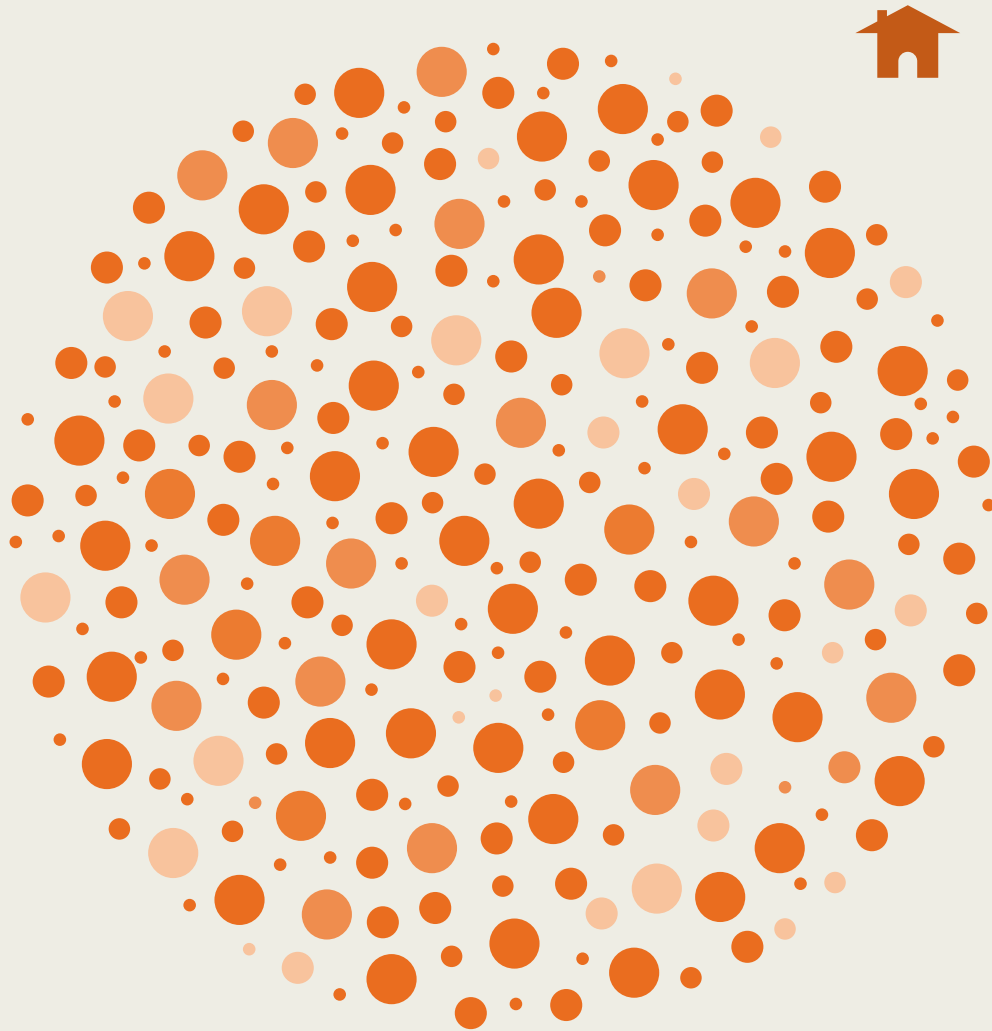


TESIS DOCTORAL

Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia

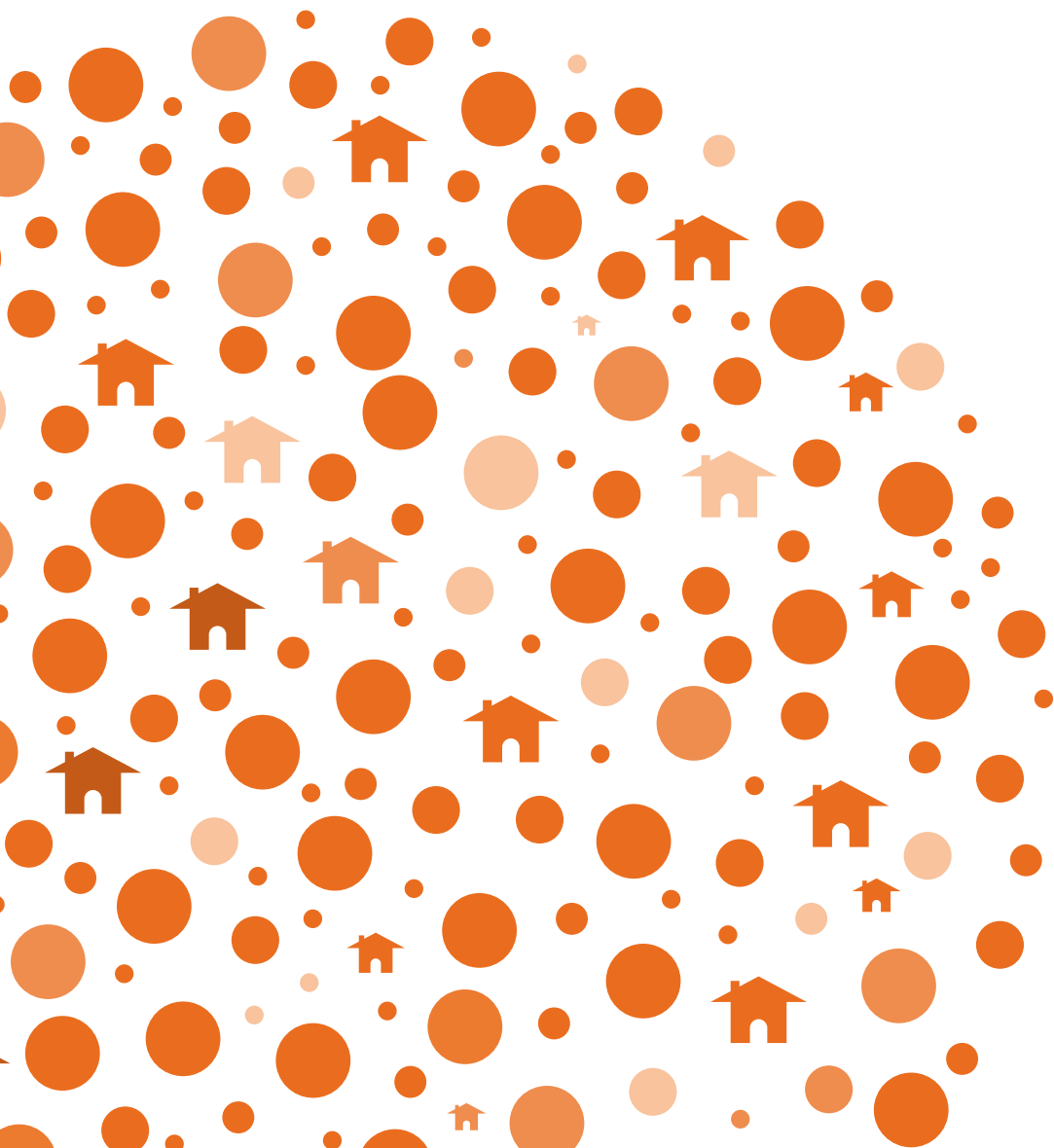


Laura Cruz López

Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Ciencias da Educación
Dpto. Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social



Santiago de Compostela, 2009



Universidade de Santiago de Compostela
Facultade Ciencias da Educación
Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social

TESIS DOCTORAL

*Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas
en contextos residenciales de protección en Galicia*

Autora: Laura Cruz López.

Director: Dr. José Antonio Caride Gómez.

Codirectora: Dra. Carme Panchón i Iglesias.

Santiago de Compostela, 2009

José Antonio Caride Gómez, Doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático de Pedagogía Social, en el Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, de la Universidade de Santiago de Compostela,

Carme Panchón i Iglesias, Doctora en Ciencias de la Educación, y Profesora Titular de Pedagogía de la Inadaptación Social, en el Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, de la Universitat de Barcelona.

En calidad de director y codirectora de la Tesis Doctoral que presenta la Licenciada en Pedagogía, D^a. Laura Cruz López, bajo el título *Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*,

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarla, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y a los efectos oportunos.

En Santiago de Compostela, a 14 de octubre de 2009

Fdo.



Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez



Profa. Dra. Carme Panchón i Iglesias



Lda. Laura Cruz López

A mi madre, mi hermana y Fran, mi familia.
A Roi, ese chico alto que siempre me acompaña.

En memoria de Quico.

La Tesis Doctoral no es sólo el resultado del tiempo dedicado a la investigación en sí misma, sino la suma de todos los momentos –incluso previos a la misma idea de iniciar este camino– y de las aportaciones de muchas personas y entidades de diversos ámbitos –familiar, social, laboral, académico–, que me han acompañado durante todo el proceso.

Desde la propia elección del tema, nada fue casual: alguien me brindó la oportunidad de acercarme al mundo del acogimiento residencial; alguien me abrió por primera vez la puerta de un centro; alguien costeó mi dedicación plena; alguien me motivó en momentos de desánimo; alguien me quiso y me apoyó; alguien me hizo reflexionar, cuestionarme los cimientos y replantear la forma de acercarme y de estudiar; alguien me permitió aprender y compartió el proceso conmigo; alguien me mostró otras realidades posibles; alguien me hizo reír y soñar también. Todos estos “alguien” son importantes, tienen nombre y apellidos. A ellas y a ellos, quiero mostrar mi agradecimiento organizado en cinco actos:

Primer acto: contacto con la realidad desde lo académico

- A los niños del centro Soutomaioir –escenario de prácticas– con quienes compartí momentos de vida cotidiana desde una mirada socioeducativa.
- Al director y educadoras de Soutomaioir y a la directora y educadoras del centro vecino, Virxe do Carme, quienes me acompañaron en el descubrimiento de las dinámicas, los tiempos, los espacios, las prácticas educativas, los conflictos, y también las perversiones del sistema.

Segundo acto: investigadora en formación

- A José A. Caride, por brindarme la oportunidad de formar parte del grupo de investigación SEPA-Interea, y de participar en diferentes proyectos. Además de formarme como investigadora y tomar contacto con distintas realidades, me permitió encontrarme con personas de las que aprender y con las que compartir experiencias y amistad.
- A Carme Panchón, quien me acogió en el grupo de investigación GRIF durante mi estancia en la Universitat de Barcelona como un miembro más, invitándome a participar en el proyecto que me llevó a conocer la realidad de los Centros Residenciales de Acción Educativa de la provincia, de la mano de Luis, Esther y Sandra.
- A todas las personas que han pasado por el despacho de Tercer Ciclo, con quienes compartí mucho más que espacio.

- A Sandra, Esther, Carmen y Laura, por los momentos de reflexión y de ilusión compartida, por escucharme, por motivarme, por acompañarme, y, sobre todo, por su gran amistad.

Tercer acto: inmersión profesional

- Al equipo de la UMAD, mi primer contacto profesional con la realidad de la infancia y adolescencia. En especial a M^a José, Jorge y mi compañera Mónica. Depositaron gran confianza en mí y me brindaron reconocimiento profesional en el momento en el que lo necesitaba.
- Al equipo Tecendo redes y a las educadoras familiares de la demarcación Ames-Noia, por mostrarme nuevas miradas posibles que se plasmaron en iniciativas de cambio de una realidad sin la que no sería posible el regreso de los niños y las niñas acogidas a su contexto sociofamiliar.

Cuarto acto: vida familiar y social

- A mi familia, por supuesto, por su apoyo incondicional.
- A las otras familias que tan bien me han acogido en Montouto, Vilvestro, Roda de Ter, Tiana y Gondomar.
- A mis amigas de siempre Sabela, Gloria y Eva.
- Al Goli group y al Miúdo, a sus brownies, crucigramas y zumos de naranja.
- Al CEESG y de forma destacada a Sofía.

Quinto acto: Tesis Doctoral

- A José A. Caride y Carme Panchón, por aceptar la dirección de la Tesis.
- A las directoras y directores que me abrieron las puertas de sus centros.
- A las educadoras y educadores que han cedido su tiempo y compartido sus reflexiones en los grupos de discusión.
- A Lucía Blanco, Yésica Tejeiro y Patricia García, por participar en la investigación, cediendo su tiempo y su mirada como observadoras externas.

- A la Xunta de Galicia, por autorizar la investigación, y a las técnicas y técnicos de la Subdirección Xeral de Menores, en especial a Manuel Pareja por la paciencia y la disponibilidad absoluta para facilitarme información de los centros.
- A Fran, por ser tan minucioso en la corrección de este texto.
- A Roi, mi asesor de imagen particular, a quien debo no sólo la materialización de la tesis, su diseño y maquetación, sino, sobre todo el soporte moral y anímico incondicional durante todos estos años.

Índices

No te salves

*No te quedes inmóvil
al borde del camino
no congeles el júbilo
no quieras con desgana
no te salves ahora
ni nunca
no te salves
no te llenes de calma
no reserves del mundo
sólo un rincón tranquilo
no dejes caer los párpados
pesados como juicios
no te quedes sin labios
no te duermas sin sueño
no te pienses sin sangre
no te juzgues sin tiempo
pero si
pese a todo*

*no puedes evitarlo
y congelas el júbilo
y quieres con desgana
y te salvas ahora
y te llenas de calma
y reservas del mundo
sólo un rincón tranquilo
y dejas caer los párpados
pesados como juicios
y te secas sin labios
y te duermes sin sueño
y te piensas sin sangre
y te juzgas sin tiempo
y te quedas inmóvil
al borde del camino
y te salvas
entonces
no te quedes conmigo.*

Mario Benedetti

Índice

Introducción	25
Capítulo 1: Fundamentación y desarrollo metodológico	
1. Integración y complementariedad	37
2. De la descripción de datos a la construcción de un mapa de recursos	39
2.1. Diseño del cuestionario	39
2.2. Trabajo de campo: acceso y recogida de datos	41
2.3. Análisis de los datos	43
3. El sentir y el hacer de las educadoras en su práctica educativa	45
3.1. Etapa reflexiva: diseño de los grupos de discusión	50
3.2. Más allá de una práctica de investigación	57
3.2.1. Los sujetos protagonistas	58
3.2.2. La importancia del espacio físico	64
3.2.3. El desarrollo de las sesiones: texto y contexto	65
3.3. Análisis de los datos	73
4. Presentación de los resultados	82
Capítulo 2: Infancias y Educación Social	
5. Infancias: conceptualización, derechos y necesidades	87
5.1. Descubrimiento de la infancia, historia de un sentimiento	88
5.2. Sujetos de derechos, ciudadanos y actores sociales	94
5.2.1. El silencioso camino hacia la convención	95
5.2.2. Lo característico de la convención	97
5.2.3. Concepción de infancia después de la Convención	100
5.2.4. Los enemigos de la infancia	102
5.3. Necesidades de la infancia: teorías del buen trato y resiliencia	110
6. Educación Social e infancias: formación y profesionalización	128
6.1. Las infancias como preocupación y acción de la Educación Social	132
6.1.1. Preocupación de los precursores por la infancia vulnerable	132
6.1.2. Educación especializada: antesala de la Educación Social	134
6.1.3. Infancia y adolescencia: ámbito mayoritario en la actualidad	136
6.2. Las infancias en la formación y profesionalización de las educadoras sociales	138
6.2.1. La obligada conexión entre profesionalización y formación	139
6.2.2. Funciones de las educadoras sociales en centros de protección	142
6.2.3. Competencias necesarias para el desarrollo de las funciones	148
6.2.4. La formación de las educadoras sociales: el camino hacia Bolonia	154
6.2.5. Código deontológico en Educación Social	159

Capítulo 3: El acogimiento residencial para la protección a la infancia en Galicia

7. El sistema público de protección a la infancia	167
7.1. Concepto de protección	170
7.2. La noción de sistema como soporte conceptual de la protección	177
7.3. Las instituciones de protección a la infancia	180
7.3.1. Riesgo y desamparo	183
7.3.2. La guarda administrativa o asistencial	189
7.3.3. La tutela ex lege o administrativa	191
7.4. Alternativas de la intervención pública: medidas y programas de protección	194
7.4.1. Visión restringida de la prevención como intervención en situación de riesgo	195
7.4.2. Protección: medidas de acogimiento	209
7.4.3. Programas y recursos de integración	219
7.5. Intervención en situaciones de riesgo y desamparo: funciones y procesos	222
7.5.1. Diferenciación de niveles y funciones.	222
7.5.2. Procesos de intervención de las administraciones públicas en la protección a la infancia	234
7.6. Características del sistema: organización y coordinación	251
7.7. Valoraciones de las educadoras en torno al sistema de protección	254
7.7.1. Conceptos de protección y objetivos del sistema	255
7.7.2. Valoraciones sobre las medidas que integran el sistema	257
7.7.3. Juicios sobre los niveles de competencia y sus funciones	259
7.7.4. Apreciaciones respecto de los procesos de intervención	261
7.7.5. Valoraciones sobre la organización y la coordinación dentro del sistema	266
8. Acogimiento residencial: medida, programa y recursos	270
8.1. Perspectiva histórica de la preocupación educativa por la infancia institucionalizada en clave histórica	270
8.1.1. Antecedentes de la preocupación pública y educativa por la infancia en dificultad social (siglos XIII-XVIII)	272
8.1.2. Construcción del dispositivo tutelar (siglos XIX y XX)	277
8.1.3. Cambio de enfoque con el advenimiento de la democracia	285
8.2. Críticas a la institucionalización	290
8.3. Del acogimiento residencial como medida educativa y social	296
8.3.1. Valoraciones respecto del acogimiento residencial	297
8.3.2. Concepciones, sentidos y significados	302
8.3.3. Las condiciones educativas	317
8.4. Red de equipamientos residenciales para la protección a la infancia	331
8.4.1. Número y distribución de los recursos residenciales	331
8.4.2. Titularidad	335
8.4.3. Confesionalidad	342
8.4.4. Tipología	345
8.4.5. Capacidad y ocupación	352
8.4.6. Condiciones materiales de los centros	363
8.5. Evolución de la red de recursos: década 1998-2007	380

Capítulo 4: Prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección

9. ¿Qué entienden las educadoras por educación?	397
9.1. Los apellidos de la educación	403
9.2. Términos empleados y modelos educativos	404
10. Finalidades educativas de la acción socioeducativa	410
10.1. Desarrollo integral	411
10.2. Integración social	419
10.3. Integración familiar	423
11. Los sujetos de la acción educativa: la infancia acogida	434
11.1. Características descriptivas de la población acogida	435
11.1.1. Población acogida en función del sexo	439
11.1.2. Población acogida en función de la edad	441
11.1.3. Años de estancia en el centro	443
11.1.4. Procedencia	445
11.1.5. Resolución administrativa o judicial	446
11.1.6. Población acogida procedente de la inmigración	447
11.1.7. Características especiales	450
11.2. Representaciones de las educadoras sobre la población acogida	451
11.2.1. Percepciones sobre sus necesidades y problemáticas	452
11.2.2. Perfiles de la infancia acogida	455
11.2.3. Apreciaciones sobre las familias	459
11.2.4. Perspectivas de futuro: ¿éxito o fracaso?	461
12. Los sujetos de la acción educativa: las profesionales	467
12.1. Configuración de la plantilla de los centros	472
12.2. Características del equipo directivo	481
12.3. Características del equipo educativo	483
12.3.1. Ratios de educadora por niño/a acogido/a	498
12.3.2. Formación inicial	500
12.3.3. Formación continua	504
12.3.4. Supervisión educativa	506
12.4. Caracterización de los perfiles profesionales	510
12.5. Estilos de ser educadora	520
12.6. Satisfacción profesional	524
13. Directrices y estrategias metodológicas	530
13.1. Principios que orientan la acción educativa	531
13.1.1. Normalización e integración	531
13.1.2. Atención individualizada: normalización	537
13.1.3. Participación	540
13.1.4. Coordinación interna y externa	553
13.2. Planificación y evaluación de la acción socioeducativa	561

13.2.1. Intencionalidad educativa	562
13.2.2. Planificación a nivel de centro	568
13.2.3. Planificación de la intervención educativa individual	573
13.2.4. Evaluación	576
13.3. Enfoques y estrategias metodológicas de intervención	581
13.3.1. El acompañamiento en la acción educativa	583
13.3.2. La seguridad y afecto en la relación educativa	589
13.3.3. Vida cotidiana, contexto y contenido de la relación educativa	593
13.3.4. La palabra, herramienta básica de la acción educativa	595
Conclusiones y propuestas	601
14. Sobre el sistema de protección a la infancia	605
15. En relación a la medida de protección	615
16. En cuanto a las prácticas socioeducativas	624
Bibliografía	635
Apéndice legal	651

Anexos en CD

1. Evolución del cuestionario.
2. Cuestionario definitivo: recursos residenciales de protección a la infancia en Galicia.
3. Solicitud de autorización a la Xunta de Galicia para realizar el trabajo de campo.
4. Autorización de la Xunta de Galicia para la realización del trabajo de campo.
5. Registro de observación sistemática del espacio físico de los centros.
6. Registro fotográfico de la visita a los centros
7. Carta informativa dirigida a las educadoras del grupo de discusión de A Coruña.
8. Guía de observación externa de los grupos de discusión
9. Transcripción de los grupos de discusión

Índice de cuadros

Cuadro 1: Doble aproximación al objeto de estudio	38
Cuadro 2: Trabajo de campo cuantitativo (año 2005)	42
Cuadro 3: Fases del proceso de investigación cualitativa (año 2006-2007)	49
Cuadro 4: Perfil de las educadoras de los grupos de discusión	60
Cuadro 5: Temporalización de las acciones de selección y captación (2006)	63
Cuadro 6: Temporalización de los grupos de discusión (2006)	66
Cuadro 7: Sistema de codificación	82
Cuadro 8: Articulación de los resultados en relación a los capítulos de la Tesis Doctoral	82

Cuadro 9: Relación entre los Objetivos de desarrollo del milenio (2000) y las metas de Un mundo apropiado para los/as niños/as (2002)	104
Cuadro 10: Indicadores económicos y sociales relativos al bienestar de la infancia.	106
Cuadro 11: Matriz de necesidades y satisfactores	115
Cuadro 12: Necesidades universales e intermedias	118
Cuadro 13: Necesidades de salud física y autonomía	120
Cuadro 14: Comparación entre las teorías de necesidades y la Convención sobre los Derechos del Niño	121
Cuadro 15: Ámbitos y perfiles profesionales asociados al título de Educación Social	138
Cuadro 16: Funciones y competencias de las educadoras sociales según ASEDES	151
Cuadro 17: Relación de materias vinculadas al ámbito de la infancia y adolescencia	155
Cuadro 18: Oferta de postgrados en Educación Social y Pedagogía	156
Cuadro 19: Estructura del Título de Grado en Educación Social	157
Cuadro 20: Principios rectores de las políticas públicas de protección	174
Cuadro 21: Número de familias acogedoras y niños/as acogidos por año	217
Cuadro 22: Número de niños/as acogidos según tipología de acogimiento desde 1998	218
Cuadro 23: Distribución competencial de los programas de atención a la infancia (2005-2009)	226
Cuadro 24: Distribución e composición de los equipos técnicos del menor	228
Cuadro 25: Número de intervenciones en relación a la dimensión de protección (S)	254
Cuadro 26: Instituciones residenciales siglos XIII-XVIII	274
Cuadro 27: Contenidos desarrollados en las leyes autonómicas vigentes sobre acogimiento residencial	304
Cuadro 28: El ser y el deber ser del acogimiento residencial según las educadoras	315
Cuadro 29: Condiciones para el desarrollo de la medida de acogimiento residencial en la normativa autonómica	321
Cuadro 30: Deberes y derechos de la infancia acogida recogidos en las disposiciones legales	327
Cuadro 31: Euros/día por plaza en función de la tipología de centros	339
Cuadro 32: Número de centros y entidades en función de la dependencia y confesionalidad	344
Cuadro 33: Capacidad y ocupación de plazas de internado	354
Cuadro 34: Capacidad y ocupación de plazas de atención de día	355
Cuadro 35: Capacidad y ocupación de plazas totales	355
Cuadro 36: Capacidad y ocupación de las 7 ciudades principales de Galicia	356
Cuadro 37: Centros y plazas disponibles de atención especial	362
Cuadro 38: Emplazamiento de los centros por provincias	364
Cuadro 40: Emplazamiento en función de la titularidad	366
Cuadro 41: Emplazamiento en función de la confesionalidad	367
Cuadro 42: Emplazamiento en función de la tipología	368
Cuadro 43: Antigüedad de los centros	371
Cuadro 44: Superficie de los centros en función de su tipología	374
Cuadro 45: Suma de dormitorios en función de la tipología de centro	376
Cuadro 46: Evolución del número de plazas en los centros propios	382
Cuadro 47: Evolución del número de plazas en los centros colaboradores	383
Cuadro 48: Evolución de la infancia atendida en centros propios	384

Cuadro 49: Evolución de la infancia atendida en centros colaboradores	384
Cuadro 50: Evolución de la infancia atendida en instituciones sin convenio	385
Cuadro 51: Situación de la infancia deprotegida en Galicia con fecha 29/09/2006	387
Cuadro 52: Número de niños y niñas acogidas por provincia	435
Cuadro 53: Porcentaje de niños y niñas acogidos según la titularidad	440
Cuadro 54: Porcentaje de niños y niñas acogidas según la tipología	441
Cuadro 55: Distribución de la población acogida en función de intervalos de edad	441
Cuadro 56: Porcentaje de niños y niñas en función de los años de estancia	444
Cuadro 57: Número de niños y niñas según su procedencia I	445
Cuadro 58: Número de niños y niñas según su procedencia II	445
Cuadro 59: Distribución de niños y niñas inmigrantes acogidos por provincias	447
Cuadro 60: Número de niños y niñas con deficiencias	451
Cuadro 61: Personal en función de la titularidad de los centros	468
Cuadro 62: Personal en función de la tipología de centro	470
Cuadro 63: Personal en función de la confesionalidad	471
Cuadro 64: Distribución de las plantillas de los centros	473
Cuadro 65: Media de profesionales por equipo y por centro	475
Cuadro 66: Distribución de las profesionales según la titularidad de los centros	476
Cuadro 67: Distribución de las profesionales en función de la confesionalidad	478
Cuadro 68: Distribución de las profesionales en función de la tipología de centro	479
Cuadro 69: Años de experiencia del equipo directivo	482
Cuadro 70: Titulación del equipo directivo	483
Cuadro 71: Conformación de los equipos educativos	484
Cuadro 72: Conformación de los equipos educativos según la titularidad de los centros	485
Cuadro 73: Conformación de los equipos educativos según la confesionalidad	486
Cuadro 74: Conformación de los equipos educativos según la tipología del centro	486
Cuadro 75: Equipo educativo en función del sexo y confesionalidad	488
Cuadro 76: Equipo educativo en función del sexo y tipología	488
Cuadro 77: Distribución del equipo educativo en función de la edad	489
Cuadro 78: Distribución del equipo educativo en función de la edad y titularidad	490
Cuadro 79: Distribución del equipo educativo en función de la edad y confesionalidad	492
Cuadro 80: Distribución del equipo educativo en función de la edad y tipología	493
Cuadro 81: Años de experiencia del equipo educativo	494
Cuadro 82: Años de experiencia del equipo educativo en función de la titularidad	495
Cuadro 83: Años de experiencia del equipo educativo en función de la confesionalidad	496
Cuadro 84: Años de experiencia del equipo educativo en función de la tipología	497
Cuadro 85: Titulación del equipo educativo en función del sexo	501
Cuadro 86: Titulaciones no englobadas en Ciencias de la Educación del equipo educativo	502
Cuadro 87: Titulación del equipo educativo según la confesionalidad	503
Cuadro 88: Titulación del equipo educativo en función de la titularidad	503
Cuadro 89: Formación continua integrada en el cómputo general laboral	506

Cuadro 90: Tipo de supervisión	508
Cuadro 91: Figuras profesionales que ejercen la supervisión	509
Cuadro 92: Ratios de personal por niño/a acogido	527
Cuadro 93: Centros que no cuentan órganos de gobierno y tipología de los mismos	554

Índice de gráficas

Gráfica 1: Porcentaje de centros contactados para conformar los grupos de discusión	59
Gráfica 2: Número de intervenciones de las personas participantes en el grupo de discusión de A Coruña	69
Gráfica 3: Número de intervenciones de las personas participantes en el grupo de discusión de Lugo	70
Gráfica 4: Número de intervenciones de las personas participantes en el grupo de discusión de Vigo	71
Gráfica 5: Número de intervenciones de las personas participantes en el grupo de discusión de Santiago	71
Gráfica 6: Media de las intervenciones en los cuatro grupos de discusión	72
Gráfica 7: Número de citas asignadas a los códigos de la dimensión de protección	79
Gráfica 8: Número de citas asignadas a los códigos de la dimensión educativa	80
Gráfica 9: Número de citas asignadas a los códigos de la dimensión profesional	80
Gráfica 10: Captura de pantalla del Atlas.ti	81
Gráfica 11: Ámbitos de trabajo en el momento de la colegiación en el CEESG	137
Gráfica 12: Estructura orgánica de la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar	224
Gráfica 13: Distribución competencial ante situaciones de desprotección	232
Gráfica 14: Mapa de recursos residenciales de protección a la infancia y adolescencia (2005)	333
Gráfica 15: Distribución de los centros por provincias	334
Gráfica 16: Número de centros propios y concertados	336
Gráfica 17: Número de centros en función del carácter público versus privado	336
Gráfica 18: Número de centros en función de su dependencia administrativa	337
Gráfica 19: Dependencia administrativa de los centros por provincias	338
Gráfica 20: Evolución del precio de las plazas generales y especiales (2004-2007)	340
Gráfica 21: Número de centros en función de la confesionalidad	342
Gráfica 22: Confesionalidad de los centros por provincias	343
Gráfica 23: Confesionalidad de los centros y dependencia administrativa	343
Gráfica 24: Número de centros según su tipología	346
Gráfica 25: Distribución de los centros según su tipología por provincias	347
Gráfica 26: Distribución de los centros según su tipología y dependencia administrativa	348
Gráfica 27: Distribución de los centros según su tipología y confesionalidad	349
Gráfica 28: Porcentaje de centros en función de las edades de atención	351
Gráfica 29: Porcentaje de centros según la propuesta de clasificación de edades de atención	351
Gráfica 30: Capacidad y ocupación de plazas de internado y atención de día	352
Gráfica 31: Capacidad y ocupación de las plazas por provincias	353
Gráfica 32: Tasa de ocupación de las plazas por provincias	354

Gráfica 33: Dependencia y capacidad del centro	357
Gráfica 34: Dependencia, disponibilidad y ocupación	357
Gráfica 35: Tasa de ocupación en función de la titularidad	358
Gráfica 36: Centros y disponibilidad de plazas en función de la tipología	359
Gráfica 37: Capacidad, ocupación y tipología	359
Gráfica 38: Tasa de ocupación en función de la tipología	360
Gráfica 39: Tasa de ocupación en función de la confesionalidad	361
Gráfica 40: Plazas especiales por provincias	362
Gráfica 41: Distribución de los centros según su emplazamiento	365
Gráfica 42: Distribución de los centros por provincia según su emplazamiento	366
Gráfica 43: Disponibilidad de recursos	369
Gráfica 44: Utilización de recursos	370
Gráfica 45: Centros con más de 20 años en función de la titularidad	371
Gráfica 46: Antigüedad de los centros iniciativa social	372
Gráfica 47: Tipología de los centros con más de 20 años	373
Gráfica 48: Distribución de los centros en función del tipo de habitaciones	377
Gráfica 49: Centros propios por provincias	381
Gráfica 50: Evolución del número de centros colaboradores	381
Gráfica 51: Evolución del número de plazas en centros propios y colaboradores	383
Gráfica 52: Evolución del número de niñas/os atendidos desde el año 2003	385
Gráfica 53: Evolución de las altas en acogimiento familiar y residencial, en España y Galicia	386
Gráfica 54: Tasa de niños y niñas acogidas en las 7 ciudades principales de Galicia	436
Gráfica 55: Tasa de niños y niñas acogidas en los municipios de A Coruña	436
Gráfica 56: Tasa de niños y niñas acogidas en los municipios de Lugo	437
Gráfica 57: Tasa de niños y niñas acogidas en los municipios de Ourense	437
Gráfica 58: Tasa de niños y niñas acogidas en los municipios de Pontevedra	438
Gráfica 59: Número de niños y niñas acogidas en centros en función de su titularidad	438
Gráfica 60: Número de niños y niñas acogidas en centros en función de la confesionalidad	439
Gráfica 61: Número de niños y niñas acogidas en centros en función de su tipología	439
Gráfica 62: Distribución de la población acogida en función del sexo (%)	440
Gráfica 63: Sexo de la población acogida por provincias	440
Gráfica 64: Número de niños y de niñas según su edad	442
Gráfica 65: Número de niños y niñas en función de los años de estancia	443
Gráfica 66: Media de años de estancia según tipología	444
Gráfica 67: Número de niños y niñas en función de la resolución administrativa	446
Gráfica 68: Número de niños y niñas en otras situaciones administrativas	447
Gráfica 69: Número de niños y niñas inmigrantes acompañados y no acompañados por provincia	448
Gráfica 70: Tasa de niños y niñas de América Latina en acogimiento residencial	449
Gráfica 71: Tasa de niños y niñas de África en acogimiento residencial	450
Gráfica 72: Número total de profesionales y de infancia acogida	468
Gráfica 73: Número total de profesionales y de infancia acogida en función de la titularidad	469

Gráfica 74: Número total de profesionales y de niños/as acogidos en función de la tipología	470
Gráfica 75: Diferencia entre personal y niños/as acogidos	471
Gráfica 76: Clasificación del personal por equipos	475
Gráfica 77: Ratio de profesionales para cada equipo	476
Gráfica 78: Media del personal de atención directa en función de la titularidad	477
Gráfica 79: Ratio de profesionales por niño acogido en función de la titularidad de los centros	477
Gráfica 80: Relación entre personal religioso y laico en los centros confesionales	479
Gráfica 81: Ratio de personal en función de las tipologías y equipos	480
Gráfica 82: Distribución del equipo directivo de los centros en función del sexo	481
Gráfica 83: Distribución del equipo directivo según la edad	482
Gráfica 84: Distribución del equipo educativo en función del sexo	487
Gráfica 85: Equipo educativo en función del sexo y dependencia administrativa	487
Gráfica 86: Porcentaje de hombres en el equipo educativo según la tipología de centros	489
Gráfica 87: Distribución del equipo educativo en función del sexo y edad	490
Gráfica 88: Distribución del equipo educativo en función de la edad y titularidad	491
Gráfica 89: Distribución del equipo educativo en función de la edad y confesionalidad	491
Gráfica 90: Distribución del equipo educativo en función de la edad y tipología	493
Gráfica 91: Distribución del equipo educativo en función del sexo y años de experiencia	494
Gráfica 92: Años de experiencia del equipo educativo en función de la titularidad	495
Gráfica 93: Años de experiencia del equipo educativo en función de la confesionalidad	496
Gráfica 94: Años de experiencia del equipo educativo en función de la tipología	497
Gráfica 95: Ratios educadoras/infancia en función de la tipología	499
Gráfica 96: Ratios educadoras/infancia en función de la titularidad	499
Gráfica 97: Titulación del personal de los equipos educativos	501
Gráfica 98: Atención a la formación continua en los centros de protección	505
Gráfica 99: Supervisión del equipo educativo	507
Gráfica 100: Supervisión del equipo educativo en función de la titularidad	507
Gráfica 101: Figuras profesionales que ejercen la supervisión	509
Gráfica 102: Órganos de gobierno y representación	554
Gráfica 103: Temporalidad de las reuniones del equipo educativo	555
Gráfica 104: Años de los Proyectos Educativos de Centro	570
Gráfica 105: Años de los Reglamentos de Régimen Interior	571
Gráfica 106: Porcentaje de de protocolos utilizados en los centros en función de su topología	572
Gráfica 107: Instrumentos de evaluación utilizados en los centros	580

Introducción

Las personas grandes nunca comprenden nada por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones

Antoine de Saint-Exupéry. El Principito.

Presentación

Desde el curso académico 1999/2000 –en que tuvo lugar mi primer contacto con el sistema de protección a la infancia, realizando un trabajo académico para la materia *Pedagogía no Traballo Social*–, hasta hoy en día, la infancia y la adolescencia en situación de vulnerabilidad, sus derechos, su bienestar, la atención socioeducativa a sus necesidades, etc., se han convertido en objeto de interés personal e investigador, y, recientemente, en ámbito de ocupación profesional –concretamente desde marzo del 2008–. En estos nueve años he participado activamente en acciones de diversa índole y desde distintas entidades, relacionadas con la protección a la infancia, y, más específicamente, con el acogimiento residencial. De todas las iniciativas emprendidas, quiero destacar las acometidas desde el Colexio de Educadoras y Educadores Sociais de Galicia, entidad que me dio la oportunidad de no perder el contacto con la realidad de los centros, de la práctica educativa desarrollada en ellos, de las profesionales, de sus necesidades y demandas.

Desde aquel año, en que cursaba tercero de Pedagogía, mi relación con el acogimiento residencial, con las niñas y los niños acogidos, con las profesionales, con la Administración... ha adquirido muchas formas: primero como alumna en prácticas (1999/2001); después como educadora becaria de la Xunta de Galicia en un centro de protección (2001/2002); más tarde como estudiante de Tercer Ciclo en período de investigación, que concluyó con la presentación del trabajo de investigación tutelado para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (2003); en el año 2004, gracias a una beca para realizar una estancia en la Universitat de Barcelona durante un período de tres meses, tuve la oportunidad participar en la investigación “El estado de los recursos residenciales para la infancia y adolescencia en Catalunya. Mapa de recursos residenciales en Catalunya” del Grup de Recerca sobre Infància i Família (GRIF), dirigido por la Dra. Carme Panchón, que me llevó a visitar la mayor parte de los Centres Residencials d’Acció Educativa (CRAE) de la provincia en la fase de recogida de los cuestionarios¹; finalmente, coincidiendo con el cambio de gobierno en la Comunidad Autónoma de Galicia (2005-2009), como investigadora en etapa de formación, desarrollando la presente Tesis Doctoral.

