proyecto, casi ningún educador se plantea objetivos de cambio social.

Resumiendo, podemos afirmar que en el planteamiento actual de las intervenciones de los educadores sociales en núcleos familiares que presentan una situación de riesgo para el desarrollo integral de sus hijos, se plantean básicamente objetivos referentes a mejorar la capacidad educativa de los padres y, de forma menos presentes, a mejorar aspectos personales y/o sociales de los padres, como su integración social y laboral o la adquisición de la propia autonomía. También se plantean objetivos referentes a los niños, que pretenden mejorar aspectos personales, como su autoestima, su nivel de hábitos o capacidad de responsabilidad y autonomía, así como objetivos destinados a mejorar la dimensión relacional del niño, en cuanto a su integración en la escuela, a la red normalizada de tiempo libre, a la familia, al barrio o al grupo de iguales. De todos los objetivos, los educadores se suelen centrar en los referentes a la dimensión social del niño.

Otro aspecto a destacar sobre el estudio de los objetivos que se ha llevado a cabo, es la consideración ocasional de las intervenciones como la respuesta a una exigencia de cubrir las necesidades de una familia o de reparación puntual de la causa que produce una situación de crisis. Es decir, en ocasiones se plantean objetivos que no persiguen cambios educativos, sino que son la respuesta a demandas asistenciales de la propia familia, o bien, se plantean objetivos que se quedan en la reparación y la

contención. Las dos cosas llevan a una falta de consideración de objetivos que favorezcan la independencia, la autonomía y la verdadera integración de los padres y de los niños, lo cual constituye la finalidad última de las intervenciones educativas enclavadas en el modelo comunitario.

Por último destacar que no se da una tendencia generalizada a plantear objetivos referentes a la motivación y la concienciación, especialmente de los padres, aún cuando éste es uno de los principales obstáculos que los educadores manifiestan tener en sus intervenciones. Parece lógico pensar que una mejora de estas intervenciones pasa por plantearse objetivos a este nivel, si se quiere llegar a conseguir la creación de conciencia social, y si se ha detectado como una de las principales problemáticas a abordar.

Respecto a la evaluación inicial de los núcleos familiares que se encuentran en una situación de riesgo social, hay que destacar que su detección es mayoritariamente a través de otros profesionales, que se lo hacen saber al educador social, y de forma predominante a través del asistente social del mismo equipo de atención primaria. Estos núcleos familiares suelen dirigirse a los servicios sociales para hacer demandas económicas, por lo que sus necesidades sentidas no suelen ser las mismas que las normativas que establece el equipo básico de atención social primaria que, al conocer a la familia, detecta algún tipo de negligencia o maltrato a los niños. Ello nos lleva a la principal dificultad del educador social en sus intervenciones con la infancia en situación de riesgo social: el desfase entre las necesidades sentidas y las normativas, dado por la falta de conciencia de las propias dificultades de crianza y educación que suelen tener los padres. Y la segunda principal dificultad, la falta de motivación de cambio de éstos ante una intervención profesional que ellos no han pedido ni creen necesitar.

Sin embargo, y a pesar de esta realidad constatada y de las quejas al respecto de los propios educadores, estas dos variables básicas para su intervención no son consideradas explícitamente, ni en la valoración del caso, ni como objetivos a trabajar, ni en una selección de estrategias que permitan trabajar dicha motivación y concienciación. Es un elemento presente, pero que los educadores no utilizan conscientemente. Ello provocará serias dificultades en sus intervenciones, y parece lógico pensar que introducir cambios en este sentido podrá mejorar la intervención didáctica.

A pesar de ello, también se ha constatado la elaboración de un mínimo diagnóstico educativo, que, de nuevo realizan implícitamente, consistente en una o dos entrevistas iniciales con los padres para tomar la decisión de llevar a cabo una intervención o no, en base a la disposición de la familia a colaborar y a la existencia de demanda, entre otros criterios. Los educadores que realizan este tipo de diagnóstico no necesitan demasiada información, sino más bien, elementos para valorar el proceso del núcleo familiar. Por contra, otro grupo de educadores tiende a realizar esta evaluación a través de protocolos estandarizados y basándose en una entrevista de despacho, lo cual no deja de recordar la influencia del modelo médico en la metodología de intervención del educador especializado.