Durante todo este tiempo, he participado activamente: en el diseño de acciones formativas y espacios de encuentro para profesionales del ámbito; en la edición y coordinación de monográficos; en el diseño de propuestas para elevar a las responsables políticas competentes; en iniciativas emprendidas por equipos educativos de centros de protección;

1 Esta investigación formaba parte de un Programa Europeo: “Network Children at Risk: Transnational co-operation and exchange project to combat social exclusion”, finalizado en el año 2007, aunque inicialmente se habían establecido tres momentos: 2003-2005 para las investigaciones autóctonas; 2005-2007 para la selección de indicadores para trabajar conjuntamente a nivel europeo; y 2007-2010 para la creación de una red europea de investigación social.

La investigación, en la que participé, tenía como objetivos: recopilar información; elaborar el mapa de recursos; conocer las características de las profesionales; y conocer las características de la población, respecto de los recursos residenciales para la infancia y adolescencia en Catalunya. Se diferenciaron dos fases: 2003-2005 (centrada en la ciudad y provincia de Barcelona) y 2005-2007 (resto de Catalunya).

en la formación de alumnado universitario; en mi propia formación, asistiendo a cursos y congresos especializados; en actividades de producción científica, publicando artículos en revistas, etc. Todas estas acciones orientadas por el mismo compromiso con la infancia y la adolescencia, con su bienestar y calidad de vida, y con la profesión; por la apuesta consciente por un sistema mejor, más justo y respetuoso con los derechos de la infancia.

Pero no siempre tuve claro el objeto de estudio ni la estrategia de investigación. A lo largo de los primeros años, los centros de interés y preocupación fueron cambiando, surgían nuevas ideas, nuevas preguntas y reflexiones. Los temas se fueron diversificando y ampliando, complejizando la ya de por sí la difícil tarea de decidir, definir y acotar el objeto de estudio. Sólo tenía seguro el ámbito –la medida de acogimiento residencial–, el marco desde el que el que investigar –Pedagogía-Educación Social–, y el posicionamiento sociocrítico.

Pero esta curiosidad, dice Freire (2003), nos empuja, nos motiva, nos lleva a desvelar la realidad a través de la acción. Así, finalmente, nos decantamos por describir la realidad de los centros y tratar de comprender las prácticas educativas desarrolladas en ellos, desde la perspectiva de las profesionales, para poder mejorarlas. Y todo esto bajo el título *Infancias y Educación social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia*. Por lo tanto, el contexto geográfico en el que está situada la investigación se circunscribe a la Comunidad Autónoma de Galicia, aunque se contemplarán también estudios sobre acogimiento residencial y normativa legal específica de otras regiones.

Iniciamos de este modo, un proceso de búsqueda e indagación que, en opinión de Freire (2003), siempre está guiado por la esperanza, sin la que la lucha es inviable. Aun así, durante el proceso de investigación, hubo momentos que podemos calificar de desesperanza, de parálisis, de inmovilidad, desencadenados por diferentes circunstancias, entre las que resaltamos el inicio de mi andadura laboral en el año 2007, suponiendo un punto de inflexión, una crisis, pero, al mismo tiempo, una motivación para seguir avanzando.

En relación a otro hito de la práctica educativa señalado por Freire (2003), la inconclusión, queremos finalizar esta presentación de la Tesis Doctoral con la afirmación y el convencimiento de que la aportación que hago en estos momentos a la Educación Social, a la atención de la infancia y adolescencia, constituye tan solo un punto de partida.

Justificación

Tomamos prestadas las palabras de Fernández (2009, p.2), para resaltar la importancia de desarrollar investigaciones en el ámbito de la protección a la infancia y visibilizar las realidades que viven muchas niñas y niños de diferentes contextos. Porque en España, la protección “no es considerada hoy día un problema social, es decir, con el componente de

conciencia colectiva de la necesidad de hacer algo urgente y pertinente al respecto". No se sabe nada acerca de los 1601 niños y niñas tuteladas a nivel gallego, según datos del Valedor do Pobo (2007). Son invisibles, como diría Casas (1998), a nivel político y también social. Y aún lo es más la infancia acogida en centros de protección. Sobre éstos sigue predominando una imagen negativa que los relega al último puesto en el sistema. Así se percibe en el Plan Estratégico Gallego de Infancia y Adolescencia (2007-2010), donde se establecen como objetivos específicos para la protección: "reducir el acogimiento residencial y potenciar recursos más normalizados (acogimiento familiar y atención de día", y "establecer criterios unificados en los procesos de toma de decisiones en las situaciones de desprotección infantil" (Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, 2007c). A pesar de ser muchos los retos a afrontar por el acogimiento residencial, para avanzar hacia una medida educativa de calidad, profesionalizada y promotora de bienestar a la infancia y adolescencia, la apuesta de la Administración gallega se reduce a evitar la medida, aun sabiendo que, al menos a corto y medio plazo, las instituciones seguirán existiendo y acogiendo a un volumen importante de niñas y niños que tienen derecho a una atención de calidad. No deben convertirse en recursos para la atención de una población residual que no tiene cabida en otros mecanismos protectores (Panchón, 1998), es necesario invertir e investigar para desarrollar procesos de mejora, que revertirán en las personas acogidas, sobre quienes los poderes públicos tienen la máxima responsabilidad.

29

Desde nuestro punto de vista, no se trata de demonizar el acogimiento residencial, sino de apoyar el papel de esta medida protectora, fomentar su mejora, desarrollo y adaptación a los nuevos retos que ha de afrontar.

Planteamos una investigación desde el marco de la Educación Social. Refiriéndose a ésta como práctica de intervención socioeducativa, Vilar (2005, p.6) considera necesario pasar de una profesión basada en la experiencia a una profesión que también se piensa y que valora el estudio y la reflexión. Es por esto que "se impone un proceso reflexivo que sirva para identificar los elementos de referencia desde los que se interpreta la realidad, se define la tarea y se da respuesta a estos interrogantes". Éste es el punto de partida de la presente Tesis Doctoral, comprender la forma en que las educadoras conciben y desarrollan las prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección a la infancia, a través de un proceso de reflexión y discusión compartida, con el fin de mejorar la realidad. Ya que, en palabras de Freire (2003, p.50), "la utopía posible es trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo, para todas las clases sociales".

En opinión de Pérez (1997, p.373), "la investigación en educación social puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción a la vez que facilitar un procedimiento de incomparable valor para clarificar y definir hacia dónde se camina y hacia dónde queremos caminar", siendo su finalidad prioritaria la transformación y cambio de la realidad, objetivo que caracteriza, constituye y justifica su razón de ser.

La autora entiende la investigación, desde una perspectiva socioeducativa, como un proceso sistemático de carácter social, en el cual diversos grupos humanos transforman de manera simultánea los conocimientos que tienen de la realidad y sus propias formas de actuar con respecto a ésta. Los rasgos que la caracterizan son los siguientes:

- Es una investigación vinculada a la práctica.
- Orientada al cambio y a la transformación social, lo que exige un referente valorativo.
- Desde una visión dinámica de la realidad, por lo que precisa de modelos metodológicos flexibles, intenta construir conocimiento científico con los implicados en la acción educativa.
- Aporta una reflexión sobre la praxis.
- Orientada a la solución de problemas y a la mejora de los mismos, que le otorga un carácter de utilidad.

Objetivos de la Tesis Doctoral

Como toda realidad compleja, cargada de incertidumbres y riesgos, definimos una apuesta y adoptamos una estrategia para alcanzarla. La apuesta se concretó en dos objetivos generales que guiaron la investigación: por un lado, describir los contextos en los que tienen lugar las prácticas, y, por otro, comprender el sentido y significado que las profesionales les atribuyen, la forma en que las conciben y desarrollan en su quehacer cotidiano.

En cuanto a los objetivos específicos, desde un enfoque descriptivo, y a través de la encuesta como principal estrategia metodológica, se establecieron los siguientes propósitos:

1. Elaborar un mapa de recursos residenciales para la protección a la infancia atendiendo a la ubicación, dependencia administrativa, confesionalidad, tipología de los centros e infraestructuras.
2. Recopilar información respecto de la capacidad y ocupación de los centros, así como de su evolución.
3. Conocer las características de los sujetos de la práctica educativa en contextos residenciales: la población acogida y las profesionales.
4. Determinar el uso de algunos elementos de la práctica socioeducativa en cuanto a la planificación y sistematización de la acción, al trabajo en equipo, formación y supervisión.

Desde una perspectiva comprensiva, a través de grupos de discusión:

1. Promover la reflexión individual y colectiva sobre la acción educativa desarrollada en contextos residenciales de protección a la infancia y adolescencia, como ejercicio de sistematización de la práctica profesional.
2. Identificar, analizar y comprender las percepciones, valoraciones, interpretaciones, sentimientos, actitudes y aspiraciones, que las educadoras manifiestan en relación a sus formas de entender y desarrollar la práctica educativa profesional en el contexto residencial.
3. Determinar los elementos básicos que dan sentido a la práctica educativa, las barreras y necesidades así como aquellos aspectos que puedan contribuir a la mejora de la misma.
4. Contribuir a la construcción un discurso común a partir de la interacción y el diálogo entre las participantes.

Estructura de la Tesis

31

La investigación está articulada en cuatro grandes capítulos y un apartado final de conclusiones y propuestas de mejora. No tiene una estructura tradicional en la que se acostumbra a diferenciar los referentes teórico, empírico-metodológico y de análisis e interpretación de los resultados. Tal y como se clarificará en el *primer capítulo*, referido a la fundamentación y desarrollo metodológico, optamos por una estrategia de integración que caracteriza a la investigación en su conjunto, no sólo al proceder metodológico, sino también a la presentación de los resultados. En este sentido, tratamos de articular e integrar los diferentes discursos y datos analizados, tanto los procedentes de una investigación bibliográfico-documental, como los derivados de la observación, de la encuesta aplicada, y de los grupos de discusión. Esta estrategia también se fundamenta en la defensa de un necesario diálogo entre la teoría y la práctica.

Partimos, por ello, de la presentación de la opción metodológica escogida y del proceso empírico desarrollado desde el diseño hasta el análisis y presentación de los resultados, puesto que supone la base para justificar y entender la propia estructura de la Tesis Doctoral. Asimismo, siendo las prácticas educativas el objeto de nuestra indagación, entendemos el propio proceso de investigación desarrollado como una práctica más, de la que describimos, los rasgos más característicos.

Dedicamos el *segundo capítulo* a la conceptualización de los dos ejes sobre los que se vertebrará la investigación, estos son: las infancias y la Educación Social. Por un lado, la forma en que concebimos a los niños y a las niñas determinará el tipo de acción que

se desarrolle, tanto acciones políticas como educativas. Teniendo en cuenta el carácter sociohistórico de la infancia, su rica y singular historia conceptual, y las realidades diferentes a las que alude, tratamos de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué se entiende por infancia en la sociedad occidental actual?, ¿cuál es la situación después de 20 años de promulgación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989?, y ¿cuáles son los retos para la promoción de su bienestar y calidad de vida?

Para entender las concepciones que existen en la actualidad sobre la infancia, es preciso conocer los rasgos más característicos de su descubrimiento y evolución como colectivo social diferenciado, hasta llegar a su reconocimiento como categoría específica con necesidades y derechos, y el consiguiente desarrollo de políticas sociales.

Por otro lado, también desde una perspectiva histórica y contextual, nos interesa la relación entre la Educación Social y la preocupación educativa por la infancia desamparada y marginada, así como su traducción en acciones socioeducativas en el marco residencial. Asimismo, nos preocupa conocer la presencia de las infancias en la formación y profesionalización de las educadoras sociales.

El artículo 39 de la Constitución Española de 1978 establece, como el primer principio rector de la Política Social y Económica, la protección integral de los niños y de las niñas, asegurando, asimismo, la garantía de los derechos fundamentales de los que son titulares. En este sentido, la atención a la infancia no puede ser una preocupación marginal de la sociedad, sino que debe constituirse en una de las áreas fundamentales de la Política Social. En el *tercer capítulo*, nos aproximamos al sistema de protección a la infancia y adolescencia en Galicia, donde se inserta la medida de acogimiento residencial. En un primer apartado, partimos de la conceptualización de protección y sistema para, a partir de un análisis bibliográfico, legislativo y documental, desvelar los componentes principales del sistema de protección a la infancia (instituciones, medidas, programas y recursos) y algunas de sus características en tanto que sistema: interrelación entre sus elementos, distribución funcional en niveles de competencia, procesos de intervención pública, organización, regulación y coordinación. Recogemos, asimismo, las valoraciones, apreciaciones, sentimientos y opiniones que, en torno al sistema de protección, manifestaron las educadoras durante el desarrollo de los grupos de discusión.

En un segundo apartado, profundizamos en la medida de acogimiento residencial desde una perspectiva socioeducativa, estudiando su evolución histórica y la configuración actual. Presentamos, por un lado, las concepciones, sentidos y significados que adquiere en los textos normativo-legales vigentes de ámbito estatal y autonómico, en la literatura especializada y en los grupos de discusión desarrollados en la investigación; y, por otro, a modo de mapa de recursos, describimos las características principales de la red actual de centros residenciales para la protección a la infancia de Galicia.

Tratamos de responder a dos cuestiones planteadas por Fuertes y Fernández (2001): ¿constituye una alternativa válida para la infancia en situación de dificultad social? De ser así, ¿qué lugar ocupa, qué papel debe desempeñar y en qué condiciones?

De esta última cuestión, nos interesan fundamentalmente las condiciones que debe cumplir para considerarse una medida educativa, siendo una exigencia recogida en el artículo 2 de la Ley 1/1996 de protección jurídica del menor, en el que se establece el obligado carácter educativo que tendrán las medidas adoptadas. Pero, ¿qué significado tiene esto en relación a las prácticas desarrolladas, a las profesionales, a la infancia, a los espacios y los tiempos, a las metodologías, etc.? En el *cuarto capítulo* nos acercamos a este principio y a su concreción en la práctica educativa cotidiana, tal y como es percibido por las educadoras participantes en los grupos de discusión. Para ello, partimos de la conceptualización misma de la educación, para tratar de perfilar después cada uno de los elementos que constituye toda práctica educativa: unos sujetos (educadoras y educandos/as), unas finalidades, y unos medios para alcanzarlas.

Otras consideraciones antes de empezar

33

Antes de finalizar este apartado introductorio, quisiéramos hacer tres apreciaciones. Por un lado, la elección del tema, el ámbito desde el que se aborda, el posicionamiento paradigmático, la selección de las lecturas, etc., nada es neutral, como tampoco lo es el lenguaje utilizado para presentar los resultados.

Siendo conscientes de que una de las manifestaciones más notables de la desigualdad entre hombres y mujeres es el lenguaje, elemento que además influye en la formación del pensamiento de una sociedad, decidimos emplear expresiones acordes con un planteamiento por la igualdad, utilizando sustantivos genéricos siempre que nos fue posible, al referirnos a la infancia y adolescencia. Sin embargo, hemos escogido conscientemente el género gramatical femenino para referirnos a las profesionales vinculadas al ámbito de la protección a la infancia, por tres motivos:

- Por un lado, por no encontrar un genérico específico adecuado, puesto que "personal educativo" en el ámbito que nos ocupa no se refiere sólo a las educadoras, sino a aquellas profesionales que se integran en el equipo educativo (directoras, subdirectoras, auxiliares... incluso personal de servicios), tal y como se verá en el apartado correspondiente.
- Por otro lado, para aligerar la lectura y prevenir el recargamiento y lentitud en la expresión, evitando el uso de desdoblamiento constantes, así como de las barras.

- Y, sobre todo, se optó por emplear el vocablo femenino y no masculino para referirnos a las profesionales, en coherencia con el porcentaje de mujeres frente a hombres en este contexto profesional, que, como se verá en el capítulo 4, suponen un 80,19% y un 19,91% respectivamente.

Es una opción decidida por hacer visibles a las mujeres en un sector profesional feminizado, como son los servicios sociales en general y, en particular, el acogimiento residencial. Mujeres que tradicionalmente fueron nombradas en masculino, quedando ocultas. En este sentido, sólo queremos clarificar que el genérico femenino incluye referencias explícitas que nombran a mujeres y a hombres.

Por otro lado, también somos conscientes de que la aceleración de los cambios en el ámbito de infancia en riesgo, incide significativamente en la estabilidad de los datos. En este sentido, como veremos en el capítulo correspondiente, algunos centros que conformaron la muestra de la presente investigación han dejado de funcionar, se han creado otros nuevos, y algunos de los todavía existentes han cambiado de titulación o tipología. Nos habríamos sentido más satisfechas si los datos presentados tuvieran más proximidad en el tiempo, ya que desde el momento en que se obtuvieron (2005-2006) hasta el momento en el que se muestra su análisis, han pasado tres años. Sin embargo, también queremos dejar constancia de que el discurso y los datos siguen teniendo plena vigencia. Las características generales que definen la red de equipamientos residenciales de protección a la infancia en Galicia no han variado prácticamente, como también se comprobará. También lo demuestra el informe más reciente publicado por el Valedor do Pobo (2007) en el que los centros de protección fueron objeto de investigación. Es decir, los datos son totalmente vigentes y de plena actualidad. Además, es importante tener presente que no existe un estudio desde una perspectiva educativo-social en el contexto gallego posterior al presentado.

Finalmente, explicitar que hemos seguido el manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (2006) en lo que respecta a la citación textual, citas de referencia en el texto y lista de referencias bibliográficas.

Capítulo 1

Fundamentación y desarrollo metodológico

Las prácticas educativas desarrolladas en contextos residenciales de protección a la infancia y adolescencia constituyen el objeto de estudio de la presente tesis doctoral. Se persigue una mayor comprensión de las mismas a partir del conocimiento de los rasgos que caracterizan la red actual de centros, de la apropiación del sentido y significado que les otorgan las educadoras responsables, y de la reflexión sobre la acción como ejercicio de apertura y diálogo orientado a la mejora de las realidades analizadas.

Una vez explicitado el objeto de estudio y las motivaciones que llevaron a su elección –cuestiones ya resueltas en la introducción–, consideramos importante establecer como punto de partida la fundamentación de la opción metodológica escogida y del proceso empírico desarrollado desde el diseño hasta el análisis y la presentación de los resultados –constituyéndose en el primer capítulo de la investigación que presentamos–, puesto que suponen la base para justificar y entender la propia estructura de la Tesis Doctoral.

Siendo las prácticas educativas el objeto de nuestra indagación, entendemos el propio proceso de investigación desarrollado como una práctica más, de la que describimos, a continuación, sus rasgos más característicos.

1. Integración y complementariedad

La multidimensionalidad del objeto de estudio requiere de un pluralismo cognitivo que debe corresponderse, necesariamente, con un pluralismo metodológico, es decir, con una diversificación de las formas de aproximación al mismo (Domínguez y Coco, 2000). En este sentido, nos acogemos al discurso de la integración metodológica (Cook y Reichardt, 1986; Bericat, 1998; Domínguez y Coco), como perspectiva que va más allá de la simple aceptación de una multiplicidad de formas de contemplar y conceptualizar la realidad social y de acceder a ella. Nos referimos a un pluralismo encaminado al diálogo constructivo entre paradigmas (Caride, 2005), superando las tradicionales barreras que separan los distintos enfoques y la estática vinculación entre paradigma y método (Cook y Reichardt).

Esta actitud y voluntad integradora impregna el enfoque metodológico de nuestro estudio, articulando el empleo conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos para atender a las diferentes necesidades y propósitos de la investigación (Cook y Reichardt, 1986).

Entre las estrategias de integración señaladas por Bericat (1998), fundamentamos el diseño multimétodo en la *complementación* de técnicas cuantitativas y cualitativas. Según este autor, existe complementación cuando, en el marco de un mismo estudio, se obtienen dos imágenes, dos perspectivas diferentes que iluminan distintas dimensiones de la realidad. A pesar de que el grado de integración metodológica es mínimo –puesto que no se pretende convergencia alguna, ni compensación (estrategias de triangulación y combinación respectivamente)–, “su legitimidad se soporta sobre la creencia de que cada orientación es capaz de revelar diferentes e interesantes zonas de la realidad social, así como que es necesario contar con esta doble visión para un mejor entendimiento del fenómeno” (Bericat, p.37). Aunque se le atribuye una finalidad meramente aditiva, en su nivel máximo de integración este diseño puede dar lugar a síntesis interpretativas que integren los resultados procedentes de cada método, aspecto que se contempla en el presente estudio.

En esta estrategia de complementación, planteamos una doble aproximación. Cada una responde a objetivos diferentes, dando lugar a la utilización de una o más orientaciones metodológicas, ya que “es la dimensión del objeto escogida, y no el objeto en sí mismo, la que inspira la construcción del método” (Domínguez y Coco, 2000, p.114).

Tal y como se observa en el cuadro que se acompaña (nº 1), se propone la integración de técnicas de encuesta y grupo de discusión que, en palabras de Bericat (1998, p.173) “muestra claramente el futuro más prometedor en cuanto a la aplicación de diseños multimétodo”. Asimismo, en ambas aproximaciones contemplamos el análisis bibliográfico y documental desde una mirada pedagógico-social. Se caracteriza por la búsqueda, recopilación y análisis de fuentes impresas y digitales de diversa índole, en nuestro caso: disposiciones legales vigentes en materia de protección a la infancia y adolescencia; planes

estratégicos en los que se define la política y acciones del sistema gallego de atención a la familia, a la infancia y a la adolescencia; instrumentos técnicos en los que se regula las actuaciones públicas (circulares internas, protocolos...); así como estudios y publicaciones especializadas en el ámbito que nos ocupa, ya que consideramos la bibliografía como un tipo de documento específico. Finalmente, incorporamos también la observación como método de investigación tanto en la aproximación descriptiva como en la comprensiva. En este sentido, planteamos una observación sistemática del contexto en el que se desarrolla la medida de acogimiento residencial –como se fundamentará más adelante, se procedió a una recogida directa de los cuestionarios, lo que implicó la visita a los recursos residenciales que conformaban la muestra–; y una observación externa del desarrollo de los grupos de discusión.

Cuadro 1: Doble aproximación al objeto de estudio¹

Objeto de estudio	Aproximación	Objetivos	Métodos
Práctica educativa desarrollada en contextos residenciales de protección a la infancia y adolescencia	Descriptiva	Conocer las características de la red actual de centros de protección en Galicia, así como de la población acogida y de las profesionales	- Cuestionario - Análisis bibliográfico-documental - Observación
	Comprensiva	Identificar, comprender y analizar la forma en que las educadoras conciben y desarrollan la práctica educativa	- Grupo de discusión - Análisis bibliográfico-documental - Observación

Además de la selección de los métodos y técnicas, en el diseño multimétodo se impone tomar dos decisiones importantes: la secuencia y la prioridad (Bericat, 1998). Nos decidimos por una implementación secuencial, en la que se estableció el cuestionario como método preliminar, puesto que comporta información necesaria para el diseño de los grupos de discusión. En cuanto a la prioridad, se entiende por método primario a la orientación metodológica y técnica que mejor se adapta a las metas del proyecto. En este caso, el método cualitativo a través de los grupos de discusión y del análisis bibliográfico-documental se constituye en prioritario.

Siendo las prácticas educativas el objeto de nuestra indagación, entendemos el proceso de investigación que hemos adoptado como una práctica más. En este sentido, describimos a continuación la naturaleza y el proceso seguido en cada una de las aproximaciones, desde el diseño hasta el análisis de datos.

¹ No se explicita la fuente en los cuadros de elaboración propia derivados de los cuestionarios y los grupos de discusión.

2. De la descripción de datos a la construcción de un mapa de recursos

Desde una aproximación cuantitativa pretendemos describir los rasgos definitorios de la red actual de centros. La finalidad es elaborar un mapa de recursos que permita contextualizar las prácticas educativas y desarrollar una comprensión más amplia de las mismas, perfilando la naturaleza y características de los actores o sujetos de todo proceso educativo: educadoras, educandos/as y ambientes (Caride, 2005). Asimismo, la elaboración de un mapa de recursos también pretende contribuir al necesario desarrollo de estudios en profundidad sobre el sistema de protección a la infancia y adolescencia en Galicia, en general, y sobre la situación actual del acogimiento residencial en tanto que medida de protección, en particular, tomando como ejemplo los informes presentados por la figura del Defensor del Pueblo en otras Comunidades Autónomas (Ararteko, 1997; Defensor del Pueblo Andaluz, 1999; Síndic de Greuges, 2003).

La exigencia de dirigirnos a la totalidad de los equipamientos residenciales de protección, así como los recursos y tiempos disponibles, fueron tres variables que determinaron la utilización del cuestionario como técnica de recogida de información directa a través de preguntas previamente preparadas.

A continuación describimos brevemente el proceso seguido en el diseño, aplicación y análisis de los cuestionarios.

2.1 Diseño del cuestionario

Diseñar un cuestionario requiere especificar tres cuestiones clave (Cohen y Manion, 1990): el propósito, la población a la que se dirige y los recursos disponibles. Tal y como se ha especificado, el propósito principal del cuestionario es la elaboración de un mapa de recursos en el que se describan las características principales de los centros residenciales de protección a la infancia y adolescencia, de la población acogida y de las profesionales de la acción educativa. Se decidió que las personas destinatarias del mismo fuera el personal directivo de los centros, en tanto que representante y responsable de los mismos, y por lo tanto conocedor de la información que se pretende recabar. Asimismo, identificar una persona destinataria única en cada centro facilita la toma de contacto, la entrega y recogida de los cuestionarios, minimizando las dificultades y maximizando los esfuerzos desplegados.

Siguiendo la propuesta de Davidson (1970 citado en Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005) sobre el proceso de planificación de un cuestionario, una vez establecido el propósito y objetivos, es necesario identificar y articular los temas y las cuestiones representativas de

la información que se precisa recoger para elaborar el mapa de recursos. Para ello, en primer lugar, revisamos otros estudios e informes desarrollados en distintas Comunidades Autónomas en relación con la medida y recursos de acogimiento residencial. En concreto, los documentos consultados fueron los siguientes:

1. *Andalucía*: Informe especial del Defensor del Pueblo Andaluz al Parlamento, sobre el sistema de protección de menores y el acogimiento residencial (1999).
2. *País Vasco*: Informe extraordinario del Ararteko al Parlamento Vasco sobre la atención a la infancia y a la adolescencia en situación de desprotección (1997).
3. *Cataluña*: Informe extraordinario del Síndic de Greuges al Parlamento de Cataluña sobre los centros residenciales de acción educativa para la infancia y adolescencia (2003).

A partir de aquí elaboramos una primera versión de la estructura y preguntas del cuestionario e iniciamos el proceso de validación por parte de un grupo de expertos formado por una profesora y un profesor del departamento Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Las consideraciones realizadas por las personas expertas se referían principalmente a cuestiones de forma y presentación de la información. En este sentido, se introdujeron modificaciones relativas a la redacción de las preguntas, simplificando y reduciendo el texto; y al orden y presentación de los ítems, mejorando el formato y la apariencia estética. Asimismo, se suprimieron algunas preguntas innecesarias y/o redundantes, como es el caso de los datos de identificación de la institución y persona informante, puesto que se podía disponer de dicha información por otras fuentes; además se trata de cuestionarios nominales y recogidos personalmente. Se decidió suprimir el espacio para observaciones después de cada apartado, dejando uno más amplio al final del cuestionario para cualquier consideración que se quisiera añadir. Finalmente, se duplicaron los ítems relativos a la población atendida y al personal educativo, para recoger datos diferenciados en relación con la variable género².

El cuestionario definitivo presenta forma de cuadernillo de cuatro páginas a dos caras. Consta de una estructura clara dividida en cinco grandes apartados que comprenden 21 preguntas numeradas, entre las que se distribuyen 41 ítems (34 cerrados y 7 abiertos de ampliación, especificación de información o anotación de observaciones).

En la primera página figura la información introductoria y de presentación –título, contexto institucional en el que se inscribe el cuestionario, marco general del estudio y los objetivos por los que se solicita la información–, un texto de agradecimiento por participar en el estudio, datos de contacto para cualquier aclaración o cuestión que se quiera plantear y la fecha de respuesta al cuestionario. Este último dato es muy significativo puesto que la

2 En el anexo 1 presentamos tres modelos del cuestionario que permiten ver la evolución del mismo.

información relacionada fundamentalmente con la población acogida, puede variar en intervalos de tiempo muy breves. Se trata de datos muy concretos, relativos a un día y un lugar determinado, pudiendo variar para cada centro si modificamos la fecha de recogida de la información. A pesar de esto, como veremos más adelante, las tendencias generales sobre las características de la población acogida son más estables en el tiempo, siendo la información realmente relevante para la investigación.

Los bloques de contenido del cuestionario definitivo son los siguientes (anexo 2):

- I. *Características del centro*: titularidad, confesionalidad, tipología, distribución de las plazas de internado y de atención de día –diferenciando en cada tipología entre disponibles y ocupadas–, antigüedad como centro de protección, espacios y distribución de los mismos.
- II. *Características de la población atendida*: por grupos de edad, en función de los años de estancia en el centro, según su procedencia inmediata y en función de la medida administrativa. Asimismo, hay una pregunta relativa al número de niños y niñas inmigrantes y su nacionalidad, y otra referida necesidades especiales.
- III. *Personal con dedicación –plena o parcial– en el centro*: distribución de la plantilla, características del equipo directivo y educativo en función de la edad, años de experiencia en el centro y titulación. También se recoge información del número de educadoras en los diferentes turnos.
- IV. *Elementos de la acción socioeducativa*: documentos educativos utilizados en la vida cotidiana de los centros (Proyecto Educativo de Centro, Planificación y Memoria Anual, diarios, registros, Reglamento de Régimen Interno y protocolos), instrumentos del trabajo educativo individual y grupal (Proyecto Educativo Individualizado, Sistema de Acción Tutorial, programaciones grupales y asambleas), trabajo en equipo, formación y supervisión del equipo educativo.
- V. *Ubicación e interrelación con el entorno*: recursos y servicios del entorno (diferenciando entre los disponibles y los utilizados) y relación con otros agentes sociales.

41

2.2 Trabajo de campo: acceso y recogida de datos

Como primer paso, fue necesario tramitar una solicitud de permiso a la antigua Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado de la Xunta de Galicia (anexo 3), que otorgara el consentimiento de acceso a los centros de protección para la recogida de la información a través de los cuestionarios. Una vez aceptada la solicitud (anexo 4) y sobre la base de datos de los recursos residenciales facilitada, se procedió a la primera toma de contacto telefónica con las personas responsables de los centros, solicitando la participación en el

estudio, explicando los objetivos del mismo y el proceso que conllevaba. A este respecto se tomaron dos decisiones: envío postal del cuestionario y recogida personal, con lo que se pretendía conjugar las ventajas de ambos tipos de encuesta (Bisquerra, 2004):

1. Encuesta a través de correo postal: permite al entrevistado responder con calma a determinadas cuestiones.
2. Encuesta personal: facilita la cooperación de los sujetos y permite establecer con ellos una relación de confianza; suele proporcionar elevadas tasas de respuesta y mayor cantidad y calidad de la información.

Las acciones llevadas a cabo en la fase de acceso y recogida de datos, así como la temporalización de las mismas, quedan reflejadas en el siguiente cuadro (nº 2):

Cuadro 2: Trabajo de campo cuantitativo (año 2005)

Acciones	Temporalización
Primer contacto telefónico: - Explicación del objeto de la investigación. - Solicitud de participación.	Entre el 28 y 31 de marzo de 2005
Envío postal del cuestionario.	7 de abril de 2005
Segundo contacto telefónico: - Recordatorio. - Confirmación de fecha para la recogida del cuestionario	Entre el 18 y 22 de abril de 2005
Recogida personal de cuestionarios	Entre el 25 de abril y el 10 de mayo de 2005
Recepción postal de los últimos cuestionarios	Finales de junio de 2005

El proceso de envío y recogida de los cuestionarios duró tres meses en total –desde finales de marzo de 2005 hasta finales de junio de 2005– en que se recibieron los últimos cuestionarios por correo postal, de aquellos centros que solicitaron más tiempo para su cumplimentación. Se visitó prácticamente la totalidad de los centros de protección (recorriendo un total de 1700 Km.), tanto públicos como concertados, a excepción de 7 casas de familia que pertenecían a tres entidades gestionadas por el mismo equipo directivo de otros centros que sí fueron visitados.

La recogida directa de los cuestionarios, además de las ventajas señaladas anteriormente, nos ofreció la oportunidad de hacer una primera aproximación a los centros, siguiendo una guía de observación sistemática (anexo 5): de conocer en primera persona la realidad física en la que se desarrolla la medida de acogimiento residencial; de observar características como la proximidad local, la accesibilidad, la imagen del centro y la distribución de espacios; y de apreciar la calidez y el bienestar físico del centro, intentando captar esa

primera impresión, ponernos en la piel de alguien que llega por primera vez al centro: el clima que se respira, los sentimientos que provocan los espacios, etc. Además, en la mayor parte de las visitas, se nos permitió hacer un registro fotográfico³ de los centros, de las infraestructuras, de los espacios, de los recursos...

En cuanto al índice de respuesta, de los 72 centros que conformaban en ese momento el universo de la realidad estudiada, respondieron al cuestionario un total de 68, lo que supone un 94,44%. Aunque es un índice elevado, para elaborar el mapa de recursos consideramos imprescindible disponer de los datos, sino de todas, de la mayoría de variables, para cada uno de los centros. Por ello, se decidió solicitar información a la Xunta de Galicia de los cuatro recursos restantes. En este sentido, los datos referidos a la población atendida para cuatro estos equipamientos, se refieren al 28 de diciembre de 2005.

En general, valoramos de forma muy positiva la colaboración prestada por el equipo directivo, y educativo en algún caso, de los centros de protección y por el personal técnico del área de infancia de la Xunta de Galicia.

2.3 Análisis de los datos

Cohen y Manion (1990) señalan dos tareas en el tratamiento de los datos procedentes de la encuesta: corrección y codificación. Según los autores, la corrección se destina a identificar y eliminar los errores cometidos en la cumplimentación del cuestionario. En lo que nos afecta, se comprobaron las siguientes cuestiones:

1. Coherencia en la respuesta a determinados ítems relacionados.
2. Verificación de los datos relativos a la población atendida, contrastando si las sumas del número de niños y de niñas en las diferentes variables daban los mismos valores.
3. Revisión de los datos relacionados con la plantilla de los centros. Este aspecto se comprobó en el momento de la recogida de los cuestionarios, ya que el planteamiento de la pregunta puede llevar a equívocos, produciéndose un incremento en el número de profesionales con dedicación en el centro al poder figurar en diferentes casillas que no son excluyentes.
4. Verificación de los datos relacionados con el personal educativo, comprobando si los totales de educadoras corresponden en las diferentes variables.

Otra de las ventajas de la recogida personal de los cuestionarios es que permite hacer una revisión general junto con el director o la directora, resolviendo algunas cuestiones incorrectas. Con respecto a los datos de la población atendida, la revisión se hizo a

³ En el anexo 6 presentamos el álbum fotográfico de nuestra visita a la red de centros de protección de Galicia.

posteriori, encontrándose errores relacionados con las sumas del número de niños y niñas en las distintas variables. Para solventar este hecho se solicitaron de nuevo los datos a los 14 centros afectados, por lo que disponemos para estos centros de dos fechas de respuesta del cuestionario, una referida a la población atendida (mes de noviembre) y otra fecha para el resto de las variables. Es necesario tener este hecho en consideración, ya que afecta al análisis general de las características de la población atendida, cuyos datos se refieren a los meses de abril, mayo, junio y noviembre.

En cuanto a la codificación y análisis de los datos, se ha utilizado el programa informático de análisis estadístico SPSS versión 12.0. La codificación fue previa a la aplicación del cuestionario, con la intención de prevenir y resolver las dificultades en la definición de las etiquetas de valor de cada ítem. Nos centramos en un análisis descriptivo de distribución de frecuencias, media aritmética y suma de todos los valores.

Además de la finalidad descriptiva, el cuestionario también pretende la comparación entre los diferentes tipos de recursos residenciales de la red de centros de Galicia en función de las siguientes variables: titularidad, tipología y confesionalidad. Asimismo, se hizo una comparativa entre las cuatro provincias gallegas.

3 El sentir y el hacer de las educadoras en su práctica educativa

El enfoque metodológico cualitativo se refiere “a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986, pp.19-20). Para la orientación comprensiva, la realidad educativa no se descubre sino que se construye, es decir, “viene dada por la aproximación desde la que se contempla y por los testimonios que la filtran a través de su propia vivencia” (Bisquerra, 2004, pp.44-45). De esta vivencia en el terreno de la acción surgen los conceptos y las ideas que sitúan a personas en una comprensión particular de la realidad (Jolonch, 2002). En este sentido, desde esta aproximación al objeto de estudio, se pretende comprender la práctica educativa desde la perspectiva de las educadoras que desarrollan su labor profesional en contextos residenciales de protección a la infancia. El interés prioritario es conocer la realidad educativa para transformarla, lo que requiere una percepción holística de la misma (Bisquerra, 2004). Esta perspectiva humanista y sociocrítica se enmarca en un enfoque epistemológico que define la Pedagogía Social como saber praxiológico crítico-reflexivo, comprometido con el cambio y la transformación social (Caride, 2005).

Los objetivos de la aproximación cualitativa al objeto de estudio son los siguientes:

45

1. Promover la reflexión individual y colectiva sobre la acción educativa desarrollada en contextos residenciales de protección a la infancia y adolescencia, como ejercicio de sistematización de la práctica profesional.
2. Identificar, analizar y comprender las percepciones, valoraciones, interpretaciones, sentimientos, actitudes y aspiraciones, que las educadoras manifiestan en relación a sus formas de entender y desarrollar la práctica educativa profesional en el contexto residencial.
3. Determinar los elementos básicos que dan sentido a la práctica educativa, las barreras y necesidades así como aquellos aspectos que puedan contribuir a la mejora de la misma.
4. Contribuir a la construcción un discurso común a partir de la interacción y el diálogo entre las participantes.

Entendemos que la técnica de grupos de discusión permite responder a estos objetivos en base a tres argumentos principales: en virtud del tipo de información que proporciona (cualitativa y desde la perspectiva de las participantes); por la forma de obtener los datos (a través del diálogo y la interacción entre los miembros del grupo); y por su proyección en cuanto a la construcción de un discurso común, de una identidad de grupo y a la transformación de las realidades analizadas desde la reflexión sobre la acción. Nos detendremos a continuación en algunas de estas claves argumentales:

a) La información cualitativa desde la perspectiva de las participantes:

El grupo de discusión, en tanto que técnica cualitativa de investigación social, trabaja con el habla, ofreciendo información en profundidad sobre fenómenos de interés desde la perspectiva de sus protagonistas –quienes generan un discurso en el que construyen, organizan, analizan y evalúan la realidad socioeducativa en la que actúan– y en sus propios términos. Esto permite captar cómo hablan sobre su experiencia social, educativa, profesional y vital, dándole un determinado sentido en el contexto en que tiene lugar (Suárez, 2005). Así, los datos obtenidos están cargados, por un lado, de aspectos internos –subjetivos– de la realidad estudiada, que se manifiestan en las actitudes, las percepciones, los sentimientos, las opiniones, etc. de las personas protagonistas; y, por otro, de elementos culturales, ideológicos, sociales –intersubjetivos–, que hablan del contexto en el que se desarrolla la realidad estudiada. La dimensión relacional de los grupos de discusión permite además observar y desarrollar una visión compartida.

b) Construcción del discurso a partir del diálogo y la interacción:

En los grupos de discusión se producen y reproducen discursos (resultados) en forma de diálogos (medios). Equivalen a situaciones en las que el discurso social, diseminado en lo social mismo, se reordena para el grupo (Canales y Peinado, 1994), elaborando un contenido a partir de la construcción de una relación (Callejo, 2001).

La intersubjetividad es una de las principales características del proceso que se desencadena. La situación grupal permite la interacción, la retroalimentación y el intercambio de posiciones y puntos de vista (Canales y Peinado, 1994; Ibáñez, 1994; Callejo, 2001; Suárez, 2005), en procesos en los que las personas se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991). Esta situación de interacción posibilita la generación de lo común y de lo divergente a partir de significados y lenguajes compartidos –o no– en los que se articulan las distintas perspectivas. En palabras de Canales y Peinado (1994), el estudio de esos lugares comunes –exponentes de la identificación colectiva– constituye la productividad específica de la técnica, aunque tampoco hay que obviar la importancia de lo divergente. Se trata de un proceso de construcción paulatina de la situación social a través de la construcción social del objeto estudiado y de los sujetos entre sí (Callejo, 2001).

En la sinergia del grupo, se combinan y refuerzan las respuestas dadas por las personas de manera individual, aumentando la información y las ideas obtenidas (Suárez, 2005) y avanzando hacia una construcción colectiva de los significados sociales.

c) La proyección de los grupos de discusión:

El grupo de discusión es un espacio y un tiempo para el encuentro en el que construir una *identidad grupal*, un “nosotros”, a partir de las interacciones entre los miembros durante el transcurso de la reunión.

Inicialmente se trata de un grupo artificial, constituido para desarrollar una tarea, de manera que nace y muere con la investigación. Sin embargo, concebimos el grupo como horizonte, desde su potencialidad como tal, cuyo éxito depende de que pueda serlo en la práctica. Rubio y Varas (1997, pp.351-352) lo explican de la siguiente forma: “a través de los grupos, las personas se encuentran con otras que tienen puntos de vista similares sobre un problema; se advierte la potencialidad de la acción grupal, frente a la individual; y se evidencia la necesidad de participar en acciones colectivas”.

Aunque este proceso de reagrupación se hace alrededor del objeto investigado, en nuestro estudio, los grupos existen, en cierta medida, en los diferentes centros de protección a la infancia y la adolescencia. La importancia de (re) crear “artificialmente” grupos de educadoras vinculadas profesionalmente a distintos contextos residenciales, radica en la potencialidad de favorecer “una toma de conciencia de la proyección externa como grupo” (Callejo, 2001, pp.71-72), una identidad colectiva como profesionales de la educación de un ámbito concreto, superando la visión micro de cada contexto residencial particular, para la construcción de discursos compartidos.

Además de esta identidad grupal, otra proyección de los grupos de discusión desde una perspectiva sociocrítica, es su vinculación con la *transformación de las realidades socioeducativas* de las que son protagonistas las personas participantes en los mismos. En este sentido, se entiende que la mejora o transformación sólo puede provenir de la palabra, en tanto que acción y reflexión, a través del diálogo como encuentro de los hombres mediatizados por el mundo (Freire, 1970). Tal y como se ha definido, los grupos de discusión trabajan con el habla, produciendo y reproduciendo discursos en forma de diálogo. Para Callejo (2001, p.173), “la sinergia de la interacción los hace creativos y abiertos a propuestas de transformación”.

Para algunas autoras y autores la finalidad de los grupos de discusión reside en la generación de consensos (Ibáñez, 1994); otras/os dan un paso más, destacando su potencialidad para la transformación del contexto, enfocada desde una perspectiva comunicativa (Gómez, 2004) o dialéctica (Rubio y Varas, 1997), enmarcada en los procesos de investigación-acción. El grupo no sólo produce discurso, sino que participa del análisis para después proponer objetivos y medidas de intervención y participación concretas, convirtiéndose así en sujeto de la investigación.

En cualquier caso, se impone un proceso *reflexivo individual y colectivo* que sirva para identificar los elementos de referencia desde los que se interpreta la realidad, definir la tarea y dar respuesta a los interrogantes (Vilar, 2005). En este sentido, durante las reuniones de los grupos de discusión, en la medida en que se exponen y analizan los puntos de vista de las personas que participan, se favorece la reflexión individual y colectiva, la comunicación intrapersonal e interpersonal (Suárez, 2005). Esta reflexividad es mayor cuanto mayor es el interés y el conocimiento de la situación de las participantes (Callejo, 2001). En este caso concreto, las participantes en los grupos de discusión son educadoras y educadores de centros de protección, por lo que, tanto el grado de interés como de conocimiento, son potencialmente altos.

En suma, los grupos de discusión permiten alejarse temporalmente de la práctica cotidiana para encontrar-crear un espacio para el diálogo y la construcción compartida, a partir de la reflexión individual y colectiva sobre nuestra forma de entender y actuar en la realidad educativa. Por ello, creemos que es una técnica coherente con una investigación vinculada a la práctica, orientada al cambio y la transformación, a través de procesos reflexivos individuales y colectivos, de la acción socioeducativa y desde una visión dinámica de la realidad.

A continuación describimos el proceso de investigación cualitativa seguido en nuestro estudio. En el cuadro que se acompaña se presentan las fases desarrolladas –siguiendo las propuestas de Taylor y Bogdan (1986), Rodríguez, Gil y García (1996) y Vallés (1997)–, las tareas que conllevan cada una de ellas y la temporalización del proceso en su conjunto.

Cuadro 3: Fases del proceso de investigación cualitativa (años 2006-2007)

Fases	Temporalización 2006-2007	Tareas
Reflexiva y de diseño	Abril 06	Planificación y diseño de los grupos de discusión (GD)
	Mayo 06	Diseño de las preguntas y constitución de un grupo de personas expertas para su revisión
		Definición de los atributos de las participantes y elaboración de la lista de participantes potenciales
		Previsión de tiempos, espacios y recursos: - Reserva y visita de los lugares de celebración - Preparación de los útiles de la reunión
Acceso y recogida de datos		Selección y captación de las personas participantes: - Contacto telefónico - Envío de carta informativa - Llamada recordatorio - Registro de incidencias
		Primera reunión de los 4 GD: - Celebración - Transcripción - Análisis - Devolución del primer análisis
	Junio 06	Segunda reunión de los 4 GD: - Celebración
	Julio 06	- Transcripción 2ª reunión
	Agosto 06	- Análisis de la 2ª reunión - Análisis conjunto de las dos sesiones de los GD (triangulación) - Devolución del 2º análisis
	Septiembre 06	- Devolución del análisis conjunto - Validación por parte de las personas participantes
Analítica	Octubre 06- Febrero 07	- Definición de categorías y códigos - Validación interna por parte de 3 investigadoras externas - Análisis téxtual y contextual utilizando el Atlas.ti 5.0
	Marzo 07- Octubre 07	- Interpretación y análisis final

3.1 Etapa reflexiva: diseño de los grupos de discusión

El proceso de investigación cualitativa mediante grupos de discusión obedece a la estrategia de un sujeto que cambia (Ibáñez, 1994). En este sentido, el diseño atraviesa todo el proceso, siendo flexible, abierto y emergente, lo que permite su construcción a medida que se avanza en el conocimiento de la realidad que se estudia.

Optamos por un *diseño multinivel*, caracterizado por el desarrollo de cada grupo de discusión en varias fases, de manera que en cada una de ellas los objetivos de la investigación son distintos y existe cierta continuidad de las personas participantes en las reuniones desde una fase a otra (Callejo, 2001). Este diseño también posibilita la implicación de quienes conforman los grupos en la interpretación y análisis de los datos.

Desde esta perspectiva, en la planificación del diseño multinivel tomamos como referencia la propuesta dialéctica de Rubio y Varas (1997), que sitúa a los grupos de discusión en la perspectiva de la *investigación-acción*, desplegándose en las siguientes etapas:

- 1ª fase, de debate grupal sobre un tema.
- 2ª fase, de análisis del propio discurso y/o debate sobre el análisis realizado por el investigador.
- 3ª fase, de producción de alternativas y participación en la toma de decisiones.
- 4ª fase, de acción e intervención en la realidad para transformarla.

Los *grupos de discusión comunicativos* (Gómez, 2004), también se sitúan en esta línea. En éstos, además de realizar una segunda reunión para dialogar sobre nuevos temas surgidos de las informaciones previamente recogidas, se requiere la participación de todo el grupo para corroborar los datos y redactar las conclusiones.

Teniendo en cuenta estas dos propuestas y el objeto de investigación, diferenciamos tres fases en el diseño multimétodo con tres objetivos específicos cada una de ellas:

- La 1ª fase se orienta a identificar y analizar las percepciones, valoraciones, sentimientos y aspiraciones de las educadoras en torno al acogimiento residencial como medida de protección y educativa. Se llevará a cabo en tres momentos:
 - Envío a las participantes de los objetivos y contenidos de la discusión.
 - Desarrollo de la primera sesión.
 - Devolución del análisis realizado.
- La 2ª fase se corresponde con el desarrollo de la segunda sesión, orientada a profundizar en los elementos que definen la práctica educativa cotidiana de los contextos residenciales. Comprende, asimismo, tres momentos:

- Envío de la segunda convocatoria, con los objetivos y contenidos de la sesión.
- Desarrollo de la segunda sesión, a partir de las cuestiones abordadas en la primera.
- Devolución del análisis realizado.

La 3ª y última fase implica el análisis conjunto de las dos sesiones para cada grupo de discusión y la revisión por parte de las participantes para la validación del mismo.

La 4ª fase se correspondería con la acción, quedando supeditada a la libre decisión de cada participante en el proceso; y es que “las personas que componen el grupo tienen autonomía, capacidad, libertad y razón para ajustar e integrar sus acciones y sus perspectivas a través del intercambio que se establece con los/as otros/as miembros del grupo” (Suárez, 2005, p.24).

Aunque no se pretende llegar a realizar generalizaciones, pues “cada realidad es particular y tiene un sentido único en función del conjunto de elementos que la constituyen y del significado que los/as protagonistas le dan al mismo” (Suárez, 2005, p.57), es necesario definir los criterios de representatividad, fiabilidad y validez para verificar la información recogida y la interpretación realizada.

51

Como criterios de *representatividad* seguimos la propuesta de Callejo (2001), quien diferencia entre representatividad de la muestra y de lo dicho:

- a) De la muestra: las participantes en el grupo de discusión tienen que ser intercambiables con otras educadoras que cumplan las mismas características expuestas en el diseño. Asimismo, la situación generada en la reunión es intercambiable por otras situaciones fuera de la reunión. Finalmente, tiene que existir intercambiabilidad de los sujetos en situación de interacción.
- b) De lo dicho: se fundamenta en el principio de saturación, lo que también otorga fiabilidad a los datos obtenidos.

Goezt y LeCompte (1988) diferencian entre fiabilidad y validez, interna y externa. El problema de la fiabilidad externa en investigación cualitativa se resuelve explicitando las siguientes cuestiones, que tendremos en cuenta:

- Criterios de selección de las personas participantes y descripción pormenorizada de sus características.
- Contexto físico, social e interpersonal en el que se recogen los datos.
- Métodos de recogida y análisis de datos.

Por su parte, la fiabilidad interna o interobservador se define como “la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para

que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos” (Goezt y LeCompte, 1988, p.221). Se pretende coincidir en la descripción y composición de las clasificaciones que permita iniciar la categorización. Entre las estrategias para aumentar la fiabilidad interna seguimos las siguientes:

- Disponer de descriptores de bajo nivel inferencial, tal es el caso de las transcripciones de las conversaciones.
- Varias personas investigadoras, en este caso, la presencia de observadoras externas para comprobar, corroborar y confirmar las descripciones de los acontecimientos e interacciones, la interpretación de los significados de las personas participantes y la explicitación de estructuras y procesos generales.
- Revisión por parte de otras investigadoras, como se verá más adelante.
- Datos registrados automáticamente, mediante grabadora de audio.

Hablar de validez implica “demostrar que las proposiciones generadas, perfeccionadas o comprobadas se ajustan a las condiciones causales que rigen en la vida humana” (Goezt y LeCompte, 1988, p.224). Atendemos a una validez subjetiva o reflexiva que vendrá garantizada por los siguientes aspectos:

- Presencia de observadoras externas en el desarrollo de los grupos de discusión.
- Descripción del universo de la población y de la muestra.
- Comprobación por parte de las educadoras participantes en los grupos de discusión, del análisis e interpretación realizada por la investigadora (definida como una fase del diseño multinivel).
- Triangulación de los datos (o triangulación intramétodo), ya que los datos se generan en distintos espacios y tiempos, por diferentes personas, y triangulación teórica, contrastando la información con diversas fuentes documentales.

Finalmente, para garantizar calidad da la investigación también se contempla la realización de una *prueba piloto* atendiendo a distintas cuestiones (Krueger, 1991):

- Revisión del guión de temas –pertinencia y secuenciación en las distintas fases– por parte de personas expertas en la temática y en la técnica.
- Realización del primer grupo de discusión a partir del que se reflexionará sobre las preguntas. De no haber modificaciones, este grupo se incluirá en el análisis.
- Valoración de los comentarios posteriores a la primera sesión, solicitando sugerencias para reuniones posteriores.

En cuanto al contenido de las discusiones, una vez elaborada la propuesta de guión temático –en función de los objetivos de la investigación– se procedió a su validación, para lo que se

constituyó un grupo de personas expertas, especializadas en el ámbito de infancia y familia desde una perspectiva socioeducativa y psicosocial. Son profesionales con experiencia en el marco de la protección, concretamente, en acogimiento residencial, desarrollando su labor profesional en distintos campos: docencia universitaria, asesoramiento y formación de equipos educativos, investigación, coordinación de centros e intervención socioeducativa⁴.

El cometido del grupo de personas expertas fue la revisión del guión temático propuesto, en función de los objetivos de la investigación, del ámbito concreto y de las profesionales a las que se dirige. Para ello, se facilitó la información necesaria mediante correo electrónico solicitando su valoración al respecto. Según palabras textuales, consideran que los guiones temáticos son “pertinentes, claros, exhaustivos y lo suficientemente abiertos para dejar que la propia dinámica genere otros” (A. Iglesias, comunicación personal, mayo de 2006) y que se “recoge bien los qués, porqués y los interrogantes del trabajo técnico en centros” (A. Lázaro, comunicación personal, mayo de 2006). Algunas anotaciones realizadas y que se tuvieron en cuenta para la modificación del guión inicial fueron las siguientes:

- Especificar alguna pregunta dirigida a la percepción que tienen las educadoras sobre las actitudes mayoritarias de la sociedad y de las administraciones ante servicios destinados a la infancia y adolescencia con problemas socio-familiares.
- Añadir alguna cuestión relativa a la población acogida, a cómo evalúa y entiende la estancia y a cómo se tiene en cuenta su opinión.
- Especificar alguna pregunta referida a la evaluación y sus funciones.
- Preguntar explícitamente sobre la elaboración de los proyectos educativos de centro y los criterios que se adoptan.

Asimismo, se expusieron algunas recomendaciones a considerar durante el desarrollo de los grupos, relativas a la necesidad de tener presente el peso negativo de las variables relacionadas con los déficits estructurales en las argumentaciones de las educadoras. Es importante partir de su responsabilidad técnica para comenzar a redefinir, procedimentar y regular el acogimiento residencial.

Realizadas las modificaciones oportunas, el guión de preguntas quedó conformado por los siguientes bloques temáticos:

4 Han participado en el grupo de personas expertas: Ferràn Casas i Aznar, director del Institut de Recerca sobre Qualidad de Vida de la Universidad de Gerona; Araceli Lázaro Aparicio, Jefa de sección de Centros y Programas de la Direcció General de Atenció a l'Infància y Adolescencia de la Generalitat de Catalunya; Sandra Costa i Cámara, profesora de la Universitat de Barcelona; Ana Iglesias Galdo, profesora de la Universidade da Coruña, doctora en Psicopedagogía con la tesis “A xustiza de menores en Galicia. Historia do seu presente”.

Asimismo, el diseño de los grupos de discusión también fue validado por Pablo Meira Cartea, profesor de la Universidade de Santiago de Compostela, adscrito al área de Pedagogía Social, en el que se vincula la Tesis Doctoral, y experto en metodologías cualitativas, concretamente, en la técnica escogida.

- *Acogimiento residencial como medida de protección:*
 - ¿Cuáles son vuestras impresiones acerca de las situaciones/problemáticas sociales en que se encuentran los niños y las niñas y sus familias objeto de protección?
 - ¿Qué entendéis por protección? ¿Cuáles son los objetivos del Sistema de Protección? ¿Cuáles deberían ser?
 - ¿Qué valoración hacéis del acogimiento residencial como medida de protección? ¿Qué lugar ocupa en la red de servicios sociales? ¿Es realmente la última opción?
- *Finalidades y funciones del acogimiento residencial:*
 - Desde vuestro punto de vista, ¿cuál es el encargo institucional y social que se hace a los centros de protección? ¿Está definido y clarificado? ¿Existe un marco normativo, legal o formal general que regule y delimite este encargo y su desarrollo?
 - ¿Cuáles son las finalidades y objetivos de la medida? ¿cuáles entendéis que deberían ser?
 - ¿Qué funciones cumple el acogimiento residencial: asistenciales, educativas, sociales? ¿Qué funciones no cumple y debiera hacerlo?
- *Acogimiento residencial como medida educativa:*
 - ¿Qué tipo de intervención se desarrolla en los centros de protección: educativa, asistencialista, ambas, otras posibles...?
 - ¿Qué importancia concedéis a la educación en estos contextos? ¿Debería ser considerada como una medida educativa?
 - ¿Qué caracteriza o cómo entendéis la educación en este contexto?
 - ¿Qué rasgos diferencian al acogimiento residencial de otros recursos que también son educativos, como la escuela, por ejemplo? ¿Qué rasgos lo asemejan?
 - ¿Qué condiciones debe reunir la intervención para poder hablar de educación? Según esto, ¿consideráis que actualmente se puede entender el AR como una medida educativa? ¿qué aspectos no se contemplan?
- *Dimensiones de la práctica educativa:*
 - ¿Cuáles consideráis que son los elementos básicos que definen y dan sentido a la práctica educativa desarrollada en contextos residenciales? ¿A

nivel de la CCAA, están definidos formalmente estos elementos? ¿A nivel de centro, están recogidos en el PEC? ¿Son consensuados y compartidos?

- ¿Qué valoración os merecen los principios y directrices educativas definidos en la legislación: normalización, participación, integración, individualización y coordinación? ¿Cómo se desarrollan en la práctica cotidiana?
- ¿Cuáles entendéis que deben ser considerados principios metodológicos de la acción educativa? ¿Cuáles y cómo se desarrollan en la práctica?
- ¿Cuáles son, y cuáles deberían ser, las estrategias de trabajo educativo individual y grupal? ¿Cómo se desarrollan en la práctica? ¿Cómo se deberían desarrollar?

- *Planificación educativa:*

- ¿Qué valoración otorgáis a la planificación educativa en el contexto residencial? ¿Es necesaria? ¿Qué ventajas, limitaciones y dificultades observáis en la planificación?
- ¿Se trabaja desde una intencionalidad educativa?
- ¿Qué función cumplen los PEC, PEI, PG, PA, protocolos...? ¿Son instrumentos educativos, burocráticos...? ¿Quién elabora el PEC? ¿Qué referentes y criterios se adoptan para su redacción?

55

- *Profesionales de la educación:*

- ¿Qué os define como profesionales de la educación?
- ¿Cuáles son vuestras necesidades formativas específicas en relación con el trabajo que desarrolláis?
- ¿Se trabaja en equipo en los centros de protección? ¿Se debate, discute, consensúa y se toman decisiones de forma conjunta? ¿hay coordinación? ¿Es necesaria? ¿Qué cuestiones favorecen el trabajo en equipo?

- *Limitaciones y posibilidades de mejora de la práctica educativa:*

- ¿Qué aspectos suponen una barrera o limitación para el desarrollo de la intervención educativa en los centros?
- ¿Qué aspectos pueden contribuir a la mejora de la práctica educativa?

Consideramos necesario resaltar que el diseño de los grupos de discusión es emergente, dinámico y flexible, sujeto a las modificaciones derivadas del propio proceso. El guión no deja de ser una propuesta abierta que se terminará de perfilar en el desarrollo de las conversaciones. Consideramos tan importante saber reorientar el discurso hacia los objetivos de la investigación como permitir la generación de nuevos temas no contemplados en el

guión inicial, pero igualmente importantes y significativos, sobre todo, para las educadoras participantes.

Finalmente, en el diseño de los grupos de discusión es necesario atender a la concreción de los siguientes aspectos:

- *El universo poblacional.* Se trata de un universo reducido, educadoras de los centros de protección a la infancia y adolescencia de la Comunidad Autónoma de Galicia; un total de 266, según datos del cuestionario previamente aplicado.
- *La heterogeneidad entre grupos.* Se decide en función del número de criterios que establecen diferencias con respecto al objeto de investigación (Callejo, 2001). Teniendo en cuenta el universo poblacional, encontramos los siguientes criterios de diferenciación:
 - La titulación/formación inicial de las educadoras.
 - El sexo.
 - Los años de experiencia.
 - La edad.
 - La tipología de centro en función de su dependencia administrativa, titularidad, confesionalidad, tamaño y población a la que acoge.
- *Los atributos que definen a las participantes en cada grupo* (criterios de homogeneidad y heterogeneidad intragrupo). Partimos de una homogeneidad fuerte respecto al objeto de estudio (todas son educadoras de centros de protección) y una homogeneidad relativa con respecto a la situación de reunión de grupo (incluyendo todos los criterios de diferenciación antes señalados). Nos apoyamos en tres motivos principales:
 - Para visualizar y respetar, hasta donde sea factible, la realidad, sin generar situaciones artificiales, puesto que en un mismo centro de protección se encuentran las distintas variables señaladas: personas con distintas titulaciones, género, edad y años de experiencia.
 - Para facilitar el debate entre posiciones divergentes sin entorpecer el proceso de diálogo y generación de consensos.
 - Para promover una identidad grupal que supere los límites de la realidad micro de cada centro, como trabajadoras de un ámbito común independientemente de la tipología de los recursos residenciales.
- *La dispersión geográfica de los grupos.* Atendemos a esta variable no como criterio de diferenciación entre los grupos, sino como un factor que posibilita el encuentro de las personas participantes en un espacio y en un tiempo fácilmente

accesibles. De esta forma, se propone un grupo de discusión por provincia, seleccionando a las educadoras en función de su vinculación profesional a los centros de protección de cada una de las cuatro provincias gallegas.

- *El número total de grupos:* Siguiendo los criterios anteriores, tenemos un total de 4 grupos de una misma variante discursiva. Es necesario tener en cuenta que el número de grupos inicialmente diseñado puede variar en función del grado de saturación alcanzado durante el trabajo de campo. Krueger (1991), como criterio general, propone la realización de 4 grupos para alcanzar un mínimo nivel de saturación.

La selección de informantes clave no responde a criterios estadísticos, sino a criterios de significatividad. Es una selección deliberada e intencional a partir de los perfiles relevantes de la población especificados por la investigadora (Goezt y LeCompte, 1988; Rodríguez, Gil y García, 1996; Vallés, 1997). Se determinaron como atributos indicativos los siguientes:

- Educadoras mayores de 25 años de edad;
- con un mínimo de un año de experiencia;
- titulación universitaria;
- con vinculación contractual a la entidad, a excepción de educadoras religiosas;
- y estar interesada por el estudio.

57

3.2 Más allá de una práctica de investigación

En este apartado describiremos el proceso de acceso y recogida de información a través de los grupos de discusión; proceso que entendemos como una práctica educativa de reflexión-acción. Como toda práctica, se compone de unos sujetos protagonistas (educadoras, investigadora y observadoras externas), de unos escenarios, de unas finalidades –ya explicitadas–, de un proceso –que abarca desde la acogida hasta el cierre de la discusión y el seguimiento posterior–, y de unos resultados, de los que se dará cuenta a lo largo de la Tesis Doctoral. Consideramos importante relatar la vivencia de los grupos describiendo brevemente cada uno de estos elementos, mismo porque es un requisito para garantizar la fiabilidad y validez.

Entendemos que se trata de una práctica educativa de reflexión-acción en dos sentidos. Por un lado, en cuanto al aprendizaje y aplicación de la técnica, proceso continuo que comienza con la decisión de utilizar grupos de discusión y de iniciarme en su conocimiento y práctica, y que no tiene un final determinado. Además, observar y reflexionar sobre el papel que realizamos en los grupos y la forma en que se desarrollaron, nos permitió ir perfilando y mejorando nuestra propia intervención a medida que se sucedían las reuniones.

Por otro lado, la promoción de la reflexión es una característica intrínseca a los grupos de discusión, puesto que se generan espacios de debate compartido entre todas las personas participantes, incluida la propia investigadora, permitiendo descubrir y cuestionar los conocimientos, actitudes y sentimientos de los que partimos en relación a los temas abordados. Incluso porque, en palabras de Jolouch (2002, p.69), “escuchar al otro, solicitar la experiencia de los educadores que he conocido y el sentido (referencia) que dan a sus actuaciones, pasa por escuchar y solicitar lo que crea sentido en mí (autorreferencia)”. Asimismo, son muchos los autores que, desde una mirada sociocrítica, vinculan los grupos de discusión con la mejora y transformación de las realidades, en este caso, socioeducativas, de las que son protagonistas las personas participantes en los mismos. La fase de la acción, como ya se ha explicado, quedaría supeditada a la libre decisión de cada participante en el proceso.

3.2.1 Los sujetos protagonistas

El acceso al campo se inicia con la selección de las personas participantes para los cuatro grupos de discusión que se habían previsto en el diseño, uno por provincia. Buscábamos educadoras mayores de 25 años de edad, con un año de experiencia, como mínimo, en centros de protección a la infancia y adolescencia, con título universitario y en situación contractual. Asimismo, pretendíamos configurar grupos heterogéneos en los que se reflejara la gran diversidad de centros, en cuanto a su tamaño, confesionalidad y dependencia administrativa, y en los que no estuvieran presentes más de una persona de la misma entidad gestora.

Para la selección de las participantes utilizamos dos vías, a partir de las que se elaboró un listado de educadoras y/o centros potenciales:

- Redes personales (educadoras con las que ya habíamos contactado en la fase de recogida de los cuestionarios, o coincidido en encuentros formativos específicos del ámbito; y una pedagoga del Equipo Técnico del Menor vinculada a las delegaciones provinciales de A Coruña y Lugo).
- Datos obtenidos en el análisis de los cuestionarios relativos al personal educativo de los centros.

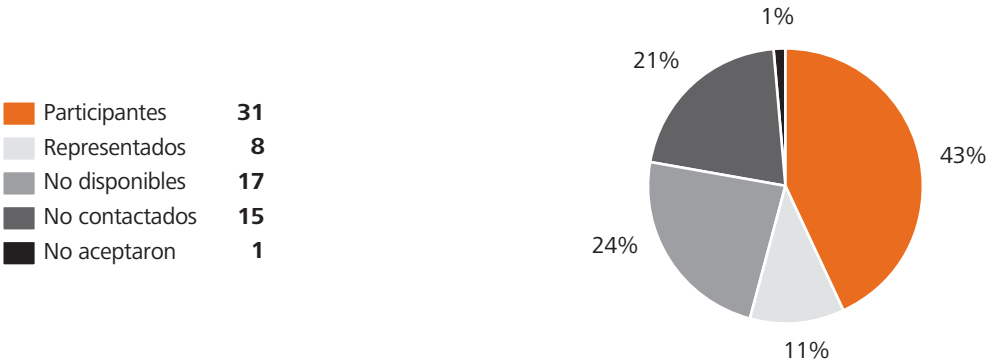
Para garantizar la asistencia de las personas invitadas a participar en los grupos de discusión, se atendieron a las recomendaciones de Krueger (1991): contactar telefónicamente, enviar una invitación personalizada una semana antes de la sesión, y telefonear a cada persona el día antes de la celebración del grupo.

En el caso de las personas ya identificadas siguiendo la primera vía, se contactó directamente a través del teléfono del centro, siendo la confirmación de participación –positiva o negativa– inmediata, derivada de la disponibilidad en las fechas propuestas, mostrando

en todas las ocasiones un gran interés. En cuanto al listado de centros potenciales, en los que disponíamos de contactos en el equipo educativo, nos dirigimos al personal directivo que ya había participado en la fase de recogida de los cuestionarios. Informamos sobre la organización de los grupos de discusión para que ofrecieran la posibilidad de participar al equipo educativo. Este proceso no fue ya tan inmediato, siendo las propias personas interesadas y con disponibilidad las que se pusieron en contacto con nosotras.

En este proceso, nos encontramos con muchas dificultades para conformar algunos grupos. No hay más que tener en cuenta algunas características laborales del ámbito en el que nos movemos (horarios, turnos y número de educadoras por centro) para entender que finalmente fuera la variable disponibilidad la que acabara por configurar la muestra: 35 educadoras de 31 centros diferentes. Para llegar a ella contactamos con la mayoría de los centros, a excepción de 15 (3 de A Coruña, 5 de Ourense y 7 de Pontevedra) de un total de 72. El número de centros que explicitaron no tener disponibilidad de ninguna educadora para participar, asciende a 17. A mayores, una directora se opuso a informar al equipo educativo. Los 8 centros restantes formaban parte de las mismas entidades que ya contaban con representación en los grupos de discusión. En la gráfica que se acompaña se resume la situación que se acaba de describir:

Gráfica 1: Porcentaje de centros contactados para conformar los grupos de discusión (N=72)



Del listado inicial resultó otro totalmente diferente, en cuanto a personas y centros. Se prescindió del grupo de Ourense, ya que resultaba complicado reunir a ocho educadoras de recursos y entidades diferentes. En su lugar, se decidió realizar un grupo de discusión en Santiago de Compostela, con educadoras de centros de A Coruña, Ourense y Pontevedra. Asimismo, en el grupo de Lugo figuran una educadora y un educador que no se vinculan a centros de la provincia. En cuanto al requisito de la formación, hay 3 educadoras que no tienen titulación universitaria. Recogiendo todos los cambios, la muestra definitiva quedó configurada como se refleja en el siguiente cuadro.

Cuadro 4: Perfil de las educadoras de los grupos de discusión (N=35)

GD	Educadoras					Sesión	Centros			
	Código	Sexo	Edad	Exper.	Título		Prov.	Dep.	Tipo	Conf.
A Coruña	P1	M	34	7 años	Ps	2	AC	IS	CH	Sí
	P2	H	27	2 años	ES	2	AC	IS	CF	No
	P3	M	34	3 años	ES	1	AC	XGP	CH	No
	P4	M	26	1 año	ES	1	AC	IS	CF	Sí
	P5	H	25	5 años	ES	2	AC	XGD	CF	No
	P6	M	28	3 años	P	2	AC	XGP	CH	No
	P7	M	28	2 años	P	1	AC	IS	CF	No
	P8	M	28	5 años	M, P	2	AC	IS	CH	Sí
	P9	M	28	4 años	TASOC	1	AC	IS	CF	No
Lugo	P11	M	41	4 años	Ps	2	L	IS	CF	Sí
	P12	H	25	4 años	TS, S	2	AC	IS	MR	Sí
	P13	M	28	2 años	P	2	AC	XGP	CH	No
	P14	H	48	17 años	AT	2	L	IS	CF	No
	P15	M	36	12 años	M	2	L	IS	VT	No
	P16	M	50	20 años	M	2	L	IS	R	Sí
	P17	H	29	4 años	ES	2	L	IS	CF	No
Vigo	P21	M	32	8 años	P	2	P	IS	CF	No
	P22	H	34	5 años	G H ^a	2	P	IS	CH	No
	P23	M	30	4 años	ES	2	P	XGD	CH	No
	P24	H	39	1 año	P	2	P	IS	CF	No
	P25	H	25	1 año	P	2	P	D	CH	No
	P26	M	41	10 años	M	2	P	IS	CF	Sí
	P27	H	28	3 años	M	2	P	IS	MR	No
	P28	M	41	10 años	TJI	2	P	IS	CF	No

GD	Educadores/as					Sesión	Centros			
	Código	Sexo	Edad	Exper.	Título		Prov.	Dep.	Tipo	Conf.
Santiago	P31	M	31	10 años	ES	1	P	IS	CF	No
	P32	H	28	2 años	Sin cual.	2	AC	IS	CF	Sí
	P33	M	28	4 años	M, PsP	1	P	D	CH	No
	P34	M	26	2 años	ES	1	AC	IS	CF	Sí
	P35	M	34	5 años	TS	2	AC	IS	VT	No
	P36	M	31	5 años	TS	2	Ou	IS	CF	No
	P37	H	40	11 años	M	1	P	D	CH	No
	P38	M	49	24 años	M	1	Ou	IS	CF	No
	P39	M	27	1 año	Ps	1	Ou	IS	CF	No
	P40	M	34	3 años	ES	1	AC	XGP	CH	No
	P41	M	28	7 años	ES, TS	1	AC	IS	VT	No

El *grupo de discusión de A Coruña* está formado por 7 educadoras y 2 educadores de 8 centros diferentes. Se sitúan en unas franjas de edad muy similares, siendo la media de 28 años (valor máximo 34 y mínimo 25 años). La media de años de experiencia en recursos de protección es de 3 años y medio (valor máximo 7 y mínimo 1). La mayoría de las participantes tienen una titulación vinculada a Ciencias de la Educación: 4 tituladas en Educación Social (ES) y 3 en Pedagogía (P), una de ellas con Magisterio (M). Aunque uno de los criterios de selección era disponer de algún título universitario, figura una educadora con el ciclo superior de FP Técnico en Animación Sociocultural (TASOC). En cuanto a la dependencia administrativa de los centros, 6 recursos son de iniciativa social (IS) y 3 propios de la Xunta de Galicia –2 de gestión directa (XGP) y uno de gestión delegada (XGD)–. Según la tipología, el personal está vinculado a 5 casas de familia (CF) y 4 centros con hogares (CH). Finalmente, 3 centros son confesionales y 6 no. Como características especiales de los centros, uno de ellos trabaja con adolescentes con problemas de comportamiento (véase cuadro nº 4).

El *grupo de discusión de Lugo* lo constituyen 4 educadoras y 3 educadores de 7 recursos residenciales diferentes, 5 ubicados en la provincia de Lugo y 2 en A Coruña. En cuanto a la tipología de centros, es el grupo de discusión más diversificado: 3 son casas de familia, 1 minirresidencia (MR), 1 vivienda tutelada (VT), 1 residencia (R) y 1 centro con hogares. Sin embargo, en cuanto a la dependencia administrativa, son todos de iniciativa social, a excepción de un centro propio de gestión directa. Atendiendo a la confesionalidad, 3 centros son gestionados por entidades religiosas, siendo una de las educadoras vinculadas a los mismos, religiosa y sin situación contractual. En relación a la edad, también se

observa bastante diversidad situándose la media en torno a los 36 años (valor mínimo 25 y valor máximo 50). En cuanto a la experiencia, la media es de 14 años, sin embargo se diferencian claramente dos grupos, uno formado por tres personas que superan los 10 años (valor máximo 20) y otro constituido por las educadoras con menos de 5 años de experiencia (valor mínimo 2). Finalmente, según la titulación, también se encuentra una gran heterogeneidad: dos maestras, un educador social y una pedagoga, en cuanto a titulaciones vinculadas a Ciencias de la Educación. Figuran, asimismo, una psicóloga (Ps), un trabajador social (TS) y sociólogo (S) y un arquitecto técnico (AT) (véase cuadro nº 4).

El *grupo de discusión de Vigo* lo forman 4 educadoras y 4 educadores, en torno a los 35 años de edad (valor mínimo 25, valor máximo 41), con una experiencia media de 5 años (valor mínimo 1 y valor máximo 10) y una formación académica vinculada principalmente a Ciencias de la Educación –2 de Magisterio, 1 de Educación Social y 3 de Pedagogía–, exceptuando un educador licenciado en Geografía e Historia y una educadora con un título de grado superior de Formación Profesional como Técnica Especialista en Jardín de Infancia (TJI). En cuanto a los centros, son todos de la provincia de Pontevedra: 6 de iniciativa social, 1 centro infantil de la Diputación Provincial y 1 dependiente de la Xunta de Galicia pero con la gestión delegada. En cuanto a la tipología, las educadoras trabajan en 4 casas de familia, 3 centros con hogares y una minirresidencia especializada en niños/as con problemas de comportamiento. Sólo figura un centro confesional, siendo la educadora religiosa con contrato (véase cuadro nº 4).