La ausencia, en la evaluación inicial del grupo de aprendizaje, de la falta de concienciación y de motivación de las familias, explica que esta problemática no se suele reflejar en los objetivos didácticos que se plantean, así como tampoco en las estrategias. En general se ha podido constatar una falta de estrategias motivacionales que pasen por la consideración de los usuarios como sujetos activos y responsables de sus propios procesos de aprendizaje, como podría ser la elevación de sus sentimientos de autonomía

y autoeficacia a través de la planificación conjunta de retroalimentación, de las expectativas del educador,...

Una de las dificultades que los educadores tienen para poder establecer una relación de ayuda que permita todas las estrategias mencionadas, es la realización de tareas de control y de fiscalización respecto a determinadas contraprestaciones que la familia debe cumplir. Al tener que ejercer estas funciones les es muy difícil elaborar un correcto sistema motivacional como estrategia para conseguir los objetivos propuestos

Desde estas coordenadas, los recursos que se suelen utilizar son normalizados e integrados en el barrio para lograr la correcta socialización de los niños, y especializados para los niños y los padres que los necesitan, se detecta una ausencia casi total de derivación a recursos normalizados a los padres y/o a grupos educativos, aún cuando éstos son considerados de alta eficacia preventiva de los maltratos infantiles por su función reforzadora de la red de apoyo de los padres.

Finalmente, podemos concluir, que las estrategias metodológicas utilizadas por los educadores sociales para sus intervenciones, dan de nuevo pistas sobre la existencia de dos tendencias entre ellos. Una se hereda del nacimiento del educador especializado en el seno del modelo médico y se caracteriza por centrar las estrategias en el trabajo de despacho, solamente con padres y niños, y escasamente con los entornos, aplicando la trilogía diagnóstico-tratamiento-paciente. El otro grupo de educadores utiliza estrategias más acordes con los parámetros que establece el modelo comunitario: derivación, coordinación y mediación, entre los padres, los niños y los diferentes entornos de relación, con el objetivo de favorecer la integración social.

La última fase del proceso didáctico es la evaluación; se trata del aspecto menos sistematizado y desarrollado, siendo los mismos educadores los que reconocen esta situación. Los motivos pueden ser, desde la falta de tradición evaluadora en las intervenciones generales con los inadaptados sociales y la inevitable atención a las urgencias que provoca que la evaluación ocupe un segundo término, hasta el vicio adquirido en los servicios sociales de considerar a las familias como dependientes crónicas, lo que lleva a no plantear el tiempo de la intervención. Todos estos factores tienen que ver con el hecho de que la evaluación final no sea una fase prefijada que ayude a una toma de decisiones, y que la evaluación del proceso se haga de forma implícita y sin que suponga una ayuda para reajustar el proceso planteado. La mayoría de los educadores admiten utilizar las entrevistas y gestiones de seguimiento de los casos como una forma de controlar hasta qué punto el usuario ha cumplido sus obligaciones, dando un sentido fiscalizador, que de nuevo choca con su utilización como un instrumento de motivación. Respecto al objeto a evaluar, se detecta una tendencia a evaluar únicamente al usuario sin plantearse una valoración de los otros elementos del acto didáctico, ni tampoco de la validez de la programación.

Para finalizar este grupo de conclusiones referentes a la descripción y el análisis crítico de la realidad estudiada, se quiere mencionar los aspectos problemáticos más importantes sobre la propia figura del educador social de los servicios de atención primaria del Ayuntamiento de Lleida.

La creación de esta figura profesional tal y como se concibe en la actualidad se dio en el año 1993; la dificultad de perfilar su encargo institucional y su metodología, así como su papel en el equipo multidisciplinar tiene que ver tanto con la propia y reciente historia de esta profesión, como con la también joven consolidación de los servicios sociales