Finalmente, el *grupo de discusión celebrado en Santiago de Compostela* está formado por 9 educadoras y 2 educadores. La media de edad se sitúa en torno a los 32 años (valor máximo 49 y mínimo 26). En cuanto a la experiencia en centros, hay una gran heterogeneidad. La media es de 7 años, pero entre los valores máximos (24 años) y mínimos (1 año) se despliegan datos muy diversos. Según la titulación académica, se distingue una mayor proporción de educadoras sociales (4 en total), a la que hay que añadir 1 maestro y 2 maestras, 2 trabajadoras sociales, 1 psicóloga y un educador sin cualificación, cursando primer año de Pedagogía. En relación con los centros a los que se vinculan profesionalmente, 5 son de la provincia de A Coruña, 3 de Pontevedra y otros 3 de Ourense. Según la dependencia administrativa, 8 pertenecen a entidades de iniciativa social, 2 a la Diputación Provincial de Pontevedra y 1 es propio de la Xunta de Galicia de gestión directa. En su mayoría son casas de familia –6 en total, de las cuales 2 son confesionales–, además hay 3 centros con hogares y 2 viviendas tuteladas (véase cuadro nº 4).

En el cuadro también se informa del número de sesiones en las que participó cada persona. Según Callejo (2001), uno de los aspectos a tener en cuenta en todo diseño multinivel de los grupos de discusión son *las participantes multinivel*. De las 12 educadoras que sólo asistieron a uno de los encuentros, 5 fueron ausencias no previstas, derivadas de circunstancias laborales de último momento que impidieron acudir a la cita, principalmente

por problemas con la población acogida o falta de personal en el centro. En el resto de los casos, éramos conocedores de la posibilidad de asistir a una única reunión.

En total, participaron en las dos reuniones 23 educadoras, sólo en la primera reunión 7, y sólo en la segunda 5. En los grupos de Lugo y Pontevedra las participantes fueron los mismos en las dos sesiones, mientras que en A Coruña hubo 2 bajas imprevistas en la segunda sesión, y en Santiago de Compostela una en la primera y dos en la segunda.

A pesar de las diferencias en cuanto a participación, consideramos que todas las educadoras constituyen los grupos y forman parte del proceso, hayan asistido a una reunión o a las dos. En este sentido, se les hizo partícipes de todas las fases y acciones, enviándoles las transcripciones y análisis de las dos sesiones e implicándoles en el proceso de validación.

Además del contacto telefónico, como ya hemos indicado, se realizó un envío personalizado de una carta informativa en la que se facilitaban los siguientes datos (anexo 7):

- Marco en el que se encuadran los grupos de discusión: investigación de Tesis Doctoral.
- Objetivos de la investigación.
- Contenidos específicos a abordar en las discusiones de grupo.
- Información relativa al lugar, fechas y horario de las dos sesiones.
- Información sobre la certificación y pago de los desplazamientos.
- Datos de contacto.

63

Asimismo, el día antes de la celebración de la primera sesión de los grupos de discusión se hizo una llamada recordatorio para asegurar la asistencia. La temporalización de las acciones de selección y captación de las personas participantes queda reflejada en el siguiente cuadro:

Cuadro 5: Temporalización de las acciones de selección y captación (2006)

Provincias	Primer contacto telefónico	Envío carta informativa	Llamada recordatoria
A Coruña	30 mayo	2 junio	8 junio
Lugo	31 mayo	2 junio	9 junio
Ourense	1 junio	2 junio	13 junio
Pontevedra	2 junio	2 junio	15 junio

Además de las educadoras, la propia dinamizadora y las observadoras externas también se integran en los grupos, por lo que es necesario definir el rol desempeñado. Nuestra simple presencia (aunque silenciosa en muchos momentos), la forma de estar en el grupo, las percepciones que las educadoras tienen sobre nosotras, mis intervenciones, todo forma parte del proceso e influye en el mismo. No ejercimos un papel participante, en tanto que no aportamos nuestras opiniones, no discutimos, no apoyamos, no rebatimos, no respondimos, ni argumentamos.

En particular, mi rol dentro de los grupos de discusión fue de dinamizadora, dirigiendo todo el proceso. Las intervenciones realizadas fueron:

- Al inicio de la reunión: exponiendo los objetivos del estudio, el proceso que se iniciaba y las fases que comportaba; clarificando el papel de cada parte en el mismo; determinando las normas de la discusión; y motivando la participación.
- Durante la discusión: para abrir nuevos temas; para sintetizar la información presentada, buscando el grado de consenso; para enfocar y encauzar la discusión; para recordar las normas; para solicitar aclaraciones o ampliaciones de información.
- Al final del encuentro: agradeciendo la participación y recordando los siguientes compromisos.

En cada grupo me acompañó una persona que desempeñó el papel de observadora externa, ejercitando sus funciones antes, durante y después de los grupos de discusión:

- Antes: en la preparación del espacio y de los recursos.
- Durante: observando el clima del grupo, las actitudes y lenguaje no verbal de las educadoras y de la dinamizadora, siguiendo el desarrollo de los temas, controlando el tiempo invertido y tomando notas para facilitar la transcripción posterior. Para esto contaban con una guía de observación (anexo 8).
- Después: como elemento de contraste de la información recogida y de la interpretación.

3.2.2 La importancia del espacio físico

Los espacios para las reuniones debían reunir una serie de condiciones físicas y materiales, entre otras: tener un tamaño adecuado para 11 personas, estar aislados de ruidos y distracciones, disponer de una mesa redonda y amplia para todas las personas asistentes, ser lugares céntricos y de fácil acceso. A continuación detallamos las características de los escenarios escogidos para cada grupo de discusión:

- En A Coruña nos reunimos en el Centro Cívico de Monelos, un local céntrico, de carácter municipal, relativamente nuevo y moderno. Disponía de aulas que reunían la mayor parte de las características buscadas. Reservamos una sala luminosa, amplia y apartada de las zonas más concurridas del centro. A pesar de no tener una mesa redonda y amplia, pudimos organizar el espacio de forma que se garantizaba el contacto visual de todas las participantes.
- En Lugo se dispuso de la Sala de Xuntas de la Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Campus de Lugo, un lugar céntrico, próximo a la muralla, conocido por todas las asistentes, que contaba con las condiciones señaladas.
- No disponíamos de ningún espacio en la ciudad de Vigo en el que celebrar el grupo de discusión, la Universidad estaba demasiado alejada y no era de fácil acceso. Fue el director de uno de los centros participantes quien nos ofreció la posibilidad de realizar la reunión en el Centro de Formación de la entidad gestora, Aldeas Infantiles SOS. No era un lugar conocido, ni de fácil localización, pero era el único disponible y reunía características suficientes para desarrollar el grupo de discusión: céntrico, tamaño adecuado, sillas de pala que organizamos en círculo y aislado de ruidos.
- Finalmente, la Sala Sarmiento de la Facultade de Ciencias da Educación (USC, Campus Sur) se convirtió en el lugar de celebración del grupo de discusión de Santiago de Compostela, reuniéndonos alrededor de una gran mesa que permitía el contacto visual y la cercanía de todas las personas asistentes.

65

Además de los escenarios, para la realización de las reuniones se precisó contar con el siguiente material: dos grabadoras y pilas de repuesto, folios y bolígrafos para cada participante, tarjetas identificativas con los nombres de las educadoras, papelógrafo, en caso de que el espacio no dispusiera de pizarra, aguas y pastas para todas las participantes.

3.2.3 El desarrollo de las sesiones: texto y contexto

Describimos en este apartado el proceso seguido desde la celebración de la primera sesión de los grupos de discusión hasta la devolución del análisis conjunto y la validación del mismo por parte de las personas participantes. Nos interesa especialmente relatar la vivencia del proceso, el clima percibido y los contenidos abordados. En el siguiente cuadro se recoge la temporalización de estas acciones.

Cuadro 6: Temporalización de los grupos de discusión (2006)

Acciones	A Coruña	Lugo	Vigo	Santiago
1ª sesión GD	9 junio	12 junio	14 junio	16 junio
Devolución 1ª análisis	19 junio	21 junio	24 junio	26 junio
2ª llamada recordatorio	22 junio	23 junio	27 junio	29 junio
2ª sesión GD	23 junio	26 junio	28 junio	30 junio
Devolución 2º análisis	31 agosto	31 agosto	31 agosto	31 agosto
Envío análisis conjunto	1 septiembre	1 septiembre	1 septiembre	1 septiembre
Llamada comprobación	4 septiembre	5 septiembre	6 septiembre	7 septiembre
Validación telefónica	25 septiembre	26 septiembre	27 septiembre	28 septiembre
Recepción de e-mails	Septiembre	Septiembre	Septiembre	Septiembre

Como se puede observar, se dejó un período de 14 días entre el desarrollo de la primera y la segunda sesión. Consideramos que es un intermedio temporal necesario para la transcripción y análisis de la primera reunión, y su devolución a las personas participantes con la antelación suficiente de forma que pudieran hacer las consideraciones oportunas antes y/o durante la segunda reunión. Asimismo, no es un tiempo excesivo, evitando provocar un sentimiento de distanciamiento respecto al proceso.

Por otro lado, se produjo una ruptura cronológica importante entre la celebración de la última reunión y la devolución de la transcripción y análisis, que coincidió con los meses de verano. Por ello, además del envío a través de correo electrónico, también se realizó una llamada telefónica con el objetivo de asegurarnos de su recepción, de retomar el proceso y de recordar la última fase del mismo: la validación del análisis conjunto de las dos sesiones.

Como se ha definido, atendemos a una validez reflexiva que contempla, entre otros aspectos, la comprobación de las educadoras participantes en los grupos de discusión del análisis e interpretación realizada por la investigadora. Para ello, se procedió a la devolución de la información al grupo mediante correo electrónico –ya que no se consideró viable desarrollar una tercera sesión presencial–, estableciéndose dos medios para recoger sus valoraciones al respecto: correo electrónico o teléfono. Tan sólo un 20% de las personas participantes

en los grupos de discusión emplearon la primera vía para trasladar sus consideraciones respecto al análisis facilitado. Concretamente, una educadora y dos educadores del grupo de discusión de Vigo, dos educadores de Lugo, una educadora de Santiago y un educador de A Coruña. En el 80% restante se solicitó la valoración por teléfono.

Contexto y clima

Dentro de cada grupo de discusión se pueden diferenciar las siguientes fases: recibimiento, inicio de la reunión, desarrollo, fin de la discusión y momentos posteriores.

La acogida de los grupos de discusión en la primera sesión, constituyó el primer contacto presencial con las personas participantes, los momentos iniciales de interrelación entre las educadoras como grupo y con la investigadora y la observadora externa. En general, el recibimiento en los diferentes grupos estuvo marcado por un ambiente distendido, de presentación informal, ubicando a cada persona en su contexto de trabajo, y de reencuentro de aquellas que ya se conocían. La expectación de las educadoras invitadas y mi preocupación e inquietud por la asistencia, así como por el desarrollo de la sesión, también ayudaron a configurar el clima inicial. En esta fase, además, se recogió información adicional sobre el perfil de las participantes que no había sido recabada anteriormente.

67

Una vez dentro de la sala y ubicadas todas las personas asistentes en el espacio, se dio inicio a la reunión. Los primeros momentos se destinaron a dar la bienvenida al grupo, hacer una revisión general del tema a abordar, exponer los objetivos del estudio, definir las normas de la discusión, garantizar la confidencialidad de la información y solicitar el uso de la grabadora. Asimismo, se concedió un tiempo para las presentaciones formales de todas las asistentes (dinamizadora, observadora externa y educadoras), con una doble pretensión: por un lado, garantizar una primera intervención de todas las personas, de manera que se rompiera el miedo inicial a hablar, y por otro lado, favorecer la explicitación de aquellos elementos comunes y divergentes que les unen, por un lado, pero que también les caracterizan como grupo heterogéneo. Estos primeros momentos de las reuniones fueron similares en los cuatro grupos. En lo que sigue nos detendremos en la descripción del clima percibido durante el desarrollo, la conclusión y los momentos posteriores a las sesiones de los cuatro grupos. Lo haremos en primera persona, tratando de reflejar todas las circunstancias que concurrieron en cada uno de ellos, al menos en función de la percepción que constatamos durante y después de su realización:

A Coruña

Era la primera vez que me enfrentaba a un grupo de discusión, lo que justifica el estado de nerviosismo que me invadía sobre todo en los primeros momentos del encuentro. El inicio del debate lo acometí de forma acelerada y hasta atropellada, contribuyendo a generar

un clima de excitación que caracterizó toda la reunión. Las educadoras manifestaron sus ganas de participar en intervenciones apuradas e interrupciones constantes.

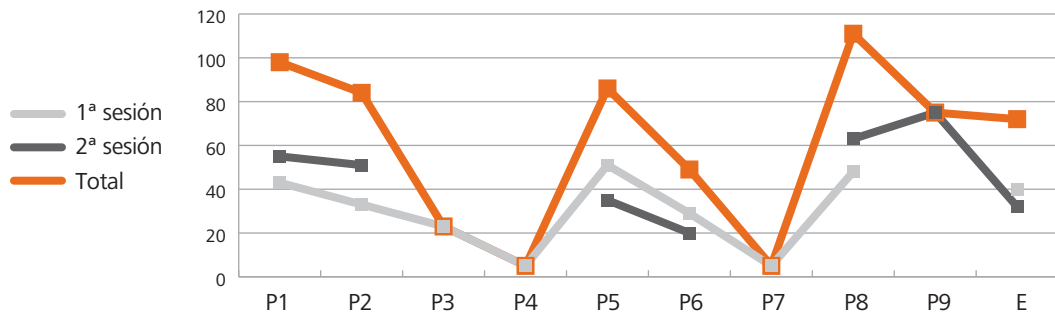
Por mi parte, tenía tan interiorizados los aspectos teóricos relativos a la dinamización de grupos y los temas que interesaban a la investigación, que me olvidé de escuchar. Estaba tan preocupada por centrar la discusión y tan pendiente de reconducir el discurso cuando derivaba en problemas estructurales y otras cuestiones alejadas del objetivo, que no percibía que, en realidad, de una forma más o menos directa, sí me estaban proporcionando información importante para la investigación. En cuanto a mis intervenciones, considero que fueron repetitivas y excesivamente largas, tratando, en todo momento, de rescatar aquella información que me pertitía reconducir la discusión.

El ambiente era distendido, pero acalorado al mismo tiempo, por los temas que se estaban abordando centrados en la denuncia del sistema. Compartir esas emociones, inquietudes y preocupaciones, sentirse reflejado en las palabras de las demás, generó un sentimiento de grupo casi inmediato, de forma que al terminar la reunión la conversación continuó en una cafetería.

Al finalizar, tenía la impresión de no haber obtenido la información que buscaba, y de no haber desempeñado adecuadamente mi papel. Como este primer grupo de discusión tenía un carácter "piloto", nos permitió, a la observadora externa y a mí, analizar y reflexionar sobre su desarrollo, aprender de él y hacer las modificaciones oportunas para los siguientes grupos. En este sentido, consideramos necesario: cambiar el orden de las preguntas y la forma de efectuarlas sin alterar el contenido; utilizar un elemento visual con los temas a tratar para centrar la discusión; y dedicar más tiempo en la explicación de los objetivos del estudio.

La segunda sesión transcurrió en un ambiente más pausado, ganando en formalidad. Las educadoras argumentaban sus respuestas en mayor medida, se escuchaban unas a otras, e intervenían para añadir información nueva o para apoyar y reforzar lo ya expresado. Yo también me encontraba más relajada, escuchando, reorientando y disfrutando del proceso. Mis intervenciones fueron más concretas, cortas y más reducidas en número. La siguiente gráfica nº 2 es el reflejo de la situación descrita.

Gráfica 2: Número de intervenciones de las personas participantes en el grupo de discusión de A Coruña (N=10)



Como se puede observar, si descontamos a las cuatro personas que sólo participaron en una de las sesiones, la media es de 85,6 intervenciones. La primera sesión se sitúa en torno a las 30 intervenciones por persona, correspondiendo la participación más alta a P5 (51 intervenciones) y la más baja a P4 y P7 (tan sólo 5 intervenciones cada una). De hecho, son las dos educadoras que no participaron en la segunda reunión del grupo de discusión, cuya asistencia estaba prevista.

La segunda sesión supuso, en general, un incremento en el número de intervenciones, alcanzando la media un 49,83. La excepción la constituyen P5 y P6. También resalta la elevada participación de P9, con 75 intervenciones, quien sólo asistió a esta sesión.

69

Lugo

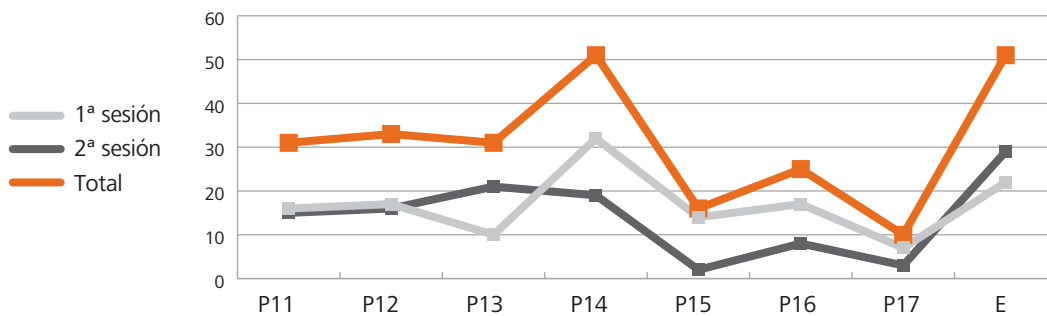
A diferencia del grupo de A Coruña, en este caso se generó un clima más relajado (de 59,56 intervenciones de media en A Coruña pasamos a 28,14 en Lugo). Las intervenciones de las educadoras fueron más pausadas, se respetaban los turnos, y los tiempos de argumentación fueron más prolongados. Por mi parte, las intervenciones fueron más reducidas en número y en extensión.

Por otro lado, la discusión estuvo centrada en las cuestiones que se preguntaban, en lo que pudo haber repercutido la modificación en la forma de plantearlas, o simplemente se debe a que el grupo y el contexto era diferente.

No percibí un sentimiento de grupo tan marcado como en A Coruña. Quizás éste era un grupo demasiado heterogéneo, en cuanto a la tipología de centros, edad y experiencia de las educadoras, e incluso, en cuanto a la visión del acogimiento residencial y de la práctica educativa. A pesar de esto, la diversidad tampoco favoreció la discrepancia, ya que la discusión estaba claramente dirigida por dos figuras de liderazgo (P12 y P14).

El clima varió en la segunda reunión. La disposición a intervenir y compartir se redujo, tal y como se muestra en la gráfica nº 3 (de una media de 16,14 intervenciones, descendimos a 12). Había una mayor cautela por parte de las educadoras a la hora de argumentar sus respuestas (lo que se observó especialmente en el caso de P14). Asimismo, se dio una interacción menor entre las asistentes.

Gráfica 3: Número de intervenciones de las personas participantes en el grupo de discusión de Lugo (N=8)



Encontramos dos posibles explicaciones ante este cambio: una influencia negativa de la transcripción y del análisis de la primera sesión, de forma que las educadoras eran realmente conscientes del registro de lo que se decía; y/o el tipo de preguntas, que requería más concisión y profundidad. También se observó un cambio de postura por parte de una educadora, discrepante en la sesión anterior, que adoptó en ésta el sentir de los líderes.

No hubo oportunidad de compartir un tiempo al finalizar las reuniones. En general, no se apreció un sentimiento de grupo a lo largo del proceso.

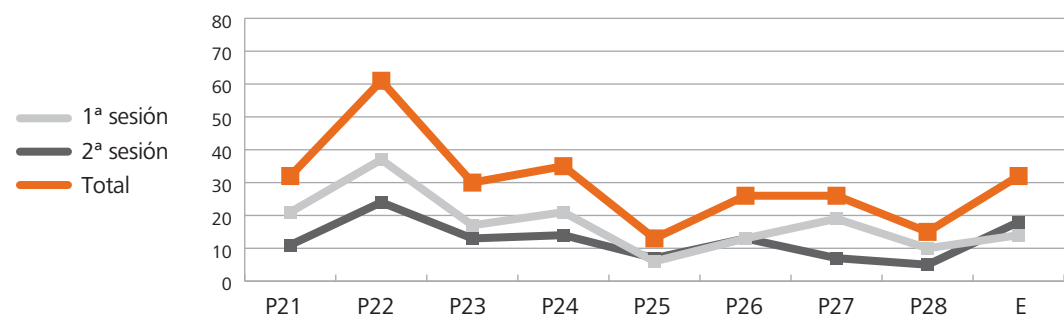
Vigo

En Vigo, a diferencia de los dos grupos anteriores, no hubo posibilidad de un encuentro previo al desarrollo del grupo. Debido a que el lugar no era de fácil localización, las educadoras fueron llegando poco a poco y tomando asiento, sin un espacio de acercamiento e interacción informal. Así, en el inicio de la reunión el ambiente fue más frío que en otros grupos. Durante el desarrollo de la discusión hubo un clima relajado, en el que las educadoras exponían sus argumentaciones e intercambiaban pareceres respetando las intervenciones.

Como se puede observar en la siguiente gráfica nº 4, no se produjo un cambio significativo de una sesión a otra en cuanto al grado de participación de cada persona en relación al grupo. En la segunda reunión descendió el número de intervenciones –concretamente se

redujeron en 6,25 puntos, pasando de una media de 18 a 11, 75–, siendo en esta ocasión más prolongadas.

Gráfica 4: Número de intervenciones de las personas participantes en el grupo de discusión de Vigo (N=9)

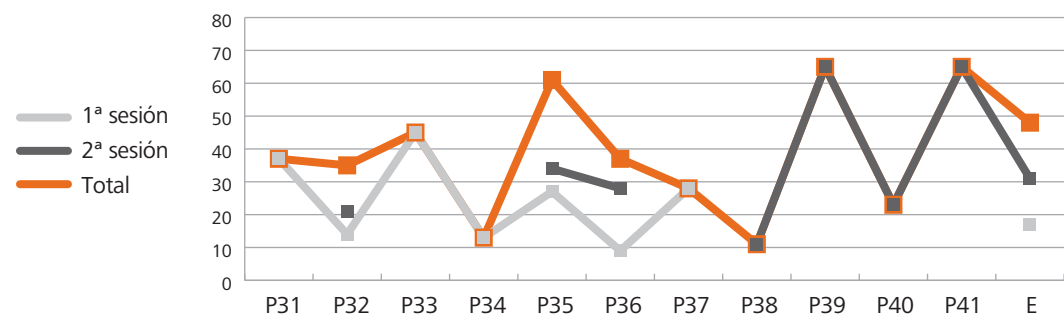


El sentimiento de grupo fue aumentando desde la primera sesión hasta el final de la segunda, manifestando la necesidad de articularse como colectivo profesional y actuar conjuntamente en la denuncia, en la lucha por los intereses comunes y en la mejora del sistema de protección.

Santiago de Compostela:

En este caso, realmente podríamos hablar de dos grupos de discusión diferenciados, ya que tan sólo tres educadoras asistieron a las dos sesiones, tal y como se muestra en la gráfica que se acompaña.

Gráfica 5: Número de intervenciones de las personas participantes en el grupo de discusión de Santiago (N=12)



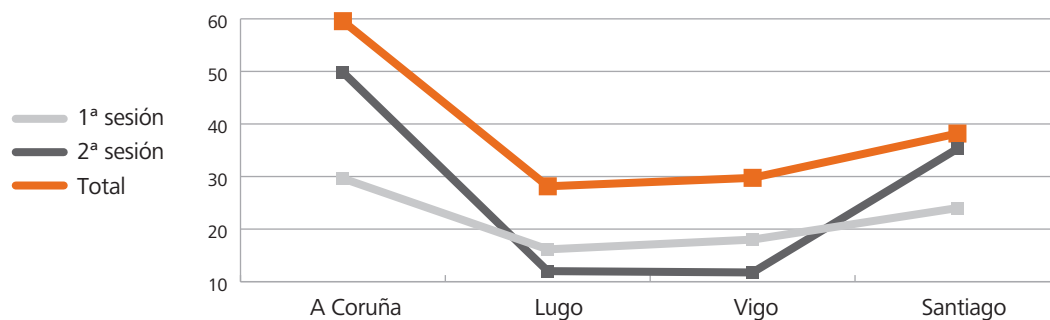
Un apunte interesante en relación con esta situación es que, al finalizar la segunda sesión y una vez en la cafetería, las educadoras expresaron que de haber tenido la oportunidad de otra reunión se habrían implicado más, compartiendo y denunciando la situación laboral en la que se encuentran.

A pesar de esto, el clima en el que se desarrollaron las reuniones fue muy similar a otros grupos: diálogo distendido, interacciones respetuosas, pero al mismo tiempo ansiosas, interés por el tema y necesidad de compartir la visión de los problemas.

Al igual que en A Coruña, y a diferencia de Lugo y Vigo, el número de intervenciones aumentó en la segunda reunión en 11,29 puntos, pasando de 24 a 35,29. La media total para las dos sesiones es de 38,18.

En general, el ritmo de la discusión en el grupo de A Coruña fue muy superior a los otros tres, como se puede apreciar en la siguiente gráfica. Por su parte, Lugo y Vigo se desarrollaron de forma semejante en cuanto a número y extensión de las intervenciones, y Santiago se situaría en un término medio.

Gráfica 6: Media de las intervenciones en los cuatro grupos de discusión



El texto de los grupos de discusión

De la propuesta inicial de temas a abordar en los grupos de discusión, se profundizó, en mayor o menor medida, en todos ellos a lo largo de las dos sesiones de trabajo.

En la primera reunión se discutió fundamentalmente sobre contenidos relacionados con el sistema de protección (concepto, objetivos...), el acogimiento residencial (lugar que ocupa en el sistema, funciones, finalidades...) y su caracterización como medida educativa y de protección, profundizando en las condiciones que debe reunir para ello. No se preguntó explícitamente sobre el encargo institucional y social de los centros de protección, ni sobre el tipo de intervención que se desarrolla en dichos contextos.

Dedicamos la segunda sesión a cuestiones relativas a las siguientes dimensiones de la práctica educativa: objetivos, principios, instrumentos de planificación y evaluación, metodologías de intervención y profesionales. En cuanto a los objetivos y principios, fundamentalmente nos preocupamos por conocer el significado que les atribuyen y las estrategias que despliegan para su desarrollo, rescatando, asimismo, las dificultades y posibilidades que observan en la práctica cotidiana. En relación a la intencionalidad educativa, consideramos necesario añadir cuestiones relativas a la evaluación de la acción desarrollada. No se abordaron con la profundidad requerida las consideraciones de las educadoras sobre los instrumentos de planificación individual y de centro (¿quién los elabora?, ¿según qué criterios?). Finalmente, en lo referente a las profesionales, nos centramos casi exclusivamente en desvelar los rasgos que consideran que les definen como tal. Las cuestiones menos abordadas fueron las relativas a las necesidades formativas y al trabajo en equipo.

3.3 Análisis de los datos

Las actividades de análisis conforman un proceso interactivo, dinámico y creativo, dirigido a obtener una comprensión más profunda de lo que se estudia, refinando las interpretaciones de forma continua (Taylor y Bogdan, 1986). Estos autores proponen las siguientes fases para el análisis de datos cualitativos:

- 1ª fase: descubrimiento en progreso, identificación de temas y desarrollo de conceptos y proposiciones.
- 2ª fase: codificación de datos y refinamiento de la comprensión del tema de estudio.
- 3ª fase: relativización de los descubrimientos y comprensión de los datos en el contexto en que fueron recogidos.

Dar sentido a los datos cualitativos implica su reducción en unidades significativas de análisis, su disposición y transformación en estructuras y representaciones y, por último, la obtención de resultados y conclusiones más comprensivas (Marcelo, 1992).

Según Rodríguez, Gil y García (1996) la reducción de datos implica las siguientes acciones:

- Separación en unidades, usando criterios temáticos.
- Identificación y clasificación, garantizando la objetividad y la pertinencia de las categorías. Esto es, deben resultar inteligibles para distintos codificadores y, asimismo, ser relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas al contenido analizado.
- Síntesis y agrupamiento.

De las tres vías posibles para la elaboración de un sistema de codificación, nos basamos en la que se denomina mixta. En este sentido, partimos de un esquema general previo definido deductivamente en base al marco teórico, que se fue perfilando inductivamente a partir del trabajo de campo. De esta forma, fuimos definiendo códigos eficaces, entendidos como aquellos “mutuamente excluyentes, y cuyas reglas sirven para asignar de forma consistente y sin ambigüedades un fenómeno a una categoría y sólo a una” (Marcelo, 1992, p.19).

Una vez elaborado el sistema de codificación inicial se aplicó a dos grupos de discusión –cada uno en representación de una fase– por parte de tres investigadoras externas, con la intención de contrastar conjuntamente la pertinencia del sistema elaborado. Se trató de verificar, por un lado, si los códigos respondían a las unidades de significado identificadas y, por otro, si el significado simbolizado por éstos realmente coincidía con el contenido del texto que reducen (Marcelo, 1992). Este proceso mostró la necesidad de modificar, unir e introducir algunas categorías y códigos nuevos, no contemplados en el sistema original.

El siguiente paso consistió en volver a aplicar el sistema a fragmentos de los grupos de discusión por parte de la investigadora principal y de las tres investigadoras externas. Se buscaba la coincidencia en la descripción y composición de los acontecimientos (Goetz y LeCompte, 1988), y se constató un elevado acuerdo entre las codificadoras. Cuando conseguimos disponer de una relación de códigos con validez interna, se procedió a la codificación de los ocho grupos de discusión.

El sistema de codificación consta de cuatro dimensiones: acogimiento residencial dentro del sistema de protección a la infancia y adolescencia; práctica educativa; dimensión profesional; e identificación de las personas participantes en función de la titulación académica y tipología del centro en el que desarrollan su labor profesional. Cada dimensión se divide en familias (16 en todo el sistema) y éstas a su vez en categorías (un total de 61).

Cuadro 7: Sistema de codificación

DIMENSIÓN DE PROTECCIÓN (S)					
Familia	Cod.	Definición	Categoría	Cod.	Definición
Sistema de protección	SP	Alusiones al Sistema de Protección en Galicia	Concepto de protección	SPD	Conceptos de protección manifestados por las educadoras
			Objetivos	SPO	Objetivos del sistema de protección, el ser y el deber ser
			Valoraciones	SPC	Juicios positivos y/o negativos en relación con el Sistema de Protección en Galicia
			Otros	SPT	Otras cuestiones relacionadas con el Sistema de Protección
			Finalidades	SRO	Finalidades de la medida de acogimiento residencial, el ser y el deber ser
Acogimiento residencial	SR	Alusiones al acogimiento residencial como medida de protección	Funciones	SRF	Funciones del acogimiento residencial, el ser y el deber ser
			Percepciones	SRP	Percepciones de las educadoras sobre las representaciones sociales, políticas, familiares, de la Administración y de la población acogida en relación con el acogimiento residencial
			Valoraciones	SRV	Valoraciones de las educadoras en relación con el acogimiento residencial como medida de protección
			Otros	SRT	Otras cuestiones relacionadas con el acogimiento residencial como medida de protección
			Causalidades	SMC	Causalidades sociales, familiares para la adopción de la medida de acogimiento residencial
Población acogida	SM	Consideraciones sobre la población acogida en los centros de protección	Perfiles	SMP	Perfiles de los niños y niñas acogidos, tendencias, nuevas realidades
			Valoraciones	SMV	Percepciones de las educadoras sobre la población acogida y sus familias
			Percepciones de futuro	SMF	Percepciones de las educadoras sobre el futuro de la población acogida
			Otros	SMT	Otras cuestiones relacionadas con la población acogida
			Concepto de centro	SCD	Definición de los centros de protección
Centros	SC	Consideraciones sobre los centros de protección	Valoraciones	SCV	Alusiones al tamaño, ubicación, dotación...
			Otros	SCT	Otras cuestiones relacionadas con los centros

DIMENSIÓN EDUCATIVA (P)				
Familia	CCod.	Definición	Categoría	Cod. Definición
Medida educativa	PM	Acogimiento residencial como medida educativa	Concepto de educación	PME Caracterización de la educación en contextos residenciales. Condiciones y elementos básicos de la educación.
			Valoraciones	PMV Opiniones del acogimiento residencial como medida educativa
			Otros	PMT Otras cuestiones
Objetivos educativos	PO	Objetivos de la práctica educativa	Desarrollo integral	POD Alusiones al objetivo de desarrollo integral, cómo lo entienden y desarrollan
			Integración social	POI Alusiones al objetivo de integración social, cómo lo entienden y desarrollan
			Integración familiar	POF Alusiones al objetivos de integración familiar, cómo entienden y desarrollan la intervención familiar
			Otros	POT Otros objetivos de la intervención educativa
			Normalización	PPN Cómo entienden y desarrollan en la práctica cotidiana el principio de normalización
Principios educativos	PP	Principios y directrices educativas de la intervención	Individualización	PPI Cómo entienden y desarrollan en la práctica cotidiana el principio de individualización
			Participación	PPP Cómo entienden y desarrollan en la práctica cotidiana el principio de participación de los niños y niñas.
			Coordinación	PPC Valoraciones respecto del principio de coordinación
			Otros	PPT Otros principios
			Estrategias	PEE Estrategias de trabajo individual y grupal
Enfoques metodológicos y estrategias	PE	Planteamientos y enfoques metodológicos de la intervención educativa, así como estrategias de trabajo individual y grupal	Relación educativa	PER Caracterización de la relación educativa como estrategia metodológica de intervención individual
			Otros	PET Otras cuestiones relacionadas con metodología y estrategias
			Planificación	PIP Valoraciones sobre la planificación. Desarrollo en la práctica cotidiana. Consideraciones respecto de los instrumentos de planificación: PEC, PEI, PG,...
Intencionalidad educativa	PI	Alusiones a la planificación y evaluación para el desarrollo de la práctica educativa	Evaluación	PIE Valoraciones respecto a la evaluación, contenidos, funciones y procedimientos
			Otros	PIT Otras cuestiones relacionadas con la intencionalidad educativa
			Tareas habituales	PTH Descripción de las tareas desarrolladas en la práctica cotidiana
Práctica cotidiana	PT	Alusión a la actuación educativa cotidiana	Valoraciones	PTV Valoraciones de la práctica cotidiana desarrollada, el ser y el deber ser
			Otros	PTT Otras cuestiones relacionadas con la actuación cotidiana

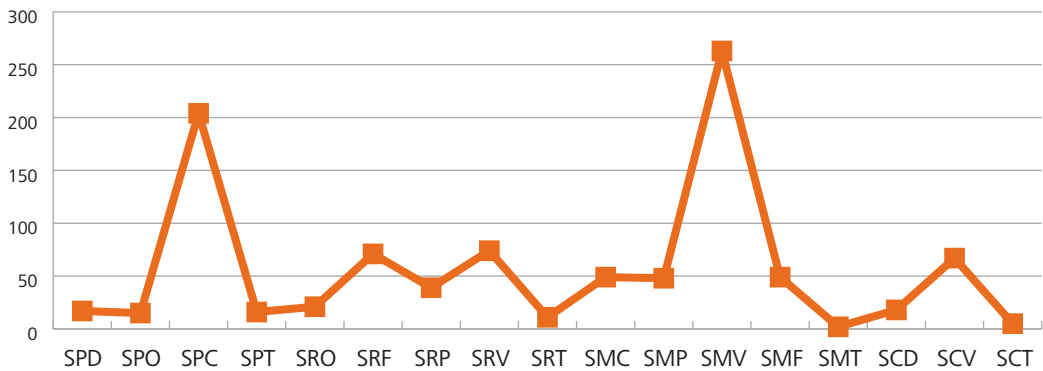
DIMENSIÓN PROFESIONAL (E)					
Familia	Cod.	Definición	Categoría	Cod.	Definición
Perfil e identidad profesional	EI	Rasgos que definen la identidad y el perfil profesional de las educadoras	Perfil profesional	EIP	Competencias, funciones, actitudes, aptitudes...
			Formación	EIF	Alusiones a la formación inicial y continua de las educadoras de los centros
			Otros	EIT	Otras cuestiones relacionadas con la identidad profesional (sentimientos)
Desarrollo profesional	ED	Elementos inhibidores y potenciadores del desarrollo profesional de la práctica cotidiana	Dificultades	EDD	Dificultades, necesidades sentidas y manifestadas por las profesionales de la educación
			Inhibidores	EDI	Elementos inhibidores del desarrollo profesional de la práctica
			Potenciadores	EDP	Elementos potenciadores del desarrollo profesional
			Otros	EDT	Otras cuestiones relacionadas con el desarrollo profesional
Satisfacción profesional	ES	Alusiones a la satisfacción profesional y a los logros derivados del desempeño profesional	Satisfacción	ESS	Alusiones a la satisfacción profesional
			Otros	EST	Otras cuestiones relacionadas con la satisfacción profesional

DIMENSIÓN IDENTIFICACIÓN (I)					
Familia	Cód.	Definición	Categoría	Cód.	Definición
Formación académica	IT	Titulación académica de las educadoras de los centros de protección	Educación Social	ITE	Educadoras diplomadas en Educación Social
			Ciencias de la Educación	ITC	Educadoras con titulación en Ciencias de la Educación: Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía
			Ciencias Sociales	ITS	Educadoras con titulación en Trabajo Social o Psicología
			Formación Profesional	ITF	Educadoras con Formación Profesional: TASOC o Técnico Jardín de Infancia
			Sin cualificación	ITN	Educadoras sin cualificación académica
Tipología de centro	IC	Perfil de la educadora en función de la tipología de centro en la que desempeña su labor profesional	Otras	ITT	Educadoras con otras titulaciones
			Centros pequeños	ICF	Educadoras que trabajan en casas de familia o minirresidencias
			Centros grandes	ICH	Educadoras que trabajan en residencias o centros con hogares
			Vivienda Tutelada	ICV	Educadoras que trabajan en viviendas tuteladas
			Protección específica	ICE	Educadoras que trabajan en centros de protección específica
Dependencia administrativa	ID	Perfil de la educadora según la dependencia administrativa del centro en el que trabaja	Iniciativa social	IDI	Educadoras que trabajan en centros de iniciativa social
			Xunta gestión directa	IDX	Educadoras que trabajan en centros propios de la Xunta de Galicia de gestión directa
			Xunta gestión delegada	IDC	Educadoras que trabajan en centros propios de la Xunta de Galicia de gestión delegada
			Diputación provincial	IDD	Educadoras que trabajan en centros de Diputaciones provinciales

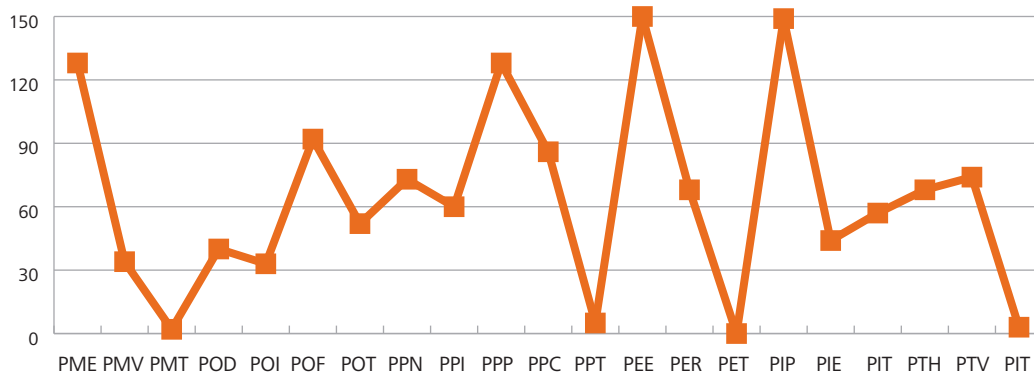
En las diferentes fases del análisis cualitativo se utilizó el programa informático Atlas.ti 5.0, cuya pretensión no es automatizar el proceso sino “ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación” (Muñoz, 2005, p.2), ganando en sistematización y exhaustividad. Este programa permite integrar toda la información de que disponemos, facilitando su organización, su búsqueda y recuperación. Asimismo, ofrece la posibilidad de realizar dos niveles de análisis, uno textual y otro conceptual, que no son independientes entre sí. En el nivel textual se sitúan las actividades básicas de segmentación de texto en citas y codificación. Por su parte, el nivel conceptual implica analizar el significado de los elementos creados realizando nuevas reducciones mediante la creación de familias, estableciendo relaciones entre códigos y citas, y creando representaciones gráficas de los componentes.

En nuestro caso, el proceso de codificación se llevó a cabo siguiendo únicamente la estrategia top-down, partiendo del trabajo conceptual previo e introduciendo en el programa la lista de códigos preexistentes que se fue aplicando a los datos (free code). El resultado de este proceso se muestra en las siguientes gráficas, en las que se representa el número de citas por código, agrupados en función de las tres dimensiones principales.

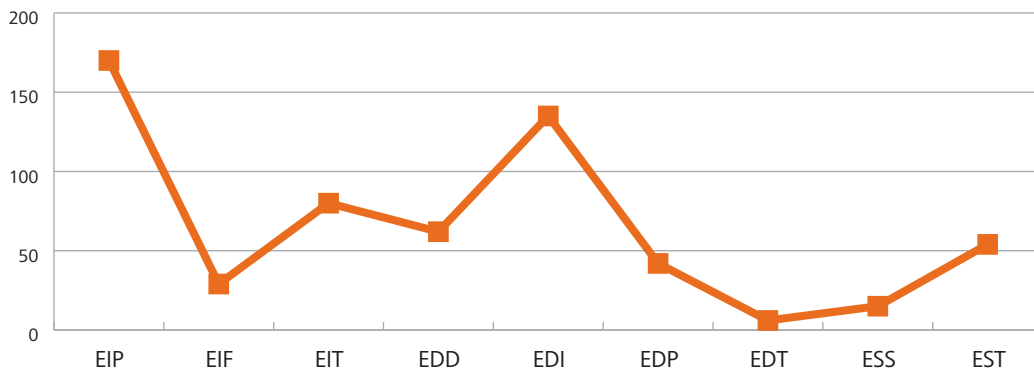
Gráfica 7: Número de citas asignadas a los códigos de la dimensión de protección



Gráfica 8 Número de citas asignadas a los códigos de la dimensión educativa



Gráfica 9: Número de citas asignadas a los códigos de la dimensión profesional



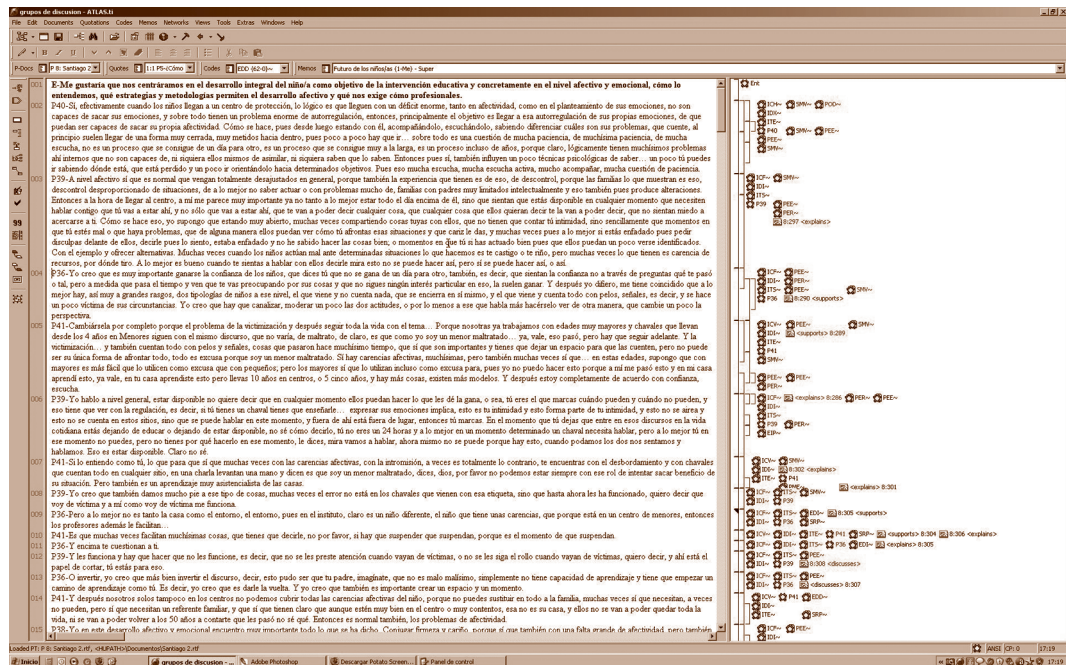
Otro elemento del análisis textual utilizado fueron las anotaciones, entendidas como interpretaciones de citas o códigos, explicaciones de relaciones encontradas o hipótesis de trabajo.

En cuanto al nivel conceptual, se utilizaron los siguientes componentes:

- Las familias, entendidas como formas de agrupación. Se asociaron:
 - Documentos, en función del lugar de celebración de los grupos de discusión, obteniendo cuatro familias (A Coruña, Lugo, Vigo y Santiago); y en función de las sesiones, resultando dos familias, una correspondiente a la 1ª sesión y otra a la 2ª.
 - Códigos, creando familias o metacategorías y dimensiones, atendiendo al sistema de codificación definido.

- Los vínculos entre citas (hiperlinks). Los hiperlinks nos permiten no perder el origen de las argumentaciones, así como determinar el tipo de relación (continúa, contradice, critica, discute, profundiza, explica, justifica o sostiene).

Gráfica 10: Captura de pantalla del Atlas.ti



- La query, herramienta de exploración que nos permitió recuperar citas a partir de los códigos asociados a las mismas. Se definieron query combinando códigos, principalmente relacionados con las dimensiones: sistema de protección, práctica educativa y dimensión profesional.

Somos conscientes de que el programa de análisis cualitativo de datos Atlas.ti 5.0 ofrece un amplio abanico de posibilidades que, en nuestro caso, no hemos aplicado, como son las Networks –componente que permite representar información compleja de una forma intuitiva–, o la creación de Query más complejas en función del perfil de las personas participantes, por ejemplo, lo que nos permitiría analizar como afectan variables como el tamaño de los centros, su dependencia administrativa o la titulación de las educadoras en su discurso. Dado el amplio volumen de datos disponibles derivados de los grupos de discusión, decidimos realizar un análisis fundamentalmente textual, quedando esta posibilidad de cruces abierta para futuras investigaciones.

4 Presentación de los resultados

Tal y como se ha expuesto en la fundamentación metodológica, se optó por una estrategia de integración basada en la complementación de técnicas, buscando el nivel máximo definido para este diseño, que se corresponde con la elaboración de síntesis interpretativas que permitan integrar los resultados procedentes de cada método –en nuestro caso: encuesta, grupos de discusión, observación y análisis bibliográfico-documental– y no su análisis por separado. Por otro lado, en el diseño de los grupos de discusión, hemos contemplado la triangulación teórica para garantizar la validez subjetiva o reflexiva. Dicha triangulación consiste en contrastar la información con diversas fuentes documentales.

En este sentido, planteamos una forma de presentación de los resultados que responda a este propósito, tratando de articular e integrar el análisis de la información derivada de cada método, en función de lo que identificamos como ejes clave en torno a los que se van configurando los diferentes capítulos que conforman el esqueleto de la presente Tesis Doctoral.

En el siguiente cuadro se presenta la relación de capítulos y la presentación de los resultados derivados de los diferentes métodos de investigación.

Cuadro 8: Articulación de los resultados en relación a los capítulos de la Tesis Doctoral

Capítulos	Métodos de investigación
Infancias y Educación Social	Análisis bibliográfico-documental
El acogimiento residencial para la protección a la infancia	Encuesta
	Grupos de discusión
	Análisis bibliográfico-documental
	Observación
Prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección	Encuesta
	Grupos de discusión
	Análisis bibliográfico-documental
	Observación

Dado que hemos definido dos aproximaciones al objeto de estudio –una descriptiva y otra comprensiva–, sí diferenciamos entre ambas a la hora de presentar los resultados.

Esta propuesta responde a la finalidad última de la investigación, con la que se pretende aportar una reflexión sistemática sobre la acción educativa en centros de protección a la

infancia y adolescencia, clarificando y definiendo el ser y el deber ser, es decir, hacia dónde se camina y hacia dónde queremos caminar. Una reflexión que, desde nuestro punto de vista, debe hacerse eco de la opinión de personas expertas desde un punto de vista teórico y también de las protagonistas de la práctica educativa.

Se trata de una investigación vinculada a la práctica por lo que se hace imprescindible dar voz a las profesionales que la desarrollan. Asimismo, es una investigación orientada al cambio y la transformación de la realidad objeto de estudio, lo que requiere de una dimensión valorativa. En palabras de Caride (2005, p.78), “esto exige modelos metodológicos flexibles, la participación de los implicados en la acción educativa y la puesta en escena de valores”.

Por este motivo, hemos establecido como método primario el cualitativo, orientación metodológica y técnica que, a nuestro entender, mejor se adapta a las metas del proyecto. Dicha metodología, pone énfasis “en el lenguaje y en los aspectos subjetivos e interpretativos de las personas y de las situaciones en las que se encuentran, concediéndoles un lugar relevante en la comprensión y valoración de los acontecimientos sociales” (Caride, 2005, p.81).

Por todo lo hasta aquí expuesto, aceptamos el desafío de optar por una integración crítica, reflexiva y contextualizada, “buscando superar las incompatibilidades que suelen registrarse entre el sujeto que conoce y el objeto de su conocimiento, entre quien piensa y quien actúa, entre la teoría y la práctica,... para otorgar pleno sentido a las realidades sociohistóricas en las que dicho objeto se imagina, define e interpreta” (Caride, 2005, p.82).

Capítulo 2

Infancias y Educación Social

Dedicamos este capítulo a presentar las bases teóricas del marco en el que se inscribe la presente tesis doctoral; por un lado, en el campo científico, disciplinar y profesional de la Pedagogía-Educación Social, y por otro, en el ámbito específico de intervención la socioeducativa con infancia y adolescencia.

La visión de la infancia como algo normal y natural, cuya existencia forma parte de la experiencia de la vida cotidiana (Gaitán, 2006a), sirve para considerarla necesaria e inevitable y, al mismo tiempo, para desproblematizarla. Al respecto, Casas (1998) destaca dos peculiaridades, su “invisibilidad” e indefinición. Según el autor, nos falta mucho por conocer sobre los elementos que configuran las creencias y representaciones sociales sobre la población infantil, sus problemas y su calidad de vida. A esto hay que unir que se trata de un colectivo invisible, del que además Carbonell (1996, p.25) subraya su carácter complejo, diverso y contradictorio: es a la vez “un bien abundante y escaso, un período feliz o absolutamente doloroso, una realidad cada vez más visible o absolutamente invisible, una figura mitificada o marginada”.

Compartimos con Casas (2008, p.26) su consideración acerca de la necesidad de “hacernos nuevas e incómodas preguntas que nos permitan comprender a niños y niñas de formas nuevas; y, en consecuencia, podamos imaginar nuevas maneras de relacionarnos con ellos y ellas y de dar apoyo a sus procesos de desarrollo y socialización”. Teniendo en cuenta el carácter sociohistórico de la infancia, su rica y singular historia conceptual, y las realidades diferentes a las que alude, nos preguntamos en el presente capítulo: ¿qué se entiende por infancia en la sociedad occidental actual?, ¿cuál es la situación después de 20 años de promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989?, y ¿cuáles son los retos para la promoción de su bienestar y calidad de vida? ►

Cuestiones que deberemos tener presentes necesariamente al abordar, en los siguientes capítulos, el ámbito específico del acogimiento residencial.

La preocupación educativa por las infancias, especialmente por aquellas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, riesgo, dificultad, conflicto social... no sólo la encontramos en los antecedentes de la Educación Social y en su nacimiento como fenómeno y ocupación, sino que constituye uno de los ámbitos profesionales de mayor proyección para las educadoras sociales en la actualidad.

A partir de la concreción de las características que definen a la Educación Social, nos interesa conocer los rasgos que la identifican como profesión –en lo que respecta a los conocimientos y competencias, funciones, formación y código deontológico–, específicamente en el ámbito que nos ocupa, de atención socioeducativa a la infancia y adolescencia.

5 Infancias: conceptualización, derechos y necesidades

La infancia, los/as niños/as y el/la niño/a son términos que acostumbran a usarse indistintamente. En opinión de Gaitán (2006a), la voz “niño/a” hace referencia a un ser individual que se define por su naturaleza tanto física como psíquica; al hablar de niños y niñas se pone el acento en la idea de grupo de seres humanos que comparten ciertas características; mientras que la noción de infancia es una abstracción que expresa la condición común que comparte un conjunto de individuos; es el espacio social de los niños y de las niñas.

Con carácter general el término infancia dista mucho de ser universal, porque cada cultura, cada sociedad define de forma explícita o implícita qué debe entenderse por tal. Dice Carbonell (1996) que la infancia es un grupo impreciso y plural, marcado por la diferencia y la contradicción. Es al mismo tiempo objeto y sujeto, el protagonista y el gran ausente. Todo depende de qué papel representa como actor, en qué tiempo y en qué escenarios.

Por otro lado, es un término polisémico que refiere una amplia diversidad de acepciones y significados en función de la perspectiva desde la que se analice (Casas, 1998; Alsinet, 2004; Gaitán, 2006):

- Es una *etapa del ciclo vital* medible por un intervalo de edad convencional, sobre el que no existe unanimidad. La Convención sobre los Derechos del Niño establece la duración de la infancia hasta los 18 años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, alcanzara antes la mayoría de edad. En nuestra legislación autonómica (Ley 3/1997) se entiende por infancia el período de vida comprendido desde el nacimiento hasta los 12 años, y por adolescencia desde dicha edad hasta la mayoría establecida por ley.
- Es un *período temporal* asociado al proceso de maduración individual respecto de unos estadios “universales”; un momento de cambios significativos desde un punto de vista físico, biológico, motriz, cognitivo, relacional, emocional, social, lingüístico, etcétera.
- Es un *colectivo o grupo social* formado por sujetos que comparten determinadas características comunes que son comprensibles en términos de criterios socioculturales. La infancia puede ser considerada como grupo minoritario, caracterizado por encontrarse todos sus miembros por debajo de una determinada edad. Esta condición de minoría “comporta una discriminación en materia de derechos, acceso al poder, bienestar y prestigio, así como una subordinación al grupo dominante” (Gaitán, 2006a, p.20).
- Es un *conjunto de la población* de un territorio dado.

- Es una *categoría social* estructural, permanente en cada sociedad, aunque los miembros que la componen sean continuamente substituidos, que se relaciona en el espacio y en el tiempo con otras entidades estructurales. El conjunto de estructuras que componen la categoría infancia se modifica por efecto de los cambios sociales, culturales y económicos.
- Etcétera.

Más que una realidad natural, la infancia es, ante todo, una construcción social y, como tal, resulta ser aquello que la gente dice o considera que es. De ahí que se nos presente como una imagen colectivamente compartida por una comunidad a partir de la que se generan procesos (interacciones, prejuicios, reacciones sociales...) que se imponen construyendo formas arquetípicas de ser niños y niñas, condicionando sus vidas (Casas, 1998).

Nos interesa conocer y mostrar las distintas imágenes que ha tenido la infancia en el proceso que ha ido conformando su actual concepción, ya que, como afirma Gimeno (2003, p.21), “al otro que es el menor lo percibimos y tratamos en función de los discursos que hemos construido a lo largo de la historia”.

Partiendo de los trabajos de distintos autores y autoras (Escolano, 1980; Varela; 1986; Ariés, 1987; Varela y Álvarez-Uriá, 1991; de Mause, 1994; Carbonell, 1996; Palacios, 1997; Casas, 1998; Alzate, 2001a, 2001b; Gimeno, 2003; entre otros), mostramos los rasgos más característicos del descubrimiento y evolución de la infancia como colectivo social diferenciado, hasta llegar a su reconocimiento como categoría específica con necesidades y derechos, y el consiguiente desarrollo de políticas sociales. Un proceso que Casas (1998) caracteriza de silencioso, pero que contribuyó decisivamente a la reflexión y el debate sobre la infancia.

El hito de este proceso fue la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) en 1989, como texto de indignación y rebelión (Meirieu, 2004), de protesta contra el reduccionismo de las imágenes del niño y de la niña como adulto/a en miniatura, como proyección de futuro, como “aún-no”, imagen de inocencia... Analizaremos el contenido de la Convención y su repercusión en la situación actual de la infancia.

Finalizamos este apartado con dos teorías sobre las que, desde nuestro punto de vista, deben pivotar las políticas de infancia y las actuaciones, medidas y recursos en que se concretan. Estas son: la teoría de las necesidades infantiles y el buen trato a la infancia. Ambas fundamentales para el desarrollo de personas resilientes.

5.1 Descubrimiento de la infancia, historia de un sentimiento

La infancia en tanto que construcción histórica, social y cultural guarda coherencia con la sociedad vigente. Es una categoría que refleja formas socialmente extendidas de pensar,

hábitos generalizados de comportamiento, actitudes y valores que son relativos respecto de un tiempo, un espacio y una cultura determinada, lo que le imprime un carácter sociohistórico (Varela, 1986; Gimeno, 2003).

Así lo ejemplifica Alzate (2001b), refiriendo diversas imágenes de infancia en función de los principios de organización de distintas sociedades: en los siglos XII y XIII los principios de organización religiosa y militar dieron origen a los niños y las niñas de las cruzadas; en los siglos XVII y XVIII, los principios de organización educativa y científica dieron origen al niño y la niña escolar; en el siglo XIX, los principios de organización industrial dieron origen a los niños y las niñas trabajadoras y a las aprendices; los principios de organización familiar dieron origen al hijo e hija de familia que realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de los padres; finalmente, el fortalecimiento del Estado dio origen a los hijos e hijas del estado, que desde muy pequeñas pasan de manos de sus padres a las de personal especializado que se hace cargo de ellas en centros infantiles.

El trabajo pionero y ampliamente citado de Philippe Ariés, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1973; edición en español de 1987); la Historia de la infancia de Lloyd de Mause (1974; edición en español de 1994); el estudio sobre la genealogía del concepto de infancia de Julia Varela (1986); entre otros, dejan al descubierto que las concepciones de infancia no han sido estables sino, más bien, variables atendiendo a las distintas concepciones sociohistóricas.

89

Ariés (1987) puso de manifiesto que lo que hoy en día entendemos por infancia es relativamente reciente, un invento sociocultural de nuestro tiempo que no se remonta más allá del siglo XVII o XVIII. El análisis de este autor se centró en el estudio de la representación social de la infancia desde el siglo XI hasta el XVIII, distinguiendo dos grandes períodos: la sociedad tradicional y la moderna. En esta última se iniciaría, para el autor, el descubrimiento de la infancia.

Según su tesis central, en la Edad Media las personas adultas no tenían una conciencia clara de la infancia como parte diferenciada del ciclo vital humano y, en consecuencia, como estado digno de una atención e interés específicos por parte de la sociedad (Runge, 2008). En la *sociedad tradicional*, no existía una distancia real entre edad adulta e infancia. La duración de ésta se reducía al período de su mayor fragilidad, en cuanto se podía desenvolver físicamente y se hacía entender —no hay que olvidar que etimológicamente infancia alude a aquél que no habla—, se mezclaba rápidamente con personas adultas, con quienes compartían trabajos, juegos, hábitos, valores, secretos, conversaciones, rituales... (Ariés, 1987; Carbonell, 1996). Aproximadamente a partir de los siete años, los niños y las niñas se convertían en aprendices bajo la tutela de una persona adulta y pasaban a tener responsabilidades que se iban acercando crecientemente a las de ésta. Según Palacios (1997), lo único que les diferenciaba de las personas adultas eran sus fuerzas menores. En este sentido, eran considerados simplemente como adultos más pequeños, más frágiles y menos inteligentes. De hecho hablaban y se vestían de la misma forma, lo que tuvo su

plasmación en el arte hasta el siglo XIII, en donde “los niños aparecían como adultos en miniatura, con vestimentas y actitudes típicamente adultas” (Palacios, 1997, p.16).

La familia no cumplía un rol relevante en la socialización de los hijos y de las hijas, el aprendizaje tenía lugar en la comunidad. Tampoco cumplía una función afectiva, ya que el amor no se consideraba indispensable. Su misión se reducía a la conservación de bienes, la práctica de un oficio común, la ayuda cotidiana, la protección del honor y la vida.

Sin embargo, esta imagen de la infancia no era compartida en las distintas clases sociales. Así, durante el Antiguo Régimen, en la clase alta el contacto del niño y de la niña con sus padres durante los primeros años era muy escaso, solía vivir con amas y criadas, poniéndose su formación en manos de preceptores. En cambio, en las clases bajas la infancia convivía estrechamente con personas adultas desde el nacimiento y con hermanos/as mayores que a veces también la cuidaban. Su formación se hacía, por tanto, por imitación espontánea en contacto directo con los padres, participando en las actividades o en el oficio que éstos tuvieran.

En cuanto a las escuelas, apenas existían, estando reservadas sólo a unos pocos. En ellas no se establecían divisiones por edades, sino por nivel de conocimientos, pudiendo convivir en la misma clase chicos y chicas de ocho años junto a jóvenes de dieciocho, ambos aprendiendo a leer (Palacios, 1997).

En opinión de Ariés (1987), fue en la *sociedad moderna* cuando se desarrolló un nuevo sentimiento de la infancia. Coincidieron varios factores que propiciaron este hecho. Por un lado, durante el siglo XVII aumenta el interés por su educación que adquiere significación psicológica y cultural (Escolano, 1980), especialmente bajo la influencia de moralistas, reformadores protestantes y contrarreformadores católicos. Los humanistas confieren a la infancia la cualidad de ser dúctil y maleable, poseer gran facilidad para el remedo, para la imitación y para retener lo que se les enseña. En opinión de Varela (1986), la infancia se convierte así en un metal precioso, cuya rentabilidad depende de saber modelarlo con mano firme y diestro buril. Se le confieren dimensiones positivas pero también negativas al considerar que carecen de razón y son débiles, siendo necesaria su dirección y cuidado con el fin de convertirlos en sujetos racionales, buenos cristianos y ejemplares súbditos (Varela y Álvarez-Uriá, 1991).

En tanto que sujetos de cuidado y protección, perfectibles y necesitados de educación, los niños y las niñas se van convirtiendo en un asunto que resulta responsabilidad de personas adultas (Runge, 2008). A la familia se le adjudica entonces una nueva tarea, le compete ahora una función moral. Para ello, se organiza en torno al niño y a la niña, convirtiéndose en un lugar necesario de afectos entre sus miembros, cuya preocupación máxima es la educación de los/as hijos/as. Como consecuencias directas, la familia se retira de la calle, de la vida colectiva y se recluye dentro de una casa mejor preparada para la intimidad.

Se produce una separación de la vida privada y de la vida pública, desapareciendo la sociabilidad que caracterizó al período medieval y, con ella, la libertad de que gozaba la infancia en la comunidad tradicional que se transformó en diversos mecanismos de control y protección. Así, durante la Ilustración, nace la familia burguesa –núcleo familiar compuesto de padre, madre e hijos/as– como unidad básica de la sociedad (Runge, 2008), configurándose como “un grupo que comienza a tener esperanza en el futuro y la deposita en sus hijos que no dejan de ser sinónimo de esa fuerza del porvenir” (Varela, 1986, p.158).

Al lado de la educación familiar se consolida la educación escolar. Se crean las primeras escuelas como espacios cerrados reservados para la infancia, en las que el niño y la niña fue separada de la vida de las personas adultas y mantenida aparte. En palabras de Ariés (1987, p.12) comenzó, entonces, “un largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama escolarización”. En este sentido, empieza a gestarse un estatuto de minoría y de separación de los niños y las niñas respecto a los/as adultos/as, “es decir, se inicia la constitución de la especificidad infantil” (Varela y Álvarez-Uriá, 1991, p.57). En opinión de Runge (2008, p.37), “la infancia entra a ser comprendida como tiempo para la educación y la formación, y por tanto, como un período para el disciplinamiento de la voluntad –del cuerpo, los deseos, la imaginación y la sensibilidad– y para la escolarización del espíritu”.

91

En el proceso histórico que acabamos de describir, se sugiere una conexión de la historia de la infancia y la historia de la educación, reflejando una “simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a la generación más joven” (Filkenstein, 1986, p.20). Ambos hechos confieren una nueva característica y posibilidad en la educación de la infancia: régimen de protección y supervisión planificado. Los conceptos de alumnado e infancia comparten por ello un mismo significado. La categoría alumno/a forma parte de la condición infantil en las sociedades escolarizadas, mientras que la infancia es hoy una categoría distinguida socialmente en la evolución del niño y la niña por ser una etapa de la vida en la que se está escolarizado (Gimeno, 2003).

Sin embargo, además de la infancia escolarizada, estaba la “otra infancia”, integrada en el ordenamiento gremial e incomunicada de los canales de la cultura intelectual. Se muestra, así, una doble preservación de la infancia, que, según el Escolano (1980, p.7), “precondiciona la dicotomización entre el mundo académico, abstracto y en parte evasivo respecto de la realidad, y el mundo del trabajo, también alienante y prematuro”. Varela y Álvarez-Uriá (1991) caracterizan estas infancias y sus diferentes formas de socialización –acrecentadas si tenemos en cuenta la variable sexo– de la siguiente forma:

- a) El infante y el caballerito: para referirse a la socialización de los hijos e hijas la nobleza.

- b) El colegial: para referirse a la socialización de los hijos e hijas de la burguesía, de las familias con recursos, que se educarán la mayor parte de las veces en colegios de órdenes religiosas.
- c) El pícaro: para referirse a la socialización de los hijos e hijas de las clases populares, empobrecida respecto de los descendientes de otros grupos sociales. La moderna percepción de la infancia sólo roza a las clases populares.

Como se puede observar, el descubrimiento de la infancia viene dado fundamentalmente por la aparición de dos instituciones modernas: la familia y la escuela. Es decir, el nuevo sentimiento hacia la infancia, la conciencia y el reconocimiento como grupo social específico que hay que proteger y disciplinar, nace en el ámbito familiar –vida privada íntima y secreta— y también en el público (Carbonell, 1996). Son dos esferas diferentes que tensionan la relación entre la conquista de la intimidad individual y la emergente intervención del Estado en la regulación de la infancia (Varela y Álvarez-Uría, 1991).

De este nuevo sentimiento se deriva una doble dimensión con consecuencias paradójicas: por un lado se reconoce a la infancia como etapa con su propia dignidad; pero por otro, esa etapa es vista como momento de carencia y desconocimiento. Es “la paradoja de un reconocimiento que se convierte, a su vez, en conocimiento, intervención y sometimiento” (Runge, 2008, p.38). En este marco, la infancia también es concebida como proyección hacia un futuro mejor, lo que trajo consigo el sacrificio del presente de los niños y las niñas.

Otro de los trabajos ampliamente citados cuando buceamos en la *Historia de la infancia* corresponde a De Mause (1974; edición en español de 1994), sobre todo por la controversia generada respecto de las opiniones de Ariés. Su obra no tuvo tanto eco a pesar de haber realizado un recorrido histórico más extenso y haberse apoyado en hipótesis sólidamente construidas. En opinión de Gaitán (2006a), puede que sea debido a que muestra una visión de la infancia abusada, con ejemplos no tan ajenos a experiencias que perduran en la actualidad, siendo una realidad más incómoda de aceptar.

De Mause (1994, p.22) no comparte la tesis central de Ariés según la cual “el niño tradicional era feliz porque podía mezclarse libremente con las personas de diversas clases y edades y que en los comienzos de la época moderna se inventó un estado especial llamado infancia que dio origen a una concepción tiránica de la familia que destruyó la amistad y la sociabilidad y privó a los niños y las niñas de libertad, imponiéndoles por vez primera la férula y la celda carcelaria”. Por el contrario, este autor observó un progresivo acortamiento en la distancia entre padres/madres e hijos/as. Para él, la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco, “cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, al temor y a los abusos sexuales” (Alzate, 2001a, p.1). Carbonell (1996) también comparte esta visión de total desprotección de la infancia durante la Edad Media derivada de la ausencia de interés por los niños y las

niñas, sobre los que recaían las peores crueldades: abandono institucionalizado, castigos corporales de todo tipo, mutilación para ir a pedir limosna, etc.

Desde una perspectiva psicogenética de la historia de la infancia, De Mause muestra como las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza. Pretendió demostrar la lenta pero progresiva maduración de las relaciones paternofiliares, como fruto del aprendizaje que se ha logrado a través del tiempo. En este sentido, constata cómo generación tras generación, los padres y las madres iban superando lentamente sus ansiedades y comenzaban a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de sus hijos e hijas.

En este proceso, se pueden diferenciar seis etapas: infanticidio (desde la Antigüedad hasta el siglo IV), abandono (siglos IV-XIII), ambivalencia (siglos XIV-XVII), intrusión (siglo XVIII), socialización (siglo XIX y mediados del XX) y ayuda (desde mediados del siglo XX). El resultado de este proceso es un torturante relato de sucesivas formas de maltrato (infanticidio, abandono, abusos sexuales, etc.) que lentamente han cedido paso a formas de reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos autónomos (etapa de socialización y, finalmente, de ayuda). Los principios que estarían detrás de estos fenómenos psicogenéticos son (De Mause, 1994):

- Reacción de proyección: se utiliza a la infancia como medio que permite a las personas adultas descargar sus sentimientos, como vía para la proyección de los contenidos del inconsciente de sus progenitores. La infancia se considera un hecho privado, elemento de propiedad y prolongación del mundo adulto.
- Reacción de inversión: los niños y las niñas existen para satisfacer las necesidades de sus padres, son sustitutos de una figura adulta. Esta reacción aparece en las situaciones de maltrato infantil.
- Reacción de empatía respecto de las necesidades de la infancia, actuando para satisfacerlas. La empatía es la capacidad para situarse y ubicarse en los niveles de necesidades de la infancia identificados desde la perspectiva exclusiva de los niños y las niñas.

En clave histórica y social existen también otros trabajos en los que no se plantea el surgimiento de la infancia sino más bien su desaparición. Runge (2008), en un artículo denominado "Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su desaparición y del final de su educación", hace un recorrido por diferentes teorías que coinciden en señalar cómo la situación actual de cambios profundos de las sociedades occidentales y occidentalizadas está incidiendo en las formas de entender y tratar a la infancia. Entre estos cambios se señala de forma destacada la irrupción y universalización de los nuevos mass media y las nuevas tecnologías, con los que pierde significación la frontera generacional infancia/adulthood, situándose ambos en un mismo punto de partida en el momento de acceder a la información (Alsina, 2004).

Por un lado, son cada vez más los espacios socioculturales en los que tiene cabida lo específico para la infancia, convertida, además, en un bien de consumo en aumento. En palabras de Carbonell (1996, p.20), “nunca como hasta ahora se había invertido tanto en este tramo de vida. Cada vez hay más escuela, más extraescuela, más ocio infantil organizado, más servicios sociales y sanitarios, más legislación sobre la protección y los derechos del niño”. Parece que la línea divisoria entre el mundo infantil y el adulto es muy nítida. Pero, al mismo tiempo, la aparición de la televisión sugiere una lectura diferente, pues la audiencia audiovisual es compartida indiscriminadamente por pequeños/as y grandes. El resultado es la uniformización creciente de las costumbres, los hábitos, el lenguaje y los modelos de vida. En definitiva, los niños y las niñas se convierten en adultos y adultas prematuras. Es la vuelta a la visión medieval de adultos/as en miniatura. Según Postman (1982 citado por Runge, 2008) la infancia ha desaparecido como categoría social a causa de la aparición de las nuevas tecnologías, de las nuevas formas de acceder a la información que cada vez acortan más las distancias psicológicas entre las diferentes categorías sociales.

Según Runge (2008, p.41), “en cierta medida la infancia no desaparece, sino que se convierte en medio para erosionar lo infantil”, que se desdibuja mientras la infancia coloniza y se expande en los ámbitos de lo social y lo cultural. En palabras de Eduardo Galeano (2002, p.11), “mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños”, ya que, según el autor, día tras día, se niega a los niños y a las niñas el derecho a serlo: “el mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy pronto acepten, como destino, la vida prisionera”.

En general, a lo largo de la historia la posición dominante ha sido la de que “el niño es influenciable y que las huellas que en él se imprimen perdurarán” (Gimeno, 2003, p.33). En este sentido, se ha estado de acuerdo en que a la infancia se le puede orientar, conducir, llevar y corregir, por lo que se han desarrollado las prácticas correspondientes para guiarlos, imponerles y educarlos.

Habrà que esperar hasta el año 1989, con la promulgación de la CDN, para que se reconozca el derecho de la infancia no sólo a ser protegida, sino también “el derecho a ser autónomos, a expresar su opinión y voluntad en aquello que les afecta, a participar en la vida social como protagonistas activos, como ciudadanos y ciudadanas en el más profundo sentido” (Casas, 1998, p.307).

5.2 Sujetos de derechos, ciudadanos y actores sociales

El concepto de infancia como categoría social comienza a tomar fuerza cuando se logra establecer una relación de causalidad entre la posibilidad de supervivencia del niño y la

niña y los cuidados que se le prodigan, pero habrá que esperar al siglo XX, concretamente a la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, para que la infancia sea tenida en cuenta como tal. La infancia es para la Convención, un sujeto en desarrollo, pero un sujeto de derechos, no sólo de derechos pasivos, sino también activos como la libertad de conciencia, pensamiento y religión, la libertad de expresión e información, la libertad de asociación y reunión o el derecho de participación (Ravetllat, 2006). Esto implica un mayor reconocimiento del niño y de la niña como persona, como ciudadano y ciudadana, “cara a la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y cara un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población” (Casas, 1998, p.222). Para este autor, el reconocimiento internacional de los derechos de los niños y las niñas supuso el inicio de una nueva era en la historia de la infancia, en la construcción de una nueva infancia.

En el presente apartado nos vamos a centrar en analizar la repercusión del texto de la CDN sobre la conciencia social hacia la infancia y sobre la calidad de vida de los niños y niñas después de 20 años de vigencia de la misma.

5.2.1 El silencioso camino hacia la Convención

El proceso de preparación y redacción de la CDN se inscribe en el marco más amplio de ciertos procesos históricos, entre los que destaca la expansión de los derechos de la ciudadanía, especialmente durante la etapa de la internacionalización de los Derechos Humanos y la cooperación para el desarrollo.

Casas (1998) reconoce en la Antigua Roma un antecedente sobre los derechos de la infancia, ya que el pater familias tenía la potestad de otorgar el derecho a vivir, mediante la elevatio de los niños y las niñas recién nacidas. Pero fue el emperador Constantino (año 319) quien, al firmar el primer edicto contra el infanticidio, extiende el derecho a la vida a todos/as los/as niños/as. Ya en el siglo XIX, en plena Revolución Industrial, los movimientos de opinión generados en esta época tuvieron como consecuencia la promulgación en el parlamento británico de dos leyes que prohibían que los y las menores de diez años trabajasen en minas subterráneas (año 1830) y limitaban su jornada diaria a diez horas (año 1840). El caso Mary Ellen en 1881 fue especialmente significativo por la apertura de la posibilidad de intervenir en la vida privada familiar ante la necesidad de proteger a la infancia contra los malos tratos. Lo curioso y a la vez lamentable de este caso fue la necesidad de aplicar una ley contra la crueldad con los animales para que un tribunal de Nueva York pudiera condenar a un padrastro por maltrato, ante la ausencia de legislación de protección a la infancia.

La CDN, encuentra sus antecedentes más directos en la Declaración de Ginebra de 1924, y en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, ambas proclamadas después de las dos grandes guerras mundiales.

La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924), consiste en un documento breve, simple y redactado en un lenguaje directo que recoge las necesidades más elementales de la infancia. Comprende cinco derechos de carácter no vinculante: atención al desarrollo físico y psicológico, a la alimentación, a la sanidad, a la reeducación y al amparo.

Una vez finalizada la II Guerra Mundial, las Naciones Unidas aprobaron el 20 de noviembre de 1959 su propia carta sobre los derechos del niño y de la niña. Dicha declaración parte de los principios anteriormente adoptados, pero es más progresiva en sus contenidos. Es necesario tener presente que después de la II Guerra Mundial se intensifica la difusión internacional de las condiciones de vida de la infancia de los países en desarrollo y gradualmente comienzan a reconocerse muchas de las situaciones adversas que enfrenta en los países desarrollados. En este sentido, la Declaración de los Derechos del Niño hace referencia a los deberes de la comunidad en relación con la infancia (Alsinet, 2004). Parte de la concepción del niño y la niña como objeto de atenciones y de protección, estableciendo los siguientes derechos: a la igualdad en todas las situaciones de la vida, a nombre y nacionalidad, a la vivienda, al recreo, a la educación adaptada a sus características especiales, a la no explotación ni maltrato y a vivir en paz, tolerancia y comprensión.

En 1978 el Gobierno de Polonia presentó ante la Comisión de Derechos Humanos de la ONU la iniciativa de incorporar a los instrumentos internacionales de Derechos Humanos una Convención sobre los Derechos del Niño con vistas a su adopción en 1979, Año Internacional del Niño, la cual representaría, por su carácter vinculante, un claro avance en relación a la Declaración de 1959. Este texto no tuvo el suficiente respaldo, por lo que se decidió establecer un Grupo de Trabajo abierto en el marco de la Comisión de Derechos Humanos, al que se encomendó la tarea de redactar la Convención que tardó 10 años en ser elaborada, finalizando en 1988 (Ravetllat, 2006).

Será el 20 de noviembre de 1989, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adopte por unanimidad la Convención sobre los Derechos del Niño, quedando abierta a la firma de los Estados el 20 de enero de 1990 y entrando en vigor el 2 de septiembre del mismo año. Fue ratificada por España el 30 de noviembre de 1990, y por otros 191 Estados. Constituye el instrumento de derechos humanos con más ratificaciones de la historia, ya que tan sólo Somalia y Estados Unidos no se han adherido a ella. Para muchos autores existe una constante histórica que caracteriza la defensa de los derechos de la infancia: el alto consenso y la baja intensidad (Casas, 2002; Alsinet, 2004). El hecho de que tantos países “estén dispuestos a cumplir ‘realmente’ con lo que ratificaron, conscientes del poco poder de los mecanismos establecidos para proceder a su seguimiento” suscita cierto escepticismo (Casas, p.7).

5.2.2 Lo característico de la Convención

La CDN significa el inicio de un nuevo período histórico para la infancia. Ya no es un texto meramente declarativo de principios genéricos sino un instrumento jurídico vinculante. Es considerada una Constitución de Derechos que tiene en cuenta en su enunciado la singular situación del niño y la niña como ser humano en proceso de desarrollo (Ravetllat, 2006). Se aparta de la fórmula exclusivamente proteccionista de las declaraciones anteriores (1929 y 1959) “al niño se le dará...”, en la que predomina la idea de la infancia como objeto, como elemento pasivo de la sociedad, adoptando la fórmula “el niño tiene derecho a...”. Describe a los niños y las niñas como copartícipes de la sociedad y les otorga el reconocimiento de la ciudadanía.

Es por todo esto que Meirieu (2004) entiende que la CDN es ante todo un texto de rebelión e indignación, una protesta contra el reduccionismo de épocas anteriores. Es un texto donde se reconoce, por fin, el presente de la infancia. Supone la afirmación de la existencia de la realidad de los propios niños y las niñas. En palabras del autor “unos niños que nosotros, de una manera deliberada, nos tenemos que negar a utilizar como objetos de satisfacción, como fuerza de trabajo o como justificación de nuestra propia existencia...” (Meirieu, p.21). Esto implica para la persona adulta el deber de permitir al niño y a la niña “dotar de sentido a las actividades que se le proponen, y no en referencia permanente a ulteriores beneficios, sino porque somos capaces de mostrarle que dichas actividades lo ayudan a crecer y a acceder a la comprensión del mundo” (Meirieu, p.17). Asimismo, el autor considera que es un texto que cuestiona la hegemonía del modelo adulto tradicional en tanto a ser acabado, a imitar, por oposición a la infancia, que sería un ser fundamentalmente inacabado.

Como características más destacadas de la CDN señalamos las siguientes (Casas, 1998; Alsinet, 2004; Ravetllat, 2006):

- Se trata de un documento con fuerza jurídica obligatoria, de carácter vinculante.
- Ofrece una imagen global de la infancia, frente a la idea de que en la práctica no son todos los niños y las niñas quienes merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras sino sólo unos pocos: la infancia abandonada, explotada, maltratada, malnutrida o enferma. La Convención está dirigida a toda la infancia, como grupo social universal. Asimismo, tiene en cuenta la diversidad de niñas y niños.
- Es el primer tratado universal y multilateral que, en términos generales, establece el reconocimiento internacional de los derechos del niño y de la niña como ser humano. Fue necesaria una Convención separada de las relativas a todos los seres humanos para que se asuma que la infancia está incluida entre quienes son portadores de derechos.

- Reconoce por primera vez la titularidad de derechos civiles y políticos (artículos del 12 al 16): a expresar su opinión y a ser escuchado; a la libertad de expresión; a la libertad de pensamiento, conciencia y religión; a la libertad de asociación; y el derecho a la intimidad. Implica un cambio de perspectiva al reconocer derechos claramente vinculados a las libertades básicas y en su promoción a la calidad de vida. Se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano y ciudadana, hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población. A partir de aquí no va a ser considerada sólo como objeto de protección, sino también como sujeto que va adquiriendo, al crecer, el derecho a decidir sobre sí misma.
- Contiene una “cláusula de difusión” según la cual los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente sus principios por medios eficaces y apropiados (artículo 42) y establece mecanismos de control con objeto de examinar los progresos realizados en su cumplimiento (artículo 43).

El texto de la CDN está dividido en dos bloques diferenciados: el preámbulo y el articulado, en el que se definen las obligaciones de los Estados Parte. En el preámbulo se recogen los principios fundamentales de la Convención. Estos principios son:

- Igualdad: según el cual toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.
- Importancia de la familia, como grupo básico de la sociedad y entorno natural para el desarrollo y bienestar de sus miembros. En este sentido, la CDN vincula el bien de la infancia al bien de la familia.
- Protección especial que debe darse a los niños y a las niñas.
- Educación y preparación para la vida independiente en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad.

Otro de los principios rectores aparece recogido en el artículo 3, relativo al interés superior de la infancia. Todas las medidas respecto de las niñas y los niños deben estar basadas en la consideración de su interés superior, convirtiéndose en el principio que debe orientar todas las actuaciones y políticas dirigidas a este colectivo.

En el propio articulado se diferencian tres apartados: un primero, de los artículos 11 al 41, en el que se redactan los principales derechos sociales, económicos, civiles y culturales; una segunda parte, de los artículos 42 al 45, en la que se expresa la garantía a los derechos, los procedimientos de control para salvaguardar y vigilar su cumplimiento y la constitución de un Comité de Derechos del Niño; y una tercera parte, de los artículos 46 al 54, en la que se determinan los sistemas de ratificación y notificación por parte de los Estados.

En el campo de la Psicología Social se considera que los derechos recogidos en la CDN están vinculados a tres principios, conocidos como las tres "P": provisión, protección y participación:

- El término *provisión* se refiere a los derechos que dan acceso a la infancia a ciertos bienes y servicios que garantizan las necesidades básicas y de supervivencia y que facilitan su desarrollo biopsicosocial: derecho a la salud (artículo 24), a beneficiarse de la seguridad social (artículo 26), a un nivel de vida adecuado (artículo 27), a la educación (artículo 28 y 29), etcétera. Se correspondería con el derecho "a beneficiarse de algo".
- Dentro del concepto *protección* se integran los derechos de todo niño y niña a ser preservada frente a cualquier acción u omisión que pueda perjudicar su normal desarrollo integral. Protección frente a cualquier tipo de abandono o malos tratos (artículo 19) y frente a cualquier forma de explotación (artículo 32 a 36). Ocupa la parte más extensa del articulado, y "su enunciado supone un doloroso recorrido por todas las situaciones que amenazan la vida de los niños" (Gaitán, 2006b, p.71).
- Finalmente, al hablar de *participación* se hace referencia al derecho a expresar su opinión, a que sea tenida en cuenta en todos los asuntos que le afectan, en función de la edad (artículo 12), derecho a realizar determinadas actividades y actos, de organizarlos y de participar de manera activa en ellos. Constituye el grupo de derechos más novedoso, pero también el menos desarrollado en la práctica.

99

Desde una perspectiva de la calidad de vida faltaría añadir dos "P" más: *prevención* y *promoción* de la infancia como sujeto activo de la sociedad (Casas, 1998).

En opinión de Meirieu (2004) los dos primeros componentes de la tríada no son del mismo registro que el tercero, en la medida en que la participación es impensable fuera del proceso educativo que la acompaña, mientras que la protección y la provisión se aplican, en cierta manera, desde el exterior. En consecuencia, según este autor, los niños y las niñas son objetos de protección y provisión y sujetos en materia de participación. El autor destaca los siguientes derechos del texto de la CDN:

- *Derecho a ser reconocido*, como primer derecho de la infancia, por el cual puede ser promovida en su humanidad. Implica: reconocer su existencia en el presente, como medio para resistir a la tentación de confundir educación con fabricación; renunciar a hacer del niño/a un objeto de satisfacción narcisista, un servidor dócil, y a crecer y aprender en su lugar; y tratarlo como ser responsable, capaz de pensar por sí mismo.
- *Derecho a ser educado*, para poder ejercer los derechos que le son reconocidos. Dice Meirieu (2004, p.29) que "los niños tienen que ser deliberadamente educados

por adultos que asuman serenamente el desnivel inherente de toda relación educativa". Este derecho a ser educado, según el autor, se recoge en los artículos 5 y 6, 28 y 29, en los que se indica, respectivamente, la obligación del Estado de respetar los derechos y responsabilidades de los padres y madres de impartir a sus hijos e hijas la orientación apropiada a la evolución de sus capacidades; así como de garantizar su supervivencia y desarrollo; y el derecho a la educación; que debe estar orientada a desarrollar la personalidad y capacidades del niño y la niña a fin de prepararlo para la vida adulta.

- *Derecho a la calidad*, a la exigencia y a la cultura: la infancia, al igual que una persona adulta, es un ser de sentimientos y de razón, y en tanto que ser humano en pleno ejercicio, es un ser atento a la calidad de aquello que se le propone.

Para Meirieu (2004) la CDN supone el pleno reconocimiento del niño y la niña como "sujeto" que necesita que le eduquen para convertirse en "ciudadano/a". En este sentido, los derechos del niño y la niña tienen para el autor un único significado: "manifiestan el compromiso de los adultos para que cada niño pueda, un día, firmar su propia vida" (Meirieu, p.42).

5.2.3 Concepción de infancia después de la Convención

Desde nuestro punto de vista, los conceptos que participan en la actual representación de la infancia, en gran medida derivados de la Convención y su progresiva aplicación, son los siguientes:

- El reconocimiento de los niños y de las niñas como *personas, ciudadanos/as y sujetos de derechos*. Con la CDN entramos en un nuevo paradigma de los derechos de la infancia que va a tener consecuencias importantes en relación a las interacciones entre adultos/as y niños/as, y en la asunción colectiva de responsabilidades en la atención a sus necesidades (Casas, 1998).
- Su consideración como *sujetos activos y actores sociales*, lo que supone una progresiva aceptación de sus capacidades y el reconocimiento y reivindicación de su derecho a la participación social en las dinámicas familiares, educativas, culturales, sociales..., superando antiguos esquemas de dominación, autoritarismo y paternalismo, al menos formalmente. El niño y la niña se convierten en los actores principales de su propia educación, descubriendo y construyendo por sí mismos lo necesario para su propio desarrollo personal y social (Meirieu, 1998). En tanto que agente activo, elabora y responde a los estímulos, incitaciones o presiones del medio (Gimeno, 2003). No es una tabla rasa a impregnar por las personas adultas, sino que es agente activo en su desarrollo, es "actor en alguna manera autónomo que puede desarrollar una cierta capacidad de reacción dentro de las estructuras e instituciones sociales" (Gimeno, p.27). En palabras

de Gaitán (2006b, p.69), “la consideración de los niños como actores sociales debe llevarnos a la idea de que los niños no son ni inocentes vulnerables ni salvajes dañinos que requieren control, sino personas humanas, con derechos y obligaciones, respecto a las cuales deben operar los principios de igualdad y diferencia, del mismo modo que se postulan para otras minorías sociales”.

- La percepción como *sujetos que precisan de una especial protección*. De ser considerados como un problema de la familia, una simple cuestión doméstica, se convierte en un problema social, que apela a las responsabilidades colectivas y, por lo tanto, a una actuación social, siendo objeto de políticas e intervenciones específicas. Pero en la práctica, “parece que actuar en favor de la población infantil, o bien corresponde a otros, o bien no es prioritario, puede esperar, porque se trata de los aún-no” (Casas, 1998, p.34). Es decir, existe un alto consenso acerca de la necesidad de la infancia de atención especial, pero es de baja intensidad, ya que no va acompañado de acciones relacionadas con la infancia (Alsinet, 2004).
- Su consideración como *colectivo plural*, puesto que, como hemos visto, a lo largo de la historia no hubo una única forma de ser niño o niña, sino distintas. La infancia es heterogénea objetivamente porque hay infancias socialmente distintas y desiguales. No hay categorías universales, infancias uniformes e ideales. La infancia real se define por las circunstancias concretas de su vida, por las condiciones familiares y sociales del medio al que pertenecen, y por la forma en que experimentan esa etapa. En este sentido, dado que “estas circunstancias son variables y desiguales según la geografía en la que se está anclado, la cultura, la clase social, la etnia, el sexo o cualquier otra circunstancia de carácter personal o social, los sujetos viven su infancia o su minoría de edad de muy diferentes formas” (Gimeno, 2003, p.26). Incluso, añade el autor, a pesar de que la escolarización ha desempeñado un papel importante en la homogenización de los niños y las niñas a medida que se extendía, la vida extraescolar difiere de unos grupos a otros: “algunos dedican el tiempo a ayudar a las labores familiares, otros se encierran en el estudio, otros quedan cautivados por la pantalla de televisión” (Gimeno, p.29).

Pero la concepción actual de la infancia sólo toca tangencialmente a esas otras infancias que también son infancia: las que están desescolarizadas, las infancias con deficiencias físicas o psíquicas, las que trabajan, las que son esclavizadas, las que son objeto de malos tratos, las explotadas, las abandonadas... (Cembranos, 1991). Y es que, a pesar de los avances en el creciente reconocimiento formal de los derechos, “no se puede ocultar la sangrante realidad de miles de niños muertos diariamente por pura desnutrición, frío y hambre” (Linaza, 1994, p.45). Incluso en nuestras sociedades industrializadas, y autocalificadas del bienestar, el autor se plantea “si la creciente competición de las instituciones escolares, los cambios sociológicos en las unidades familiares y el estrés propio de la vida urbana no

están provocando que aumente el número de niños que llegan a ser adultos sin haber sido nunca verdaderamente niños”.

Se hace imprescindible erradicar los enemigos crónicos de los niños y las niñas, tanto los enemigos materiales –la desigualdad, la pobreza, la guerra, la explotación, la corrupción, la violencia...–, como los enemigos simbólicos (entre ellos, los de orden moral y religioso), las representaciones sociales que siguen obstaculizando el desarrollo de la infancia como sujetos de derechos y actores sociales.

5.2.4 Los enemigos de la infancia

Dice Cyrulnik (2002, p.161) que “los mayores agresores de los niños, hoy y en todo el planeta, son los Estados que hacen la guerra o que provocan derrumbamientos económicos o sociales”. El segundo factor lo constituyen, para el autor, las agresiones familiares físicas, morales o sexuales, siendo su efecto mucho mayor que el de las carencias debidas a la mala suerte.

Diez meses después de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) –en septiembre de 1990– el grupo más numeroso de dirigentes mundiales hasta entonces, se reunió en las Naciones Unidas para participar en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia al objeto de discutir sobre sus responsabilidades ante los numerosos peligros que dificultan el desarrollo de la infancia. Esta Cumbre concluyó con la aprobación de la *Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño* y un plan de acción para su aplicación en el plazo de diez años.

Se trata de la primera iniciativa mundial dirigida a erradicar los enemigos materiales y simbólicos de la infancia, en la que se asumieron los siguientes compromisos: promover la rápida ratificación y aplicación de la CDN; mejorar las condiciones de salud garantizando el acceso al agua potable y saneamiento, la atención prenatal y la reducción de la mortalidad infantil; erradicar el hambre y la malnutrición; fortalecer la función y la condición de la mujer; apoyar a las familias y demás personas y comunidades que atienen a la infancia; reducir el analfabetismo; mejorar la situación de los niños y niñas explotados/as y en desventaja social; proteger a los niños y las niñas en los conflictos armados; proteger el medio ambiente para asegurar un futuro más seguro; y luchar contra la pobreza.

Transcurrido el plazo establecido, en septiembre del año 2000, los líderes de 189 países se reunieron en la sede de Naciones Unidas en Nueva York y aprobaron la *Declaración del Milenio*, un acuerdo para trabajar de manera conjunta en la construcción de un mundo más seguro, más próspero y más equitativo. La declaración se tradujo en un plan de acción con 8 objetivos mensurables y con límite de tiempo, conocidos como los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, que debían alcanzarse para el año 2015. Aunque, en este caso, se refieren a toda la humanidad, seis de los ocho objetivos conciernen de forma directa

principalmente a la infancia, y la consecución de los dos últimos también conllevará consecuencias importantes para la vida de las niñas y los niños.

Por otro lado, en el año 2002, en la sesión especial de la ONU en favor de la infancia, se analizaron los progresos alcanzados desde la Cumbre Mundial de 1990 y se renovó el compromiso internacional en relación con los derechos de los niños y las niñas para completar el programa pendiente y abordar otras cuestiones incipientes y decisivas en la consecución de objetivos y metas a más largo plazo adoptados en la Declaración del Milenio. De hecho, muchas de las metas establecidas son realmente escalones para conquistar los ODM en 2015.

La sesión culminó con la aprobación oficial de un documento final suscrito por 180 naciones titulado *Un mundo apropiado para los niños*, en el que se establece un plan de acción en base a tres resultados necesarios: la mejor base posible para la vida futura de la infancia; el acceso a una enseñanza básica de calidad, incluida una educación primaria obligatoria y gratuita; y numerosas oportunidades para que los niños, las niñas y los adolescentes desarrollen su capacidad individual en un entorno seguro y propicio.

En este plan se enumeran 21 metas en pro de la infancia, correspondientes a cuatro esferas de acción prioritarias: la promoción de una vida sana, el acceso a una educación de calidad para todos, proteger a los niños y las niñas de los malos tratos, la explotación y la violencia, y la lucha contra el VIH/SIDA.

103

En el siguiente cuadro se puede observar la coincidencia entre las metas establecidas en la Declaración del Milenio y *Un mundo apropiado para la infancia*, si bien esta última establece un mayor número de objetivos vitales ante la necesidad de proteger a los niños y las niñas de los malos tratos, la explotación y la violencia.

Cuadro 9: Relación entre los Objetivos de desarrollo del milenio (2000) y las metas de Un mundo apropiado para los/as niños/as (2002)

Objetivos de Desarrollo del Milenio	Metas un mundo apropiado para la infancia
Erradicar la pobreza extrema y el hambre.	Reducir al menos en un tercio la malnutrición de los niños y las niñas menores de 5 años de edad y la tasa actual de casos de bajo peso al nacer.
Reducir en dos terceras partes la mortalidad de niños y niñas menores de 5 años.	Reducir al menos en un tercio la tasa de mortalidad infantil y de niños y niñas menores de 5 años.
Mejorar la salud materna: - Reducir la mortalidad materna en tres cuartas partes. - Lograr el acceso universal a la salud reproductiva.	- Reducir al menos en un tercio la tasa de mortalidad materna. - Dar acceso a servicios de salud reproductiva a todas las personas de edad apropiada.
Lograr la enseñanza primaria universal.	- Ampliar y mejorar el cuidado y la educación integral del niño y la niña en la primera infancia. - Reducir en un 50% el número de niños y niñas en edad escolar que no están matriculados y aumentar la tasa neta de la matrícula en la enseñanza primaria al menos a un 90% para el año 2010. - Mejorar la calidad de la enseñanza básica en todos sus aspectos. - Velar para que se atiendan las necesidades educativas de todos los jóvenes. - Conseguir para 2015, a más tardar, un avance del 50% en los índices de alfabetización de adultos/as, especialmente en lo que respecta a las mujeres.
Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer: - Eliminar la disparidad de género en la educación primaria y secundaria.	Eliminar las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y la secundaria.
Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades: - Detener y revertir el avance del VIH y SIDA.	- Reducir la prevalencia del VIH entre los jóvenes de 15 a 24 años de edad en un 25% para 2005, en los países más afectados, y en un 25%, en todo el mundo, para 2010; - Reducir para 2005 la proporción de lactantes infectados con VIH en un 20%, y para 2010 en un 50%. Esto implica aumentar el acceso a la información, asesoramiento y servicios de prevención a las mujeres embarazadas; aumentar la disponibilidad de tratamientos eficaces para reducir la transmisión de VIH de madre a hijo y suministrarles acceso a ellos; así como llevar a cabo intervenciones efectivas en bien de las mujeres infectadas de VIH; - Para 2003, elaborar, y para 2005, ejecutar, políticas y estrategias nacionales para el apoyo a los huérfanos y niños y niñas infectados de VIH/SIDA o afectados por esa enfermedad.
Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente: - Reducir en un 50% el número de personas que carecen de acceso a agua potable y saneamiento.	Reducir al menos en un tercio el número de hogares que no tienen acceso a servicios higiénicos de saneamiento y de agua potable a precios asequibles.
Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.	
	- Proteger a niños y niñas de todas las formas de maltrato, abandono, explotación y violencia. - Proteger a niños y niñas de las consecuencias de los conflictos armados. - Proteger a niños y niñas de todas las formas de explotación sexual, incluida la pedofilia, la trata de personas y los secuestros. - Tomar medidas efectivas de inmediato para eliminar las peores formas de trabajo infantil. - Mejorar la suerte de millones de niños y niñas que viven en circunstancias especialmente difíciles.

Fuente: ONU (2000) y UNICEF (2002). Elaboración propia.

En el año 2007 UNICEF presentó el informe *Progreso para la infancia. Examen estadístico de un mundo apropiado para los niños y las niñas*, en el que se recogen los avances en la consecución de los objetivos del programa Un mundo apropiado para los niños a los 5 años de su redacción. La redacción de este informe se estructura alrededor de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y recoge los siguientes avances:

- Disminución de la prevalencia de peso inferior al normal, desde un 32% en 1990 hasta un 27% en 2007.
- Reducción de la mortalidad de niños y niñas menores de cinco años, bajando por primera vez de los 10 millones en el año 2006.
- Disminución del número de niños y niñas desescolarizados en edad de estudiar en la escuela primaria (de 115 millones en 2002 a 93 millones en 2005-2006). Además, muchos países están en vías de lograr la educación primaria universal.
- Aumento en todo el mundo de la educación de las niñas, pero no con la rapidez suficiente como para garantizar una educación básica a los millones de niñas que aún están sin matricular.
- Incremento entre 1990 y 2004 del porcentaje de población mundial que utiliza fuentes mejoradas de agua potable del 78% al 83%.
- Aumento de la cobertura de saneamiento del 49% en 1990 al 59% en 2004.

105

Estos logros no son iguales en las distintas regiones del planeta, así la mayoría de los países que no han registrado progresos suficientes pertenecen a África subsahariana, afectando sobre todo a niños y niñas que viven en zonas rurales y en los hogares más pobres.

Por otro lado, a pesar de estos avances: 143 millones de niños y niñas menores de cinco años del mundo en desarrollo siguen sufriendo de desnutrición; si se mantienen las tendencias actuales, sólo en 2015 se producirán otros 4,3 millones de nuevas muertes infantiles; 41 y 31,5 millones de niños y niñas en edad de asistir a la escuela primaria se encuentran desescolarizadas en África subsahariana y Asia meridional, respectivamente; además, las tasas de matriculación no implican que la asistencia sea igualmente satisfactoria; la mortalidad de las madres sigue siendo excesivamente alta en el mundo en desarrollo, con más de 500.000 muertes por complicaciones en el embarazo y el parto; sigue aumentando el número de personas infectadas con el VIH/SIDA en todo el mundo (más de 10 millones de personas de 15 a 24 años están infectados con el VIH); los avances en la cobertura de tratamientos contra las principales enfermedades mortales de la infancia es lento, a pesar del aumento de la financiación en más de 10 veces durante la década pasada, el paludismo acabó con la vida de más de 1 millón de personas al año; más de 125 millones de niños y niñas menores de cinco años carecen de acceso a fuentes mejoradas de agua potable, lo que aumenta el riesgo de que contraigan enfermedades que ponen en peligro su vida; en 2004, el 41% de la población mundial –2.600 millones de personas–

no utilizaba instalaciones mejoradas de saneamiento; etcétera. Las cifras son obscenas, diría Cyrulnik (2002), provocan un cierto embotamiento intelectual, como si la distancia del crimen inhibiera la empatía y como si la enormidad de los números imposibilitara su representación.

Los desafíos siguen siendo enormes, los progresos son insuficientes para alcanzar los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* en 2015. Sirva de ejemplo el siguiente cuadro donde se comparan los datos publicados en el último informe de UNICEF sobre el *Estado mundial de la infancia* (2009), referidos al mundo en su conjunto, a África subsahariana y a los países de Europa Central y del Este y Comunidad de Estados Independientes (ECE/CEI).

Cuadro 10: Indicadores económicos y sociales relativos al bienestar de la infancia¹.

Indicadores	Mundo	África subsahariana	ECE/CEI
Muertes anuales menores de 5 años (2007)	9.216.000	4.480.000	138.000
Tasa neta de matriculación en educación primaria (2007)	850	64	93
Número estimado de niños/as (0-14 años) que viven con VIH (2005)	2.000	1.800	11
Número de niños/as (0-17 años) huérfanos debido al SIDA (2007)	15.000	11.600	-
Porcentaje de población por debajo de la línea de la pobreza ^a (2005)	-	51	4
Porcentaje de niños/as (5-14 años) que trabajan (2007)	-	35	5

^a1,25 US\$/día.

Fuente: UNICEF (2008). Elaboración propia.

¿Y que hay de la infancia que tenemos cerca? En un estudio de UNICEF (2007) sobre la *Pobreza infantil en perspectiva: un panorama del bienestar infantil en los países ricos* se analizan las siguientes dimensiones: bienestar material, salud y seguridad, bienestar educativo, relaciones familiares entre iguales, conductas y riesgos, y bienestar subjetivo.

España alcanza las peores puntuaciones respecto al bienestar educativo (rendimiento escolar a los 15 años de edad, más allá de la educación básica y transición al empleo), al bienestar material (pobreza de ingresos relativa, familias sin empleo y privación material) y a las relaciones familiares entre iguales (estructura familiar, relaciones familiares y relaciones

1 Los guiones indican que no se dispone de información para ese ítem.

con los compañeros). Presentamos a continuación los datos de España correspondientes a las seis dimensiones analizadas en el estudio:

- Bienestar material: un 15,5% de niños y niñas (0-17) viven en familias con renta equivalente menor que el 50% de la media; un 22,4% de jóvenes de 11, 13 y 15 años declaran bajo poder adquisitivo familiar (2001); 4,2% de niños y niñas viven en familias en las que todas las personas adultas están desempleadas (datos OCDE); y en cuanto a la privación material, cerca de un 24,7% de niños y niñas declaran tener menos de cinco pertenencias educativas, que se pueden referir a lo siguiente: una mesa para estudiar, un lugar tranquilo para estudiar, un ordenador, software educativo, conexión a internet, una calculadora, un diccionario, libros de texto escolares (datos del 2003).
- A nivel de salud y seguridad, España cuenta con datos más alentadores: la tasa de mortalidad infantil por cada 1000 nacidos vivos está en un 4,2%; y la tasa de bajo peso (menos de 2,5 Kg.) en 6,8%. Más del 95% de los niños y niñas están vacunadas contra el sarampión, la polio y el DTP3 (datos del 2002).
- En cuanto al bienestar educativo, se miden tres variables: rendimiento académico de los jóvenes en lectura, matemáticas y ciencias (España ocupa el 4º puesto empezando por la cola), participación (según datos del 2003, un 78,5% de jóvenes entre 15 y 19 años se encontraban estudiando en instituciones educativas a tiempo completo) y aspiraciones (un 7,3% de los jóvenes de 15 a 19 años no reciben enseñanza y no tienen empleo; y un 25,3% de los alumnos y alumnas de 15 años esperan encontrar un trabajo que exija baja cualificación, según datos del 2003).
- En cuanto a las relaciones familiares y entre iguales: un 9,1% de los jóvenes (11, 13 y 15 años) viven en familias monoparentales y un 3% en familias reconstituidas, según datos del 2001; un 83,4% de los/as estudiantes de 15 años comparten la comida principal con sus padres y un 60,2% considera que pasan bastante tiempo hablando con ellos varias veces por semana (datos del 2000).
- A pesar de que en la dimensión “conductas y riesgos” España no obtiene una valoración muy negativa respecto a otros países, consideramos importante señalar los siguientes datos: el 30,8% de jóvenes de 15 años han consumido cannabis en el último año (datos del 2001); un 40,4% de jóvenes de 11, 13 y 15 años participaron en peleas en el año 2001, y un 26% sufrieron acoso escolar al menos una vez ese año; tan sólo un 36,6% de jóvenes come fruta a diario y un 16,9% tiene sobrepeso.
- Finalmente, en cuanto al bienestar subjetivo, cabe señalar que sólo a un 22,8% de jóvenes de 11, 13 y 15 años “les gusta mucho el colegio” (datos del 2001); mientras un 3,3% de jóvenes de 15 años está de acuerdo con la frase “me siento

un intruso o al margen de las cosas”, un 8,9%, se siente incómodo o fuera de sitio, y un 4,4% se siente sólo (datos del 2003).

Según datos del Ministerio de Sanidad y Política Social, en el 2006 se adoptaron un total de 22444 de medidas de protección en España por parte de las entidades públicas competentes, de las cuales: 7508 fueron altas de tutela ex lege, 10621 altas de acogimiento residencial, 3399 altas de acogimiento familiar y 916 adopciones nacionales.

A la luz de los datos disponibles, Casas (2008) se pregunta si la CDN ha contribuido a un mayor respeto y ejercicio de los derechos de protección y provisión. Además, no hay que perder de vista que detrás de cada cifra y estadística están las vidas individuales de innumerables niños y niñas, muchas de ellas tremendamente afectadas por el maltrato o la falta de oportunidades.

A un nivel simbólico, el otro gran enemigo de la infancia son las representaciones de las personas adultas sobre los niños y las niñas. En opinión de distintos autores y autoras, el proceso de reconocimiento de los niños y de las niñas como personas activas y actores protagonistas de sus vidas, está todavía en su inicio. A pesar de los intentos formales y legales por atribuir al concepto de infancia una nueva imagen, siguen imperando en la sociedad actual imágenes adultas que la califican como los “aún no”, ámbito perteneciente a la vida privada, parte de la familia, objeto de educación y futuro de la sociedad (Casas, 1998; Alsinet, 2004; Casas y Saporiti, 2005; Gaitán, 2006a).

Para muchos/as ciudadanos/as los niños y las niñas siguen siendo seres frágiles objeto de protección y civilmente pasivos (Casas, 1998). Aún no tienen las condiciones de ser personas adultas, no son del todo inteligentes, maduras, responsables, disciplinadas o útiles para el trabajo (Gimeno, 2003). Siguen siendo considerados seres dependientes, moldeables y controlables; una etapa imprescindible del ciclo vital, una fase de maduración orientada a la preparación para el mundo adulto, para formar parte de la sociedad (Gaitán, 2006a).

Resulta urgente conocer y deconstruir estas representaciones adultas socialmente compartidas que se resisten a reconocer las capacidades y los derechos de la infancia, así como su ejercicio (Casas, 1998). Asimismo, resulta urgente reconocer a la infancia desde la propia perspectiva de la infancia, desde el significado que le atribuyen los propios niños y niñas. Sólo así es posible empezar a pensar en éstos como seres actuantes, y entender hasta qué punto las medidas de protección que se les aplican sirven a sus intereses o les constriñen sin justificación. En suma, es necesario abandonar el enfoque adultocéntrico para elaborar una epistemología de la infancia.

Muchas de estas consideraciones están fundamentadas en una concepción lineal del tiempo, en teorías evolutivas y de socialización que proporcionan modelos explicativos que consolidan la conceptualización de la infancia como etapa de preparación, como tiempo-oportunidad para el progreso social, excluyendo a los niños y a las niñas del mundo adulto

y de los procesos de participación social (Gaitán, 2006b). El proceso de ir haciéndose mayor indica más plenitud, reconocimiento por parte de los demás, capacidad de intervención social y autonomía personal. Asimismo, la educación de los niños y las niñas que acompaña y llena ese crecimiento la han interpretado los/as adultos/as como una oportunidad de progreso social de unas generaciones a otras (Gimeno, 2003). En palabras del autor, “la infancia constituida como un estadio de la vida es fruto del particular apartheid al que los adultos han sometido a los menores, distanciándolos de su mundo para convertirse a sí mismos en un modelo para ellos” (Gimeno, p.50).

Una de las críticas que Gaitán (2006b) hace a la CDN es la concepción adultocéntrica de los niños y las niñas como seres dependientes y etapa de preparación, asumiendo una perspectiva evolutiva. Una de las consecuencias de esta concepción de la infancia según la autora es que los niños y las niñas se vuelven invisibles para el análisis, igual que para la vida política, o para operar en el mercado, o para intervenir en la vida pública en general. Escondida en la familia, la infancia permanece oculta y desconocida para la mirada adulta, “salvo cuando su comportamiento problemático amenaza al orden social, o el incumplimiento paterno remueve las conciencias hacia el deber colectivo, o las necesidades reproductivas de la sociedad requieren su participación en los procesos educativos” (Gaitán, 2006b, p.22). Pero a pesar de ser invisibles los niños y las niñas actúan, unas veces porque su propia existencia modifica el entorno y obliga a adoptar medidas con relación ellos, y otras porque al irse introduciendo en el mundo social empiezan a intervenir en él.

109

En opinión de la autora, no se trata de una perspectiva equivocada o innecesaria, pero resulta incompleta para explicar a la infancia como grupo social y como fenómeno permanente a cualquier sistema social. Desde la Sociología se plantea un nuevo paradigma que entiende a la infancia como un continuo de relaciones activas entre y con diferentes grupos sociales; como una estructura permanente en cada sociedad, aunque los miembros que la conforman sean continuamente substituidos; como grupo social, que no sólo puede actuar sino que interactúa con los demás grupos sociales, modificando, construyendo y contribuyendo a los cambios que se producen en la sociedad, a la vez que es afectada por ellos de forma bastante semejante a como resultan afectados otros niños y niñas, pero no exactamente igual en que son afectadas las personas adultas.

Este enfoque teórico “permite dotar a la infancia de contenido y liberarla de su posición subordinada, o de la concepción de sus miembros como proyectos de persona, dando lugar a su reconocimiento como fuerza social actuante” (Gaitán, 2006b, p.68). La infancia como entidad estructural se relaciona en el espacio y en el tiempo con otras entidades estructurales, convirtiéndose en un sujeto activo en la construcción y determinación de sus relaciones sociales. Como categoría social específica, “los niños actúan desde su propia especificidad, desde una visión incompleta del mundo, desde el impacto que les producen sus primeras experiencias, desde la relación ambivalente con los mayores, a la vez controladores, a la vez protectores, fuente de satisfacciones pero también de frustración” (Gaitán, 2006b, p.25).

Compartimos con Vallina (1997, pp.138-139) su consideración de los niños y las niñas como personas de una determinada edad “en continuo y rápido cambio, con una personalidad propia, distinta en cada uno de ellos, en la que entran actitudes tanto positivas como negativas, con posibilidades de conocerse a sí mismos y a los demás, de tener responsabilidades concretas, capaces de tener juicio propio de las cosas y de las personas que les rodean, en condiciones de ser protagonistas, artífices de su vida y de su educación y necesitados de relacionarse con los demás y vivir con ellos”. Una infancia consciente de sus derechos y responsable para con los mismos. Sólo una infancia así “va a poder ser la nueva infancia cara a la que está apuntando la Convención de las Naciones Unidas” (Casas, 1998, p.40).

5.3 Necesidades de la infancia: teorías del buen trato y resiliencia

A lo largo de la historia han predominado enfoques de solución de problemas sobre los de valoración de posibilidades. Nuestro quehacer laboral y de reflexión profesional ha dedicado más horas en las zonas de marginalidad que en las de vulnerabilidad y posible integración.

En opinión de Casas (1998) es necesario superar esta postura tradicional de actuar sólo si emerge un problema. En este sentido, los dos grandes retos políticos del futuro inmediato son la prevención de los problemas sociales y promoción de la calidad de vida de la infancia, del respecto proactivo a sus derechos, de sus capacidades, etc.

Este es el sentir de la Convención sobre los Derechos del Niño. Tal y como se ha planteado, supuso un cambio de la consideración de la infancia como problema a la infancia como posibilidad, reconociendo sus derechos y libertades como ciudadano y ciudadana responsable y participativa. Garantizar los derechos de la infancia implica promover aquellas condiciones sociales que estimulan el libre desarrollo del niño y de la niña.

El reconocimiento de los niños y las niñas como personas activas y actores protagonistas de sus vidas –proceso todavía incipiente– supuso un interés creciente por conocer las necesidades de la infancia. Así, para López (1995) este cambio de perspectiva requiere adoptar como eje central de la intervención las necesidades de la infancia. En opinión del autor, los enfoques centrados en el estudio de las carencias de las familias o en las formas de maltrato, no poseen de una teoría explícita de las necesidades del niño/a a las cuales no se responde adecuadamente. Se estudia la realidad a partir de sus carencias, poniendo el énfasis en la intervención reactiva. En este sentido plantea una teoría positiva de las necesidades de la infancia y de las relaciones intrafamiliares, para orientar la intervención cara a la prevención y el apoyo a la familia de origen.

Es decir, los servicios sociales deberían abandonar la perspectiva centrada únicamente en las carencias, para adoptar un enfoque centrado en el bienestar del niño, basado en los siguientes principios (Casas 1998; López, 2008):

- Intervenir proactivamente.
- Orientarse hacia el desarrollo de competencias en la familia y en la infancia, más que a la superación del déficit, e incrementar el acceso a los distintos recursos.
- Tener una perspectiva evolutiva, dedicando especial atención a los momentos y ciclos vitales.
- Adoptar una perspectiva ecológica teniendo en cuenta todos los entornos o contextos y la interacción entre ellos.

Es una nueva manera de pensar y enfocar la protección a la infancia desde la perspectiva del buen trato, de los cuidados a la infancia. Se trata de un modelo que parte del concepto de bienestar. En palabras de Barudy y Dantagnan (2005, p.19) el modelo teórico de los buenos tratos es “un intento radical por colocar en el centro de las prioridades humanas el bienestar y salud de todos los niños y las niñas, particularmente el de aquellos cuyos derechos han sido o son vulnerados”. Los diferentes tipos de malos tratos indican la incompetencia de la sociedad, incapaz de asegurar la satisfacción de sus necesidades y la protección de sus derechos.

111

Mientras el maltrato es particular, relativo y con límites marcados por la cultura, el buen trato está basado en las necesidades universales de la infancia, que son estables y propias de la naturaleza humana. El bienestar infantil es la finalidad de cualquier modelo preventivo de malos tratos. Asimismo, permite definir de forma más exigente el concepto de maltrato, incluyendo todo lo que vulnera de forma importante el bienestar de la infancia, lo que ayudará a adoptar decisiones desde un punto de vista complejo y global, teniendo en cuenta la medida más adecuada para atender a la infancia desamparada.

Barudy y Dantagnan (2005) argumentan que tratar bien a los niños y las niñas es uno de los pilares fundamentales para lograr una humanidad más sana, solidaria, más feliz y menos violenta. Según López (2008), el enfoque del buen trato tiene tres versiones complementarias:

- La versión sociopolítica: formulada en forma de derechos de la infancia, referencia para la acción social, política y, hasta cierto grado, jurídica.
- La versión penal: conjunto de leyes concretas de cada país, referencia para las actuaciones jurídico-penales y, a veces, para las políticas concretas sobre la infancia.
- La versión científico/profesional: discurso fundamentado sobre las necesidades humanas y las necesidades de la infancia.

Barudy y Dantagnan (2005) analizan el ecosistema social de los buenos tratos infantiles, como aquel en el que existe una buena interacción entre los diversos sistemas que nutren, protegen, socializan y educan a los niños y las niñas. Destacan los autores el papel de los sistemas más cercanos y significativos, como el microsistema familiar. Utilizan la expresión “parentalidad competente y resiliente” para referirse a la capacidad de los padres y las madres de asegurar los cuidados y el apoyo afectivo necesarios, para que los niños y las niñas superen las dificultades.

También insisten los autores en la importancia de la presencia de personas adultas significativas en el exosistema que puedan influir positivamente en el desarrollo de los niños y las niñas. Estas personas significativas constituyen verdaderas tutoras de resiliencia (Cyrulnik, 2002), “por la calidad del apoyo afectivo e instrumental que aportan a los niños: compensan las carencias de cuidados paternos y permiten la elaboración del sufrimiento de aquéllos” (Barudy y Dantagnan, 2005, p.46).

Finalmente, el macrosistema también influye en la génesis de los buenos tratos infantiles, “porque la existencia de un contexto de buen trato para los niños y niñas depende también de las políticas públicas que aseguren la equidad a todas las familias mediante la redistribución de la riqueza. Pero también hay que asegurar una educación para la no violencia y políticas sociales basadas en el bienestar de la población, incluidos los niños, el respeto de los derechos humanos y el desarrollo de programas destinados a promover formas no violentas en la resolución de conflictos familiares y en la promoción de los buenos tratos” (Barudy y Dantagnan, 2005, p.49).

Para los autores, los factores principales que contribuyen a la existencia de un contexto de buenos tratos se representan en la siguiente ecuación:

$$\text{Buen trato} = \frac{\text{Recursos comunitarios} \quad \text{Competencias parentales}}{\text{Factores contextuales} \quad \text{Necesidades infantiles}} \quad \text{Resiliencia}$$

Los buenos tratos no sólo corresponden a lo que los padres y las madres son capaces de ofrecer, pues también son el resultado de los recursos que una comunidad pone a su servicio para garantizar la satisfacción de las necesidades infantiles y el respeto de sus derechos (Barudy y Dantagnan, 2005).

Toda acción destinada a asegurar el buen trato se dirige a la satisfacción de las necesidades de la infancia. Para Barudy y Dantagnan (2005) el buen trato es en sí mismo una de las necesidades básicas de los seres humanos. Por otro lado, uno de los derechos fundamentales de la infancia es que sus necesidades sean satisfechas, por lo tanto, el buen trato es un derecho fundamental. En este sentido, en opinión de estos autores, todos los derechos de la infancia podrían resumirse en el derecho a vivir en condiciones y contextos donde

sus necesidades puedan satisfacerse para desarrollarse de una forma sana, constructiva y feliz. Manejar el enfoque de las necesidades permite, pues, orientar las acciones y aspiraciones.

De este planteamiento surgen dos preguntas: qué entendemos por necesidades, y cuáles son las necesidades de la infancia.

A continuación analizamos la forma en que distintos autores dan respuesta a ambas cuestiones. Casas (1998) distingue entre dos tipos de necesidades: por déficit (carencia de algo cuyo disfrute está socialmente reconocido) y de desarrollo (aspiraciones comunitarias o colectivas que parten de la presión social y de los intereses políticos). Las primeras sólo pueden entenderse incardinadas en el seno de las segundas, dentro de un mismo sistema. Para el autor, sólo las necesidades que adquieren cierto reconocimiento social son asumidas como problemas colectivos, lo que conlleva el desarrollo de una acción social intencional, es decir, de políticas sociales. Estas necesidades socialmente reconocidas dan lugar a derechos sociales.

A pesar del vasto campo de investigación y teorías sobre necesidades humanas, hay pocos estudios específicos sobre necesidades infantiles. En nuestro país, Félix López presentó en 1995 un trabajo por encargo del Ministerio de Asuntos Sociales, en el que desarrolla su Teoría de Necesidades Infantiles, un modelo complejo específico para la infancia. Más recientemente, Ochaíta y Espinosa (2004) publicaron un amplio manual respaldado por UNICEF en el que parten de la aportación de Doyal y Gough para elaborar su propia propuesta.

113

Vamos a partir de las aportaciones presentadas por Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998) y Doyal y Gough (1994) en relación a las necesidades humanas y desde un enfoque basado en el desarrollo, para abordar finalmente las propuestas de López (1995, 2008) y Ochaíta y Espinosa (2004) centradas específicamente en las necesidades infantiles.

Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998), entienden las necesidades en un sentido amplio, es decir, no limitadas a la mera subsistencia, sino al mismo tiempo como carencia y potencialidad. Concebirlas sólo como carencias implica restringirlas a lo puramente fisiológico o subjetivo. Las necesidades son también potencialidades en la medida en que comprometen, motivan y movilizan a las personas. Así, la necesidad de participar es potencial de participación, y la necesidad de afecto es potencial de recibir afecto pero también de darlo. Por otro lado, conciben a la persona como un ser de necesidades múltiples e interdependientes, configuradas como un sistema en el que se interrelacionan e interactúan. En este sentido, son características propias del proceso de satisfacción de las necesidades, la simultaneidad, la complementariedad y la compensación.

Los autores parten de tres postulados:

1. *Relación entre desarrollo y calidad de vida de las personas*, que a su vez dependerá de las posibilidades de satisfacer adecuadamente las necesidades humanas fundamentales.
2. *Diferenciación entre necesidades y satisfactores* de esas necesidades: las necesidades humanas no son infinitas, ni cambiantes, “son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia a través del tiempo y de las culturas es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades” (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1998, p.42). Cada sistema económico, social y político adopta diferentes estilos para la satisfacción de las mismas necesidades humanas fundamentales. Para los autores, no existe una correspondencia unívoca entre necesidades y satisfactores: un mismo satisfactor puede contribuir a varias necesidades, y a la inversa, una misma necesidad puede requerir diversos satisfactores. Asimismo, las relaciones entre los mismos pueden variar según tiempo, lugar y circunstancias. Desde esta perspectiva, los bienes económicos son los medios por los cuales se potencian los satisfactores que permiten alcanzar las necesidades.
3. *Reinterpretación del concepto de pobreza*: de una noción estrictamente economicista, a un concepto plural de pobreza. Según los autores, cualquier necesidad no satisfecha adecuadamente revela una pobreza humana: de subsistencia, cuando la alimentación y el abrigo son insuficientes; de protección, debido a sistemas de salud ineficientes, a la violencia, la carrera armamentista, etc.; pobreza de afecto, por causa del autoritarismo, de la opresión, etc.; pobreza de entendimiento, por la deficiente calidad de la educación; pobreza de participación, por la marginación y discriminación de las mujeres, los niños y las niñas o las minorías étnicas; y así sucesivamente.

Las necesidades fundamentales son, pues, finitas, pocas y clasificables, pueden articularse conforme a múltiples criterios. Los autores ofrecen un sistema de clasificación según categorías existenciales y categorías axiológicas. Esta combinación permite reconocer, por una parte, las necesidades de ser, tener, hacer y estar; y, por la otra, las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

En la siguiente matriz se puede apreciar la taxonomía de necesidades empleada y que sirve como instrumento de política y acción, aplicable a fines de diagnóstico, planificación y evaluación.

Cuadro 11: Matriz de necesidades y satisfactores

CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS		CATEGORÍAS EXISTENCIALES			
		Ser	Tener	Hacer	Estar
	Subsistencia	Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	Alimentación, abrigo, trabajo	Alimentar, pro-crear, descansar, trabajar	Entorno vital, entorno social
	Protección	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	Contorno vital, contorno social, morada
	Afecto	Autoestima, solidaridad, respeto, voluntad, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, humor	Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
	Entendimiento	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	Literatura, maestros, método políticas educativas, políticas comunicacionales	Investigar, estudiar, experimentar, aduar, analizar, meditar, interpretar	Ámbitos de interacción formativa: escuelas, universidades, familia comunidades
	Participación	Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, humor convicción, entrega respeto, pasión	Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo	Afiliarse, cooperar, proponer compartir, opinar discrepar, acatar, dialogar, acordar	Ámbitos de interacción participativa: cooperativas, asociaciones, iglesias, familia comunidades

CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS		CATEGORÍAS EXISTENCIALES			
		Ser	Tener	Hacer	Estar
	Ocio	Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, sensualidad tranquilidad	Juegos, espectáculos, fiestas, calma	Divagar, jugar abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse,	Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes
	Creación	Pasión, voluntad, intuición, autonomía, imaginación, audacia, inventiva racionalidad, curiosidad	Habilidades, destrezas, método, trabajo	Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	Ámbitos de producción, retroalimentación y expresión, talleres, ateneos, agrupaciones,
	Identidad	Pertenencia, coherencia diferencia, autoestima, asertividad	Símbolos, lenguaje, hábitos, valores, costumbres, roles, grupos de referencia, sexualidad, normas memoria histórica	Comprometerse, integrarse, confundirse, definirse, crecer conocerse, reconocerse, actualizarse,	Socio-ritmos, entornos de la cotidianeidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
	Libertad	Autonomía, voluntad, autoestima, pasión, asertividad, rebeldía, apertura, tolerancia determinación, audacia	Igualdad de derechos	Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, meditar asumirse, conocerse, desobedecer.	Plasticidad espacio-temporal

Fuente: Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998).

Dos particularidades de su propuesta son: 1) ninguna necesidad es más importante que otra, y no hay orden fijo de satisfacción; y 2) las necesidades no se satisfacen nunca plenamente, suponen un proceso dialéctico entre potencia y carencia lo que conduce a niveles mayores y más completos de desarrollo.

Los satisfactores pueden incluir formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, comportamientos y actitudes... es decir, no se reducen a bienes y servicios. Diferencian entre cinco tipos:

- Los violadores o destructores: son satisfactores impuestos, aplicados con la intención de satisfacer una determinada necesidad, pero anulan por completo

la posibilidad de conseguirlo en un plazo mediano, y, por sus efectos colaterales, imposibilitan la satisfacción adecuada de otras necesidades.

- Los pseudo-satisfactores: generalmente son inducidos mediante la propaganda, la publicidad y otros medios de persuasión, estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada.
- Los satisfactores inhibidores: suelen emanar de hábitos arraigados que dificultan seriamente la posibilidad de satisfacer otras necesidades.
- Los singulares: suelen ser institucionalizados, apuntando a la satisfacción de una sola necesidad.
- Los satisfactores sinérgicos: son contrahegemónicos, satisfacen una necesidad determinada y estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades.

Los autores proponen un desarrollo orientado hacia la satisfacción de las necesidades humanas que emana directamente “de las acciones, aspiraciones y conciencia creativa y crítica de los propios actores sociales que, de ser tradicionalmente objetos de desarrollo, pasan a asumir su rol protagónico de sujetos” (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1998, p.67); es decir, no puede estar estructurado de arriba hacia abajo, ni imponerse por ley ni por decreto.

117

Por su parte, Doyal y Gough (1994, p.15) entienden las necesidades sociales como “derechos morales que se transforman en derechos sociales y civiles a través de las políticas sociales, y cuyas formas concretas varían de cultura a cultura así como los modos de satisfacción”. Distinguen entre necesidades, entendidas como objetivos universalizables, y motivaciones, deseos o impulsos. Las razones para tener necesidades son esencialmente públicas, “se refieren a un conocimiento compartido de qué clase de estrategias son efectivas para evitar daños” (Doyal y Gough, 1994, p.70). Es decir, las necesidades humanas “estipulan lo que las personas deben conseguir si quieren evitar perjuicios graves y sostenidos” (Doyal y Gough, p.78). Diferencian entre dos tipos de necesidades:

- *Básicas*: universalizables, vinculadas a la prevención de perjuicios graves y condición previa a toda acción e interacción humana. En este sentido, “han de ser satisfechas antes que los agentes puedan participar de manera efectiva en su forma de vida con el fin de alcanzar cualquier otro objetivo que crean valioso” (Doyal y Gough, 1994, p.82). En cualquier cultura y en cualquier tiempo las necesidades básicas de todo individuo son la supervivencia física y la autonomía personal, concebidas como instrumentos para alcanzar objetivos universales de participación social y desarrollo de la libertad.

Definen la salud física en sentido negativo, ligada a evitar enfermedades y dolencias físicas. En cuanto a la autonomía, la estructuran en tres niveles: el

grado de comprensión que tiene una persona de sí misma, de su cultura y del nivel de expectativas que tiene en relación con su situación cultural; la capacidad psicológica, como capacidad cognitiva y emocional que tienen las personas a la hora de desarrollar opciones sobre su situación personal; y las oportunidades objetivas que le permitan actuar en consecuencia. Asimismo, diferencian entre dos tipos de autonomía: como libertad de agencia y como libertad política, esta última asociada a mayores oportunidades de participación, que implica la oportunidad de poner en cuestión y participar en la aceptación o transformación de las normas de cultura. Es una autonomía crítica.

- *Intermedias*: son las características que deben tener los satisfactores universales. Se definen como “cualidades de los bienes, servicios, actividades y relaciones que favorecen la salud física y la autonomía de las personas en todas las culturas” (Doyal y Gough, 1994, pp.201-202). Al respecto, exponen una lista de once necesidades intermedias o satisfactores universales agrupados en dos categorías, según contribuyan a la satisfacción de la salud física o de la autonomía. Sólo incluyen satisfactores que contribuyan de forma positiva y universal.

Cuadro 12: Necesidades universales e intermedias

Necesidades universales	Necesidades intermedias
Salud física	- Alimentos nutritivos y agua limpia. - Alojamientos adecuados a la protección contra los elementos. - Ambiente laboral desprovisto de riesgos. - Medio físico desprovisto de riesgos. - Atención sanitaria apropiada.
Autonomía	- Seguridad en la infancia. - Relaciones primarias significativas. - Seguridad física. - Seguridad económica. - Educación. - Seguridad en el control de nacimientos, embarazos y partos.

Fuente: Doyal y Gough (1994).

Según López (1995, 2008), los niños y las niñas no deben ser entendidos desde la perspectiva de la persona adulta, como futuros hombres y mujeres, sino como sujetos que tienen unas características específicas y, en consecuencia, también unas necesidades específicas. Además, no son receptores pasivos sino agentes activos de su propio desarrollo, por lo que la participación activa en su construcción constituye una necesidad.

No niega la incidencia del contexto o de la cultura en la concreción de las necesidades de la infancia, pero considera que existen, al igual que los autores anteriormente citados, unas

necesidades básicas y generales que se pueden considerar imprescindibles para el buen desarrollo de la infancia.

El autor hace hincapié fundamentalmente en las necesidades socioafectivas. En su opinión, los vínculos afectivos ocupan un lugar importante como factor de protección que aumenta la resistencia a la vulnerabilidad, la resiliencia.

Presenta una taxonomía de carácter funcional, clasificando las necesidades en tres categorías. Para cada una de las necesidades señala factores de satisfacción y de deficiencias:

- *Necesidades de carácter físico-biológico*: ser planificado/a y nacer en un momento biológico y social adecuado de la madre y del padre; alimentación suficiente, variada, bien secuenciada en el tiempo y adaptada a la edad; temperatura adecuada, garantizada con apropiadas condiciones de vivienda y vestido; higiene del entorno, la casa, el centro educativo, el propio cuerpo...; sueño, necesidad de dormir suficiente tiempo y en condiciones ambientales adecuadas; actividad física (ejercicio y juego); integridad física y protección de riesgos reales; salud y tratamiento de la enfermedad; ambiente ecológico adecuado.
- *Necesidades mentales y culturales*: estimulación sensorial; exploración del medio físico y social; escolarización; conocimiento y comprensión de la realidad física y social; desarrollo del juicio moral y capacidad de adquisición crítica de un sistema de valores y normas; adquisición de saberes escolares y profesionales; interpretación del mundo, el ser humano y el sentido de la vida; protección ante riesgos y temores imaginarios.
- *Necesidades emocionales y sociales*: comprender, expresar y compartir, regular y controlar las emociones; usar socialmente las emociones; seguridad emocional, aceptación, protección, afecto y estima (vínculo del apego); red de relaciones sociales (vínculo de amistad y sentido de comunidad); necesidades sexuales, contacto e interacción sexual placentera (afectos sexuales del deseo, atracción y enamoramiento); participación social y autonomía progresivas y necesidad de establecer límites al comportamiento.

La referencia universal a las necesidades de la infancia es especialmente útil por varias razones: propone una meta (el bienestar infantil) siempre distante; es una referencia crítica sobre viejas y nuevas formas de maltrato presentes en las sociedades avanzadas y en todas sociedades; orienta los trabajos de promoción positiva del desarrollo, cambiando el sentido de los servicios sociales hacia actuaciones proactivas; señala los factores de riesgo que deben ser evitados y los factores de protección a promover; sirve como referencia para tomar decisiones profesionales sobre las mejores alternativas para atender a las necesidades de la infancia en situación de vulnerabilidad; pone el acento en lo que necesitan los niños y las niñas, permitiendo revisar y plantear de forma adecuada el concepto y funciones de la familia, pero también de todas las instituciones de socialización y protección. Es decir, la

satisfacción de las necesidades de la infancia ha de tenerse en cuenta desde los distintos microsistemas en los que el niño se mueve, específicamente en la familia, la escuela y el grupo de amigos.

Finalmente, para Ochaíta y Espinosa (2004) las necesidades de la infancia son el fundamento moral de sus derechos. En este sentido, la CDN constituye un hito a la hora de positivizar tanto unas como otros.

Para las autoras, una teoría de las necesidades infantiles debe cumplir los siguientes requisitos: considerar que el niño es eminentemente activo en la construcción de su desarrollo; establecer una clara diferenciación entre necesidades y deseos; tener en cuenta que las necesidades se manifiestan de un modo diferente en las distintas etapas del desarrollo; y aceptar la diversidad cultural en la satisfacción de las necesidades infantiles.

La aportación principal de estas autoras fue adaptar la teoría de Doyal y Gough a las diferentes etapas evolutivas de la infancia y adolescencia. En este sentido, entienden que la salud física y la autonomía son las necesidades universales para todos los niños, las niñas y las y los adolescentes. Según las autoras, las necesidades sexuales son a la vez requisito para la salud física y para la autonomía.

Cuadro 13: Necesidades de salud física y autonomía

Salud física	Autonomía
- Alimentación adecuada - Vivienda adecuada - Vestido e higiene adecuada - Atención sanitaria - Sueño y descanso - Espacio exterior adecuado - Ejercicio físico - Protección de riesgos físicos	- Participación activa y normas estables - Vinculación afectiva primaria - Interacción con las personas adultas - Interacción con iguales - Educación formal - Educación no formal - Juego y tiempo de ocio - Protección de riesgos psicológicos
Necesidades sexuales	

Fuente: Ochaíta y Espinosa (2004).

A lo largo de la obra, las autoras van especificando las necesidades infantiles en función de las etapas evolutivas, diferenciando entre: recién nacido (primer mes), primera infancia (hasta los 2 años de edad), etapa preescolar (entre los 2 y los 6 años), etapa escolar (entre los 7 y los 12 años), pubertad y adolescencia (desde los 12-13 años hasta los 20). En el siguiente cuadro se comparan las cuatro propuestas planteadas partiendo de la teoría de Max-Neef, por ser la más completa, desde nuestro punto de vista. También se recogen en el cuadro los derechos reconocidos en la Convención con los que guardan relación las necesidades apuntadas.

Cuadro 14: Comparación entre las teorías de necesidades y la Convención sobre los Derechos del Niño

Max-Neef (1998)	Doyal y Gough (1994)	López (1995)	Ochaña y Espinosa (2004)	Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
Subsistencia (Salud física, mental, alimentación, abrigo, descanso, entorno...)	Salud física (alimentos, agua, alojamiento)	Necesidades físico-biológicas (alimentación, temperatura, sueño, vivienda y vestido, higiene, ambiente ecológico adecuado, actividad física)	Salud física (alimentación, vivienda, vestido, sueño y descanso, espacio exterior adecuado, ejercicio físico)	Art. 6: a la vida, a la supervivencia y desarrollo; art. 24 a la salud y servicios médicos; art. 31 al descanso; art. 27 a un nivel de vida adecuado para el desarrollo integral.
Protección (Cuidado, autonomía, seguridad social, derechos, morada, sistemas de salud...)	- Salud física (ambiente laboral y medio físico) desprovisto de riesgos, atención sanitaria) - Autonomía (seguridad física, económica, control de nacimientos, seguridad en la infancia)	- Necesidades físico-biológicas (integridad física protección de riesgos, salud, ambiente ecológico adecuado) - Necesidades mentales (protección de riesgos imaginarios)	Salud física (atención sanitaria, protección de riesgos físicos y psicológicos)	art. 11 a no sufrir retenciones o traslados ilícitos; art. 16 protección de la vida privada; art. 19-23 protección contra los malos tratos, del Estado en caso de privación familiar, adopción, de niños/as refugiados e impedidos; art. 25 evaluación periódica del internamiento; art. 26 seguridad social; art. 32-39 protección contra la explotación en el trabajo, uso de estupefacientes, explotación sexual, venta y tráfico de niños/as, todo tipo de explotación, tortura o privación de libertad, conflictos armados, recuperación física y psicológica.
Afecto (Autoestima, solidaridad, respeto, amistad, familia, expresar emociones, compartir, intimidad, hacer el amor, acariciar...)	Autonomía (relaciones primarias significativas)	Necesidades emocionales (seguridad emocional, aceptación, estima, contacto e interacción sexual)	Autonomía (vinculación afectiva) Necesidades sexuales	art. 9 a la no separación del padre y la madre; art. 10, a la reunificación familiar; art. 18 a ser criado y educado por ambos padres
Entendimiento (Conciencia crítica, curiosidad, asombro, disciplina, políticas educacionales, estudiar, experimentar, interpretar...)	Autonomía (enseñanza adecuada)	Necesidades mentales (estimulación sensorial, exploración del medio físico y social, escolarización, comprensión de la realidad, sistema de valores)	Autonomía (educación formal y no formal)	Art. 17 acceso a la información adecuada; art. 28 a la educación; art. 29 a la educación adecuada al desarrollo integral.

Max-Neef (1998)	Doyal y Gough (1994)	López (1995)	Ochaíta y Espinosa (2004)	Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
Participación (Derechos, obligaciones, responsabilidades, cooperar, proponer, compartir, ámbitos de interacción...)		Necesidades sociales (red de relaciones sociales, participación y autonomía)	Autonomía (participación, interacción con los/as adultos/as, con iguales)	Art. 12 expresar su opinión; art. 13 libertad de expresión; art. 15 libertad de asociación; art. 23 participación del niño mental o físicamente impedido; art. 31 participar en la vida cultural y en las artes.
Ocio (Curiosidad, imaginación, juegos, fiestas, calma, soñar, divertirse, relajarse, intimidad, tiempo libre...)		- Necesidades físico-biológicas (actividad física, juego). - Necesidades sociales: interacción lúdica	Autonomía (juego y tiempo de ocio)	Art. 31 al descanso, esparcimiento y juego.
Creación (Pasión, voluntad, imaginación, autonomía, habilidades, diseñar, interpretar...)				Art. 31 a la participación en la vida cultural y en las artes.
Identidad (Pertenencia, coherencia, diferencia, símbolos, lenguaje, costumbres, sexualidad, autonomía, comprometerse...)		Necesidades emocionales (red de relaciones sociales, vínculo de amistad y sentido de comunidad,		Art. 7 a un nombre y nacionalidad; art. 8 a la preservación de la identidad; art. 9-10 a la no separación del padre y la madre y a la reunificación familiar; art. 21 adopción; 18 a ser criado y educado por ambos padres; art. 30 de las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas.
Libertad (Autonomía, apertura, determinación, igualdad de derechos, discrepar, optar, conocerse...)				Art. 12-17 a expresar su opinión, libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión, de asociación; art. 37 no privación de libertad.

Elaboración propia.

Finalmente, nos interesan las teorías de resiliencia por varios motivos: para orientar programas de prevención y promoción del buen trato, y para la constitución de contextos profesionales que faciliten su desarrollo, fundamentalmente en situaciones de provisión y protección. El concepto de resiliencia se hace necesario, pues, para la prevención y la mejor reparación de los daños, ya que, “el transcurso de la vida nunca carece de pruebas, pero la elaboración de los conflictos y el trabajo de resiliencia nos permiten retomar el camino, pese a todo” (Cyrlunik, 2002, p.215).

Barudy y Dantagnan (2005, p.56) definen la resiliencia como “la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”. La resiliencia es “el arte de navegar entre los torrentes” haciendo uso de los recursos internos “hasta el momento en que una mano tendida le ofrezca un recurso externo, una relación afectiva, una institución social o cultural que le permita salir airoso” (Cyrlunik, 2002, p.213). Es un proceso de reconstrucción de uno mismo a fuerza de actos y de palabras, un conjunto de fenómenos armonizados en el que el sujeto se cuele en un contexto afectivo, social y cultural, “inscribe su desarrollo en un medio y escribe su historia en una cultura” (Cyrlunik, p.214).

Los recursos internos de los que habla este autor, hacen referencia a aptitudes adquiridas fácilmente en el transcurso de la infancia y se componen esencialmente del aprendizaje de un estilo afectivo que se llama apego seguro o vínculo afectivo protector, que permite permanecer al acecho de toda mano tendida. Cyrlunik (2002) define otros tres tipos de vínculo afectivo: de evitación, ambivalente y desorganizado, que dificultan el desarrollo de capacidades resilientes, pero no lo imposibilitan, ya que se prodrán poner en marcha más adelante, aunque más lentamente, “con la condición de que el medio, habiendo comprendido cómo se forja un temperamento, disponga en torno a los heridos unas cuantas guías de resiliencia” (Cyrlunik, p.213).

Barudy y Dantagnan (2005, p.58) también destacan lo afectivo. Entienden que la capacidad de resiliencia es sobre todo el resultado de nutrientes afectivos, cognitivos, relacionales y éticos que los niños y las niñas reciben de su entorno. Es decir, su origen son “las dinámicas sociales que aseguran la afectividad y la posibilidad de dar un significado a las experiencias, especialmente cuando éstas son dolorosas”.

Las características que distinguen a niños y niñas resilientes son, en opinión de Barudy y Dantagnan (2005): un acercamiento activo, evocador hacia el problema a resolver, permitiéndoles negociar una serie de experiencias emocionalmente arriesgadas; una habilidad para ganar la atención positiva de los otros; una visión optimista de sus experiencias; una habilidad de mantener una visión positiva de una vida significativa; una habilidad de estar alerta y autónomo; una tendencia a buscar nuevas experiencias; y una perspectiva proactiva.

Para Cyrulnik (2002, p.213), “no es tanto el niño el que es resiliente como su evolución y su proceso de vertebración de la propia historia”. Los factores que contribuyen al desarrollo de la resiliencia infantil son: el apego seguro; la toma de conciencia de la realidad individual, familiar y social; y el apoyo social. Cyrulnik destaca los siguientes elementos:

- El encuentro con una persona significativa que permita la reanudación del vínculo social y la reorganización de la imagen que el herido se hace de sí mismo. Para el autor “basta una minúscula señal para transformar a un patito feo en cisne” (Cyrulnik, p.216).
- Dar sentido a lo que nos ha ocurrido, es decir, organizar la propia historia, comprender y dar, son los más simples y eficaces medios de defensa. Para ello, es necesario ofrecer lugares donde poder realizar una representación y significación del trauma. Actuar sin comprender tampoco permite la resiliencia, sólo la mera adaptación o supervivencia inmediata.
- Permitir socializarse: es imprescindible participar en la cultura, comprometerse con ella, convertirse en actor y no seguir siendo mero/a espectador/a.

Por tanto, las acciones basadas en los modelos de resiliencia serán aquellas que faciliten (Barudy y Dantagnan, 2005):

- Vinculaciones afectivas seguras, fiables y continuas.
- Procesos relacionales que permitan dar sentido o significado a las experiencias, tomar conciencia y simbolización de la realidad familiar y social.
- Redes de apoyo social.
- Procesos educativos que potencien el respeto de los derechos de todas las personas, especialmente de la infancia.
- Experiencias que promuevan la alegría y el humor.
- Desarrollo de la creatividad y el arte.

Para finalizar, presentamos algunas propuestas de acción para dar respuesta a las necesidades infantiles, promover los derechos de los niños y las niñas, desde la perspectiva del buen trato y la resiliencia. Casas (1998), considera que la consolidación decisiva de los cambios hacia un paradigma de los derechos, se basa en cinco conjuntos de desarrollos paralelos:

- completar y asentar una red básica de servicios sociales municipales;
- dar entidad definitiva al reconocimiento profesional de las educadoras sociales que trabajan con la infancia;

- completar y concretar los desarrollos legislativos necesarios que garanticen la realización del contenido de la Convención;
- continuar e intensificar la teorización, debate y divulgación de principios básicos de acción en favor de la infancia en situación de dificultad;
- desarrollar una nueva articulación de los equipos y servicios específicamente dedicados a niños y niñas con dificultades y sus familias;
- implantar equipos interdisciplinarios especializados y territorializados, con funciones preventivas y de intervención.

Por su parte, López (2008) plantea una propuesta de acción en la que se contemplan medidas generales que tienen que ver con eliminar los enemigos materiales y simbólicos de la infancia, es decir: consolidar la nueva representación de la infancia como sujeto activo y de derechos que tiene necesidades específicas universales; suprimir o reducir las situaciones económicas y culturales carenciales, a través de la universalización de los servicios sanitarios, educativos y sociales; armonizar los derechos de la infancia y los derechos de las personas adultas; complementar y coordinar las medidas y servicios sociales a través de la cooperación de todas las administraciones públicas y entidades privadas; evitar la violencia y promover el análisis crítico de todas las ideologías y valores. Medidas, todas ellas, que deben conducir necesariamente a la justicia y a la paz, alejándose a la vez del “festín del consumo y la violencia”, riesgos, según el autor, de las sociedades avanzadas.

125

Además de estas medidas generales, López (2008) plantea tener en cuenta:

- Una clara definición social de los derechos y deberes de la infancia, fundamentada en la satisfacción de sus necesidades.
- La familia como agente socializador primordial que satisface las necesidades fundamentales del niño, por sí mismas o con el apoyo de otras instituciones; es fuente de información y transmisión de valores; actúa como grupo de control, socializando a sus miembros; ofrece modelos de imitación e identificación; ayuda y enseña a reaccionar ante situaciones estresantes; y sirve de lugar de descanso y recuperación de esfuerzos, tensiones o problemas, y de lugar de participación activa del niño.

Algunas de las condiciones que deben cumplirse en el contexto familiar por parte de las personas adultas son (López, 2008): existencia de figuras de apego; estabilidad y armonía en las relaciones; disponibilidad de tiempo para interactuar; accesibilidad y aceptación incondicional; capacidad para percibir, interpretar y responder a las peticiones; coherencia en las conductas; capacidad de resolución de conflictos aplicando formas de disciplina adecuadas; fomento de la participación activa; e integración en la comunidad. En palabras de Meirieu (2001, p.23), “la actitud de los progenitores, desde los primeros días de la vida,

es determinante: la sonrisa con que la madre responde a la inquietud del bebé permite a éste disponer de un punto de referencia estable en el universo extraño que descubre; las palabras repetidas regularmente despiertan su atención; los ritmos de la vida cotidiana le estructuran progresivamente el tiempo...”.

- La disciplina inductiva, la exigencia de límites y la socialización educativa y cívica.
- El fomento de las amistades y la red social.
- La escuela como agente socializador que atiende a las necesidades de la infancia a través de programas que favorecen el desarrollo personal y social. López la caracteriza como la escuela de la seguridad emocional cuyo contexto, objetivos y contenidos de los aprendizajes permitan mejorar la calidad de vida de las personas y de la comunidad.

Cyrułnik (2002, p.215) prevé que en el siglo XXI las exclusiones se agravarán, siendo conveniente actuar sobre todas y cada una de lo que denomina fases de la catástrofe: “habrá un momento político para luchar contra los crímenes de guerra, un momento filosófico para criticar las teorías que preparan esos crímenes, un momento técnico para reparar las heridas y un momento resiliente para retomar el curso de la existencia”.

Síntesis

A lo largo del apartado, hemos argumentado en torno a la nueva imagen de la infancia, como sujeto diferenciado con necesidades y características particulares, ha surgido en el mismo período en que tuvo lugar una transición demográfica (descenso de la mortalidad y de la natalidad), cuando el niño cambió de actividad (de la fábrica a la escuela) y la familia adquirió un nuevo rol y nuevas obligaciones con respecto a sus hijos e hijas. Con la aprobación de la CDN de 1989 se convierte formalmente en sujeto de derechos, en una realidad de presente. De ser considerada una etapa pasiva centrada en la idea de los aún-no, seres imperfectos, no terminados, débiles e incompletos, aún no responsables, inteligentes o útiles para el trabajo, pasa a ser comprendida como un período evolutivo con sentido y fin en sí mismo; como seres sociales, activos, competentes, con capacidades para manifestarse, construir, actualizar y consolidar a sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, sentimientos, afectos... mediante las interacciones y relaciones que establecen con las personas, objetos y seres que forman parte de los contextos en los que viven.

También hemos visto como la preocupación específica por la infancia tiene un carácter ambiguo. Por un lado, se considera una etapa diferenciada, y al mismo tiempo, se trata de integrarla dentro del orden y la universalidad que comprende la sociedad adulta, dando

preferencia en realidad a las necesidades de las personas mayores con respecto a los niños y las niñas, antes que atender a la particularidad de éstos (Gaitán, 2006). Es el reflejo de la paradoja que ha acompañado a la infancia, a la vez necesaria y superflua, a la vez querida y rechazada, y también “de unas relaciones de dominación similar a las que hasta no hace mucho se observaban con respecto a las mujeres, donde el margen para su actuación y su papel en la sociedad era definido desde instancias ajenas a ellas” (Gaitán, p.16).

La visión de los niños y las niñas como sujetos o actores sociales, hace hincapié en su condición de personas con sus propios derechos, personas con características y capacidades específicas que deben ser apreciadas y respetadas. Esta visión es opuesta a aquella en la que los niños y las niñas son tratados como objetos, visión que no niega la necesidad de protección especial, pero a costa de su derecho a compartir y participar en la vida social. Y es que el proteccionismo termina anulando e incluso negando las posibilidades de desarrollo autónomo de los niños y las niñas, su capacidad de intervenir como actores en la vida social.

La situación actual de la infancia revela que los desafíos siguen siendo enormes. Existen múltiples enemigos que hemos denominado materiales y simbólicos, siendo necesario avanzar en su erradicación. Para ello, proponemos la necesidad de desarrollar acciones basadas en las teorías de las necesidades infantiles y la promoción de dinámicas de buen trato en todos los ámbitos de la sociedad. También en contextos residenciales, donde será imprescindible asegurar un clima afectivo y un contexto educativo basado en los buenos tratos y el desarrollo de la resiliencia.

6 Educación Social e infancias: formación y profesionalización

No existe un concepto unívoco de Educación Social. Muchas son y han sido las visiones acerca de su significado desde sus orígenes. Al igual que el término de infancia, que acabamos de ver, refleja una realidad plural, de la cual presentaremos tan sólo una muestra, recogiendo las definiciones aportadas por autores como Petrus (1997), Riera (1998), García (2003), Caride (2005) y Ortega (2005b), entre otros, y por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007).

Asimismo, a pesar de la complejidad a la hora de buscar denominadores comunes al constructo de Educación Social, derivada de la diversidad de espacios, sujetos, acciones, métodos, etcétera, haremos un esfuerzo por extraer aquellos aspectos más ampliamente destacados en las diferentes definiciones, y que son acordes con nuestra propia visión de la Educación Social.

En opinión de Petrus (1997), las dos características más distintivas son su ámbito social y su carácter pedagógico. Una de sus aportaciones más valiosas fue recoger los principales enfoques que se perciben de la Educación Social en nuestro contexto cultural y que reflejan su consideración: como *adaptación* a las cambiantes necesidades sociales, entendida como integración del ciudadano en el medio, al tiempo que se convierte en factor de cambio y mejora de ese mismo medio; como *socialización*, es decir, transformación del individuo biológico en ser social, resaltando su integración en la sociedad, y la consecuente asimilación de normas, valores y actitudes necesarias para convivir; como *adquisición de competencias sociales*, virtudes o capacidades de un grupo o sociedad, que se aprenden en un proceso dialéctico de interacción; como *didáctica de lo social*, que implica un conjunto de estrategias y acciones sociocomunitarias en el medio social; como *acción profesional cualificada*, de forma que garantice una acción consciente, reflexiva y planificada, fundamentada en la técnica y en la metodología, a fin de incidir positivamente sobre una realidad social determinada; como *acción cerca de la inadaptación social*, aunque también desempeña funciones dirigidas a promover la calidad de vida de todos los ciudadanos y adoptar estrategias de prevención de los desequilibrios sociales; como *formación política del ciudadano/a*, para la correcta convivencia social; como prevención y control social, control que siempre deberá estar acompañado de cambio social, dotando de sentido crítico a toda intervención socioeducativa; como *trabajo social educativo*; como *paidocenosis*, es decir, como acción educadora de la sociedad, en la sociedad y para la sociedad; y como *educación extra-escolar*, que abarca toda acción educativa estructurada que no forma parte del sistema educativo reglado.

Riera (1998, p.45), por su parte, define la Educación Social como “acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación

crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales –tanto del educador como del sujeto– y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas”.

En opinión de García (2003), la Educación Social como práctica educativa se sostiene sobre tres pilares inseparables: política, ética y praxis. Resaltamos su concepción como derecho de la ciudadanía “que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, educativo y social, articulada en torno a acciones de transmisión (de contenidos conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social) y mediación (con la cultura, el entorno social y los demás sujetos), que un agente de la educación (la educadora social) realiza con individuos o grupos (sujetos de la educación) en un marco institucional sancionado para tal fin, y que son generadoras de nuevas plataformas culturales y sociales que posibilitan la incorporación de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales (desde la socialización de la infancia, en su sentido clásico, hasta la multiplicidad de posibles tránsitos de los sujetos por lo social amplio) y su promoción cultural y social (como apertura a nuevas adquisiciones culturales que amplíen o mejoren las perspectivas laborales, de ocio, de relación y participación social, etc.)” (García, p.32).

Para Caride (2005, p.53), la Educación Social se concibe como un “hecho o práctica social mediante el que se satisfacen necesidades concernientes al desarrollo de las personas y sociedades, al menos con dos propósitos: por un lado socializar e integrar a cada sujeto en las circunstancias vitales que definen una determinada sociedad, facilitándole los recursos y competencias que favorezcan su desarrollo personal y social; por otro, activar o promover procesos de cambio –individuales y colectivos– orientados hacia un mejor futuro de cada individuo y del conjunto de la humanidad”.

Según Ortega (2005b, p.114), “podríamos entender que la educación social es, por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social. En consecuencia, la cobertura conceptual o teórica de la educación social debería buscarse, a nuestro entender, en su función promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre, y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar, equilibrar y reparar el riesgo, la dificultad o el conflicto social”.

Finalmente, ASEDES (2007) plantea la construcción de una definición coetánea a la actualidad; superadora, pero integradora a la vez, de las antiguas figuras y las distinciones ocupacionales dentro de la Educación Social; y superadora de los marcos y anclajes que significan nuestra profesión como no-formal, informal, “extraescolar” o exclusiva de los “servicios sociales”. Se entiende la Educación Social como “derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de

contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional de la educadora social, posibilitando:

1. La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
2. La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social" (ASEDES, 2007, p.12).

De estas definiciones y de los planteamientos teóricos de los autores analizados, podemos destacar los siguientes aspectos característicos de la Educación Social:

- *Derecho fundamental de la ciudadanía* que debe posibilitar tanto la participación en la vida política, económica y cultural, como la intervención educativa para prevenir, paliar o minimizar los efectos y las injusticias sociales que impone el neoliberalismo económico y social (García, 2003). Desde ASEDES (2007) se concibe a la Educación Social como una práctica socioeducativa al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales de un Estado de Derecho: igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática. Hablamos de una Educación Social comprometida con el bienestar social y el desarrollo humano (Caride, 2005).
- *Práctica educativa intencional*, delimitada por el carácter pedagógico que define el tipo de intervención social que realiza, y que le otorga especificidad junto a otras prácticas de trabajo o acción social.
- *Carácter social*. En palabras de Ortega (2005b, p.114), "la educación supone una progresiva y continua configuración de la persona para ser y convivir con los demás". En este sentido, considera preciso una reconceptualización de la pedagogía actual, que incida en la vuelta a lo social. Caride (2005, p.100), por su parte, también señala esta necesidad de reinventar el concepto de educación, siendo uno de los desafíos de la Educación Social, contribuir a ello, ampliando los temas, formas y métodos a través de los que acceder y disfrutar de la cultura y del saber, combinando múltiples espacios, actores pedagógicos y tiempos sociales, y restableciendo "la voluntad de formar a las personas para la vida desde la propia vida, para vivir y estar presentes en la cotidianeidad como ciudadanos libres y conscientes de sus derechos".

Además del carácter social, Caride (2005) señala su consideración como una educación contextual e históricamente condicionada, cuyos contenidos, fines y funciones nunca pueden ser interpretados al margen de la sociedad en la que se desarrolla.

- Inscrita en el marco de la *educación a lo largo de la vida*. En palabras de Ortega (1998, p.162), “se trataría de que en el espacio y tiempo de la vida aprendamos a aprender y conocer, a hacer, a vivir juntos y aprendamos a ser nosotros mismos”. Con este término se revalorizan los aspectos éticos y culturales de la educación, entendida como enriquecimiento de conocimientos y capacidades, pero sobre todo, de estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos.

La “educación a lo largo de la vida” constituye, para el autor, un espacio amplio y abierto, el ámbito de la comunidad educativa, de la ciudad educativa. Es un espacio total, el espacio de acción y reflexión de todos, también de los teóricos y prácticos de la escuela, pero sobre todo, es el espacio natural de la Educación Social.

- Vinculada a procesos de *socialización, desarrollo integral* de individuos y colectividades, de integración y participación social, promoviendo la autonomía y la convivencia social. En opinión de Ortega (1999), la Educación Social debe ante todo ayudar a ser y a convivir con los demás. Aprender a ser con los demás y a vivir juntos en comunidad.

Estas finalidades exigen una educación pluridimensional, democrática y a lo largo de toda la vida, así como garantizar la igualdad de oportunidades (Petrus, 1997).

131

- Orientada al *cambio*, a la reflexión-acción transformadora de las realidades sociales, dando respuesta a las necesidades y problemas que surgen de la convivencia social, a favor de los derechos sociales. Bedmar y Añaños (2006) destacan su papel ambivalente de control social y transformación individual, colectiva y estructural.
- Desarrollada por *profesionales* preparadas tras procesos formativos.
- *Convergente con el trabajo social*, con el que comparte el propósito común de promover el desarrollo integral de las personas, la calidad de vida y el bienestar social (Caride, 2005), desde la especificidad educativa de la acción que promueve. No se agota en el ámbito de la marginalidad, ni fija su actuación sólo en individuos y grupos, sino que constituye una acción extensiva a toda la comunidad, asumiendo también una función preventiva y dinamizadora de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social, atendiendo a los espacios físicos e institucionales para modificarlos, desde el marco de la sociedad educadora (Ortega, 1998).
- Abierta a las nuevas *alternativas de una sociedad en continuo cambio*. Petrus (1997, p.32), define como una función de la Educación Social, además de dar respuesta a las necesidades existentes, “crear conciencia acerca de cuáles son

los derechos sociales del ciudadano, de todos los ciudadanos, y generar nuevas demandas de educación social”.

- Generadora de acciones educativas, mediadoras, formativas, de soporte, transferencia...
- Requiere de un *compromiso ético*. En palabras de Caride (2005), estamos obligados a explicitar y aceptar nuestros propios intereses y valores, ya que intervienen de manera inevitable en la acción socioeducativa desde la selección de los problemas, su ordenamiento, en los recursos que se emplean... En opinión de García (2003), el poder de la Educación Social reside en crear espacios y tiempos, en dar (la) palabra y dar (el) tiempo para que los sujetos puedan atreverse, arriesgarse, decidirse, a iniciar el proceso educativo.

6.1 Las infancias como preocupación y acción de la Educación Social

Desde una perspectiva histórica y contextual, nos interesa especialmente la relación entre la Educación Social y la preocupación educativa por la infancia desamparada y marginada, así como su traducción en acciones socioeducativas en el marco residencial.

Intentaremos fundamentar dicho vínculo en relación a tres momentos históricos: los antecedentes de la Educación Social, concretamente, centraremos nuestra mirada en la figura de Pestalozzi como precursor; en el origen de la educación especializada como antesala de la Educación Social, después de la II Guerra Mundial; y en la actualidad, en relación a los ámbitos profesionales de las educadoras sociales.

6.1.1 Preocupación de los precursores por la infancia vulnerable

En la etapa, denominada por Caride (2005) como *antecedentes*, en la que se reconoce la existencia de una Pedagogía-Educación Social implícita, y que comprende desde la época clásica hasta mediados del S. XIX, resulta imprescindible rescatar la figura de Pestalozzi (1746-1827), considerado por diferentes autores como uno de los precursores de la Pedagogía-Educación Social, como el verdadero fundador, e incluso, como el primer antecesor o representante de la Educación Social tal como la entendemos actualmente (Quintana, 1994).

Pestalozzi –que en opinión de Quintana (1994) es un reformador social, un revolucionario– destaca por su defensa de la igualdad en la educación de todos los niños y las niñas, y por su preocupación por la infancia pobre y abandonada que no está escolarizada y que trabaja largas jornadas, a quien dirige parte de su labor educativa: “1º como promotor de

la educación en cuanto medio de aminorar las desigualdades sociales, en cuanto que por ella trataba de elevar el nivel social y cultural de los grupos sociales más desfavorecidos; 2º como fundador de instituciones educativas destinadas a acoger a niños marginados y a procurar su inserción social” (Quintana, p.12).

Su preocupación por dar respuesta a la pobreza, principalmente la que acosa a niños/as y jóvenes, le llevó a emprender dos proyectos pedagógico-sociales: en Neuhoof (1775-1780), donde fundó una Escuela Popular de Artes y Oficios acogiendo a chicos desheredados, con los que convivía familiarmente y se dedicaban a la manufactura de tejidos; y en Stanz (1778-1799), en el Instituto para Huérfanos de Guerra, donde la infancia vivía en régimen de una comunidad en la que se ayudan mutuamente (Quintana, 1994).

De su modelo educativo Quintana (1994, p.14) destaca los siguientes principios: “1º La educación social debe fundamentarse en una buena educación de la personalidad; 2º la cuestión social es una cuestión moral, pues se resuelve formando la conciencia y el amor al prójimo; 3º puede acometerse, por consiguiente, por medio de la educación; 4º hay que empezar por arrancar al hombre de su miseria para llevarlo a la cultura y al bien; 5º el educador del pueblo ha de moverse por un amor desinteresado hacia el mismo; 6º cultivando los valores de la persona construiremos una sociedad justa y feliz”. También resaltamos la importancia que concedía a conseguir en los orfanatos una vida familiar, actuando a la vez de padre y maestro; y a la acción educativa por medio del trabajo. En las instituciones que gestionó se desarrollaban trabajos agrícolas, de carpintería, de construcción... todo lo que pudiera contribuir a la incorporación al mundo laboral.

En el contexto español, López (2005) señala cuatro antecedentes históricos de la Educación Social: Luis Amigó (1854-1934), Ramón Albó (1871-1955), José Pedragosa (1874-1957) y José Juan Piquer (1911-1985), cuyas trayectorias se encuentran también ligadas al ámbito de la infancia y la adolescencia.

Finalmente, es interesante comprobar como algunos de los principales historiadores de la Educación Social en España –entre ellos destacamos a Santolaria (1997) y Palacios (1997)– mostraron en sus estudios la preocupación por la infancia a lo largo de la historia, que se vio plasmada en diferentes iniciativas de atención residencial, tal y como veremos más adelante. Ortega (1998) considera que la escuela es a la educación reglada, lo que el reformatorio a la Educación Social, siendo una de las instituciones más emblemáticas de ésta. Para el autor, los centros de protección y reforma son unas instituciones “naturales”, antropológicas, básicas, de la comunidad, aunque se las considere erróneamente planteadas. Y añade que “no nacen del tronco de la educación ‘formal’ sino de la necesidad de amparar, alimentar, y educar a niños que no tenían otro lugar donde estar o que no quieren o no pueden integrarse en la sociedad que les rodea. También nacen, tristemente, de la voluntad represora y vindicativa de la comunidad y, por qué no decirlo, en algunos casos, de la rigidez excluyente de la escuela. Por supuesto marginan, estigmatizan y ‘hospitalizan’, aunque también recogen, cuidan y deberían formar” (Ortega, 1998, p.167).

6.1.2 Educación especializada: antesala de la Educación Social

Antes de existir la Educación Social como disciplina se ha hecho educación social en la práctica y en la realidad. Entre los factores que determinaron su expansión en las últimas décadas del siglo XX, Petrus (1997) señala el incremento de los sectores de población marginal y la conciencia de responsabilidad frente a los nuevos problemas derivados de la convivencia. Así, las etapas de máximo apogeo coinciden con las épocas más conflictivas y de desigualdad de la sociedad, cobrando especial importancia durante las posguerras mundiales. En dichos momentos históricos, las primeras acciones se centraron preferentemente en la marginación social, especialmente de la infancia y adolescencia abandonada y huérfana. En este sentido, en opinión de López (2005), no resulta extraño que inicialmente se identificase la Educación Social con el trabajo socioeducativo con jóvenes en ambientes marginales o de riesgo social y que, aún hoy, estas actuaciones sigan constituyendo una parte muy destacable de la Educación Social, como veremos en el siguiente punto.

Fue después de la II Guerra Mundial cuando se posibilitaron dos circunstancias vitales para la paulatina aparición de la Educación Social: la consolidación de las formas democráticas y la concienciación acerca de los derechos sociales inherentes a un Estado de Bienestar (Petrus, 1997). El autor también señala como otro factor significativo, la crisis de los sistemas escolares, recogida en el Informe UNESCO elaborado por Coombs en 1968, derivada de la explosión de la demanda educativa, de una pérdida de confianza en la educación y en la institución escolar para dar respuesta a las nuevas realidades sociales. La educación adquiere entonces una nueva significación, deja de ser patrimonio de la escuela, ampliando espacios, tiempos y agentes.

En opinión de Ruiz (1999, p.7), la historia de la Educación Social es la “historia de los procesos educativos destinados a equilibrar, superar o prevenir dos categorías fundamentales: la marginación y la exclusión, especialmente en la infancia y juventud, a través de los tiempos”. Esta acción educativa se denominó educación especializada, traducción del francés *éducateur spécialisé*, que en el contexto español designó un nuevo espacio de profesionalización de los vigilantes, celadores y guardianes de las grandes instituciones de menores, en torno a cierto ideal de educación (Núñez y Planas, 1997). Las educadoras especializadas “han venido siendo el colectivo de educadores sociales más conocido y específico profesionalmente. Se podría decir que es el de mayor tradición histórica, tanto formativa como profesionalmente” (Ortega, 1999, p.37).

A continuación recogemos algunas de las iniciativas formativas y profesionales de las educadoras especializadas, consideradas el germen de la educadora social. A nivel internacional tan sólo referenciar la existencia desde 1945 de la AIEJI (Association Internationale de Educateurs de Jeunes Inadaptés) y la celebración del primer congreso de educación especializada en 1952. En el contexto español destacamos (Núñez y Planas, 1997; Ortega, 1999; Ortega, 2005b):

- A finales de los sesenta comenzaron a formarse, con el apoyo de la Diputación de Barcelona, las entonces denominadas educadoras especializadas. En 1969 se funda el Centro de Formación de Educadores Especializados; en los años 1981 y 1982 se crean, respectivamente, la Escuela de Educadores Especializados del Patronato Flor de Mayo de la Diputación de Barcelona, y, en Galicia, la Escuela de Educadores Especializados en Marginación Social; también en el año 1981 se celebran las Primeras Jornadas Estatales del Educador Especializado en Pamplona, coincidiendo con las Primeras Jornadas de Animación Cultural en Barcelona.
- Desde el punto de vista profesional, las asociaciones jugaron un papel fundamental para la consolidación de la profesión. En 1972 se creó en Barcelona la primera Asociación de Educadores Especializados, teniendo que esperar hasta 1980 para la constitución de la homóloga gallega. A nivel estatal, en 1987 se crea la Federación Estatal de Asociaciones de Educadores Especializados (FEAPES), que según Ortega (1999), constituyó el núcleo asociativo coordinador de esfuerzos para el reconocimiento oficial de los estudios de la Diplomatura de Educación Social.

Estos acontecimientos fueron el germen de la consolidación de los estudios universitarios de Educación Social y, posteriormente, la creación de los primeros colegios profesionales, expandiéndose a lo largo de los años por toda la geografía española:

- En el año 1991 se aprueba la Diplomatura en Educación Social (R.D. 1420/1991, de 30 de agosto; BOE del 10 de octubre) promoviendo su posterior desarrollo en las universidades españolas y estableciendo las condiciones que posibilitaron una formación más sistemática, reglada y rigurosa de la educadora social, así como una mayor clarificación conceptual y científica. En la actualidad, la titulación de Educación Social se oferta en un total de 36 instituciones universitarias (Villa, 2005a).
- Con la intención de consolidar su identidad y especificar su ámbito profesional, se crearon 13 Colegios Profesionales en las siguientes Comunidades Autónomas: Cataluña (1996), Galicia (2001), Islas Baleares (2002), Murcia (2003), Comunidad Valenciana (2003), País Vasco (2003), Castilla la Mancha (2004), Castilla y León (2005), Andalucía (2005), Aragón (2005), Extremadura (2009), Navarra (2009) y Madrid (aprobación de la propuesta de ley). En las regiones donde todavía no hay colegio profesional (La Rioja, Canarias, Asturias, Ceuta y Melilla), existen asociaciones profesionales de educadoras sociales. Cantabria es la única Comunidad Autónoma donde no figura ni asociación ni colegio profesional. A nivel estatal, desde el año 2006 (Ley 41/2006), viene desarrollando su labor el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), sucesor de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES).

6.1.3 Infancia y adolescencia: ámbito mayoritario en la actualidad

Tradicionalmente se señalaron tres ámbitos o campos disciplinares y de acción: educación permanente y de personas adultas, animación sociocultural y Educación Social especializada. Senent (2003) propone una ampliación de estas áreas, contemplando también las siguientes: inserción sociolaboral, educación socioambiental, gestión y difusión cultural, cooperación para el desarrollo, tercera edad, menores y discapacidad física-psíquica.

Vilar (2005) hace una crítica al debate sobre los espacios donde desarrollar la actividad profesional de las educadoras sociales, iniciado ante la necesidad de asegurar su presencia pública, ya que, en su opinión, tuvo como contrapartida el haber pensado menos en el “para qué” de esos espacios. Llevado al extremo, nos encontramos con profesionales que están en ámbitos diferentes y casi no se reconocen en la misma profesión.

El área en el que existe mayor unanimidad es el que se relaciona con los problemas de inadaptación, exclusión y marginación social (Caride, 2005). Hemos visto como el colectivo de profesionales que trabajan en este ámbito, fundamentalmente asociado al colectivo de infancia y adolescencia, presentan una extensa trayectoria, primero bajo la denominación de educadoras especializadas y, más tarde, como educadoras sociales. Ortega (2005b, p.116) define la Educación Social especializada como aquella que “trata de prevenir, paliar y mejorar ciertas situaciones surgidas de la marginación y la exclusión social. Dichas situaciones afectan a diversos colectivos, que, como consecuencia de las carencias que presenta su entorno, se ven obligados a afrontar cotidianamente los riesgos derivados del desamparo, la inadaptación, la exclusión, la drogadicción, la violencia, el conflicto social y la delincuencia”. Según el autor, lo que diferencia específicamente a la Educación Social especializada, no es una cuestión de espacios o tiempos, sino de sujetos con determinadas características, y de finalidades (formarse para vivir y convivir con los demás, a la vez que construyen y asumen su propia y personal identidad).

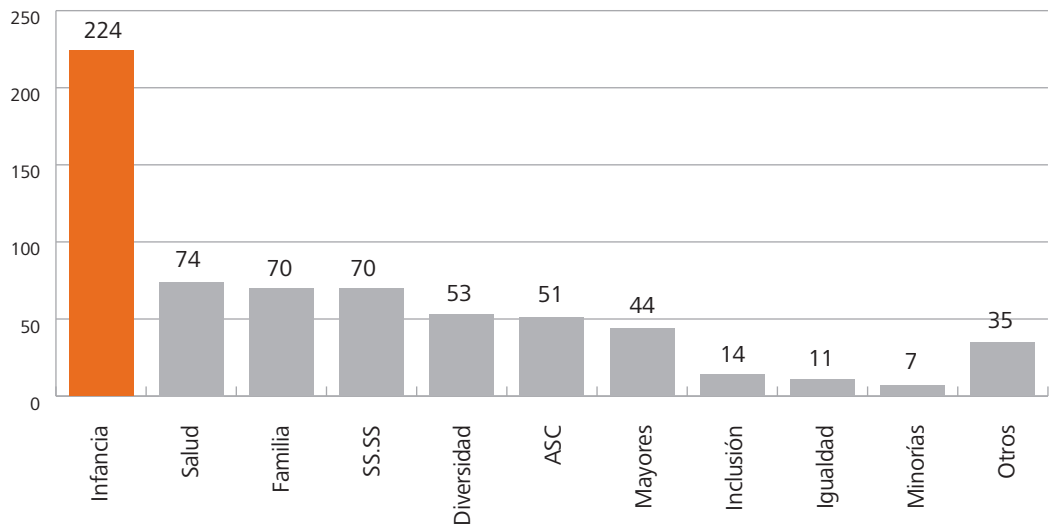
El estudio de inserción laboral de las tituladas en Educación Social, de cuyos resultados informa el Libro Blanco del Título de Grado (Villa, 2005a), muestra una evidente relación con el ámbito de la infancia y adolescencia: el 15% de las personas encuestadas desarrollan funciones relacionadas con “menores y familias”. Otras funciones, no contempladas dentro de este ámbito, también se dirigen a la infancia y adolescencia, como son: Ludotecaria, Apoyo escolar, Proyectos para la infancia y animación lectora, Maestra de Educación Infantil, Técnica de juventud, formación y apoyo escolar, Educación familiar, y Atención al menor. Esto supone un incremento del porcentaje antes señalado en 16,28 puntos.

En cuanto al tipo de servicio, tanto en las administraciones públicas como en entidades y empresas de iniciativa social, también destacan los directamente vinculados al ámbito de infancia: Centros socioeducativos de menores, Dirección General de Menores y Familia, Equipos de medio abierto, Animación infantil, Atención a la infancia y adolescencia, Centros de día, Centros de menores, Educación de familias y menores en riesgo, Educación del menor en el tiempo libre, Gestión de actividades para niños y niñas, Pisos de acogida,

Reeducación de niños/as desfavorecidos/as socialmente, y Reinserción de menores. En la Administración autonómica suponen un total de 16,6%, y en la empresa privada o de iniciativa social, un 29,7%.

La Comunidad Autónoma de Galicia, según datos del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG), hay 1071 personas colegiadas en la actualidad, de las que existen datos relativos al ámbito de trabajo en el momento de colegiarse en 653 casos. De éstos, 224 educadoras señalaron su vinculación laboral al ámbito de la infancia, siendo 184 las educadoras colegiadas vinculadas a centros de protección y reeducación, lo que supone el 28,18% sobre el total. Es claramente el ámbito mayoritario, siendo otros señalados, los siguientes: salud en un 11,33%; familia y servicios sociales en un 10,72% cada uno; diversidad funcional en un 8,12%; animación sociocultural y del tiempo libre en un 7,81%; adultos/as y mayores en un 6,74%; inclusión social y laboral en un 2,14%; igualdad en un 1,68%; minorías étnicas en un 1,07%; y otros ámbitos en un 5,36%. La gráfica nº 11 refleja la supremacía del ámbito de la infancia, y, en concreto, del acogimiento residencial.

Gráfica 11: Ámbitos de trabajo en el momento de la colegiación en el CEESG



Fuente: Base de datos del CEESG (julio 2009). Elaboración propia.

La propuesta presentada en el Libro Blanco en relación a los perfiles y ámbitos profesionales se especifica en el siguiente cuadro:

Cuadro 15: Ámbitos y perfiles profesionales asociados al título de Educación Social

Ámbitos	Perfiles profesionales
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar	- Educador de familia - Agente socioeducativo de desarrollo comunitario
Marginación, drogodependencia y exclusión social	- Educador mediador en procesos de integración social - Diseñador y evaluador de procesos de integración social
Animación y gestión sociocultural	- Animador sociocultural - Gestor cultural
Intervención socioeducativa con menores	- Educador en instituciones de atención e inserción social - Mediador en procesos de acogida y adopción
Formación e inserción de personas adultas	- Orientador sociolaboral - Formador de personas adultas
Atención socioeducativa a la diversidad	- Dinamizador para la inserción sociolaboral - Especialista en atención educativa a la diversidad

Fuente: Villa, (2005a).

Como se puede apreciar, la intervención socioeducativa con familias, infancias y adolescencias, es un ámbito profesional propio y consolidado de la Educación Social, que deberá estar presente tanto en los planes de estudio del Título de Grado, como en la oferta de formación continua.

6.2 Las infancias en la formación y profesionalización de las educadoras sociales

Nos interesa conocer las características que definen a la Educación Social como profesión –en lo que respecta a los conocimientos y competencias, funciones, formación y código deontológico–, específicamente en el ámbito que nos ocupa, de atención socioeducativa a la infancia y adolescencia. Para ello, analizaremos la propuesta de Ortega (1999) relativa a la Educación Social Especializada, así como el texto elaborado por el Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans (CEFRH, 2005) de la Generalitat de Catalunya sobre el *Perfil profesional del educador/a social de los servicios de centros residenciales de acción educativa y de centros de acogimiento para infancia y adolescencia*.

Siguiendo el proceso de conformación de la Educación Social como profesión y la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) –según la cual es necesario partir del conocimiento de las competencias para la definición del plan de estudios– vamos a referirnos, en primer lugar, a la profesionalización de las educadoras sociales, para centrarnos finalmente

en su formación inicial y continua, tratando de aproximarnos al ámbito de infancia y adolescencia.

6.2.1 La obligada conexión entre profesionalización y formación

En general, la profesionalización de las educadoras sociales convoca toda una serie de prácticas entre las que se encuentran aquellas relacionadas con la formación, siendo ésta uno de los requisitos que debe reunir toda práctica profesional, tal y como señalan diferentes autores (Riera, 1998; Ayerbe, 2000; ASEDES, 2007):

- Existencia de un cuerpo de conocimientos específico y especializado que proviene de la investigación científica y de la elaboración teórica.
- Existencia de una comunidad que comparte una misma formación específica para adquirir ese conocimiento, que forma un colectivo constituido en torno a una cultura profesional diferenciada, que genera identidad colectiva. Además de la formación inicial es imprescindible una formación continua.
- Desarrollo de unas funciones públicas y específicas con planteamientos comunes y técnicos de intervención profesional, con retribución económica reconocida por la tarea desarrollada y la asunción de un compromiso ético de la profesión hacia las personas destinatarias de la acción, contando con el reconocimiento social de las actividades y las competencias que se llevan a cabo.
- Existencia de una normativa interna para el grupo profesional que permite la articulación y el autocontrol de sus miembros por parte del colectivo profesional, en función del código de deontología y ética profesional que expresa los principios fundamentales para el ejercicio de la profesión, justificando la acción responsable.
- Presencia en el mercado laboral, respondiendo a las distintas necesidades y demandas socioeducativas de las personas.

Algunos de los factores que definen la profesión son, pues: conocimientos, metodología y técnicas específicas; formación inicial y continua y aptitudes específicas; reconocimiento social; espacio socio-profesional propio; cultura e identidad profesional; asociaciones y colegios profesionales; compromiso ético y código deontológico; calendario, horario y salario.

En palabras de Ortega (2005a, p.48), la conexión de las profesionales y el ámbito académico tiene su principal justificación en “los procesos seguidos por una inicial ocupación en educación social hasta convertirse en profesión y la urgencia de reflexión y conocimiento sobre la acción”. Asimismo, constituye una exigencia para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Una de las variables que considera fundamentales, el

conocido como proceso de Bolonia, tiene que ver con los perfiles competenciales que deben dominar las futuras profesionales que se preparan en las instituciones de educación superior (Sáez, 2003a). Así se refleja en el Libro Blanco del Título de Grado en Educación Social (Villa, 2005a), al explicitar el reto que supone diseñar el currículo universitario centrado principalmente en las realidades profesionales hacia las que se dirigen las educadoras tituladas, más que en las lógicas de las disciplinas, tendencia habitual hasta el momento.

La finalidad es, pues, “favorecer dinámicas formativas e investigadoras congruentes con las necesidades y demandas de una sociedad en continua transformación” (Caride, 2008, p.105), avanzando en una mayor y mejor correspondencia entre los aprendizajes que se promueven, el desempeño profesional y la inserción en el mundo laboral. En este sentido, los planes de estudio conducentes a la obtención del Título de Grado deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias y conocimientos adecuados al ejercicio profesional, primer requisito de toda profesión.

Este planteamiento exige partir de un análisis de las necesidades materiales y de las demandas sociales, para lo que es imprescindible interrogar a la práctica (Sáez, 2003a), a las profesionales de la Educación Social. El análisis y la evaluación de lo que hacen, permitirá, asimismo, “mejorar y optimizar la praxis, así como reformular los conceptos, teorías y modelos que después van a iluminar, vitalizar, revitalizar y mejorar la acción” (Ortega, 2005a, p.49).

La relación entre la Educación Social como fenómeno y como profesión, y la Pedagogía Social como disciplina científica, es crucial para su mutuo desarrollo. Así lo entiende Ortega (2005a, p.45), señalando, por un lado, que el conocimiento en Pedagogía Social ha de surgir del análisis e investigación de la acción y de la praxis profesional; y por otro, la práctica necesita ser revitalizada por la reflexión científica, ya que “la práctica por la práctica, sin ser analizada, repensada y reconceptualizada, realimentada y, de aquí, revitalizada e incluso transformada, llega a destruirse a sí misma”.

Sin embargo, el autor denuncia, tanto la falta de investigación sobre la acción, y el exceso de teorías en el vacío, que a veces se resuelven en meras posiciones declarativas y retóricas; como la escasa reflexión, evaluación y análisis de las profesionales sobre su propia práctica. Esta situación dificulta que se avance lo suficiente en conocimientos, en conceptualización y en modelos de desarrollo de la acción, así como en legitimación y fundamentación profesional.

En palabras de Sáez (2005, p.130), la finalidad última de la profesionalización sería el ideal profesional, como “aquél que enfatiza, entre otras dimensiones, el papel de la ‘carrera’ y ‘la formación especializada’ como algunas de las estrategias que permiten a los profesionales obtener prestigio en el entorno en que funcionan y se mueven”. En su opinión, se trata de un proceso complejo, difícil, exigente y necesario: “tiene que ver tanto con la cantidad como con la calidad, con la convergencia como con la creatividad, el esfuerzo, la gratificación... así como con la competencia, las habilidades y la cualificación que se precisa para dotar a una y otras de la fuerza moral y política, esto es social y humana, para satisfacer necesidades

culturales y educativas, es decir para ser capaces de dar respuesta a quienes nos interrogan sobre cómo lograr sus derechos” (Sáez, 2003a, p.57).

Es un proceso dialéctico, un recorrido que avanza y se afirma pero que también sufre retrocesos. En opinión de Vilar (2005, p.4), la Educación Social ya es una profesión consolidada “porque dispone de un cierto cuerpo teórico organizado, unos estudios reglados que la avalan, un reconocimiento y presencia social, unas estructuras organizativas propias y una definición de deberes que se articulan alrededor de un código normativo propio”. Aunque, añade, sigue siendo necesario consolidar la presencia pública, reforzar los procesos de identidad y desarrollar su gran potencial frente a las nuevas realidades sociales.

Sáez (2003a), por su parte, considera que si bien se ha alcanzado cierto nivel de profesionalización cuantitativa –gracias a la entrada del título en la Universidad, a la creación de Colegios profesionales, a la multiplicación de asociaciones y al incremento de la presencia pública de educadoras sociales–, el análisis de la dinámica laboral evidencia cierta tendencia desprofesionalizadora que se ve reflejada en un escaso asentamiento profesional. Hace casi una década, Romans (2000, pp.179-180) lo describió la situación de la siguiente manera, que desde nuestro punto de vista sigue estando de plena actualidad:

1. “La indefinición del campo de trabajo y de las diferentes versiones sobre el concepto de intervención educativa.
2. El solapamiento de tareas con otros profesionales.
3. La especialización, todavía no muy concreta de conocimientos en algunas áreas y sectores que precisan de intervenciones más especializadas.
4. Las tensiones entre los ‘veteranos’ sin estudios universitarios y con experiencia de trabajo y los universitarios con estudios y sin experiencia en este campo.
5. El desgaste psicológico producto del trabajo y el contacto directo con personas que sufren problemas de inadaptación, exclusión, perturbaciones, etc.
6. Las irregularidades en las contrataciones tanto a niveles de retribuciones económicas como de permanencia en centros.
7. Los problemas de relación y coordinación entre instituciones públicas y privadas o entre administraciones locales o centrales.
8. La defensa del ámbito de trabajo frente a otros nuevos perfiles cuya actividad se orienta hacia el mismo campo de acción.
9. La inestabilidad de los puestos de trabajo dependientes casi siempre de los recursos públicos que a este fin se destinen.

10. La poca rentabilización de esfuerzos realizados, cuando los mismos objetivos educativos provienen de administraciones distintas y con orientaciones no coincidentes”.

A estas consideraciones, Sáez (2003a) añade las siguientes carencias y limitaciones: contratación por niveles y no por perfiles por parte de las distintas administraciones; utilización de una nomenclatura múltiple para plazas del mismo grupo y similar nivel; confusión derivada de la atomización y fragmentación de las ocupaciones; exigencia de cualificaciones distintas, según sea quien contrate, para la misma ocupación; etc. Esta tendencia desprofesionalizadora no propicia el desarrollo de una cultura profesional que permita consensuar un campo de conocimiento especializado e interno y un cuerpo de metodologías; ni siquiera auspicia una forma de actuar profesionalmente en la práctica cotidiana; e, incluso, esta desprofesionalización es causa de que no se acabe por construir un discurso diferenciador “en pro de una figura sólida, convergente, sustantiva, y democrática –el educador social– que afronte las amenazas y los riesgos de nuestro tiempo, desde consistentes plataformas pedagógicas” (Sáez, 2003a, p.59).

Continúa el autor describiendo su visión ideal de una cultura profesional en la que las educadoras sociales colaboran con otras educadoras y profesionales de la acción social; proporcionan y construyen una base de conocimientos profesionales desarrollados desde la práctica; actualizan de forma continua sus competencias y habilidades para tomar, con autonomía, decisiones sobre el qué, el cómo y el para qué de su acción profesional; aportan soluciones y respuestas a los problemas que se plantean en la vida laboral, cuyas condiciones intentan mejorar; y proporcionan modelos de roles, ejemplificación de funciones, recreación de modos de atender... a quienes les reclaman y convocan.

6.2.2 Funciones de las educadoras sociales en centros de protección

Compartimos con Romans (2000) su consideración de la educadora social como trabajadora de lo social y profesional de la educación que interviene, desde una clara intencionalidad educativa y en el marco de la vida cotidiana, con sujetos, grupos y comunidades, a través de una relación educativa, de orientación, mejora, enriquecimiento y aportaciones a sus procesos educativos. Añade la autora las siguientes particularidades de la profesional de la Educación Social: debe traducir en objetivos educativos el cometido que la organización le confiere; sus usuarios pueden ser personas, grupos e instituciones; tiene definido un marco de actuación; puede estar integrado en equipos de trabajo; dispone de recursos institucionales públicos y/o privados; y requiere una formación continua para optimizar su desarrollo profesional y mejorar en el ejercicio de su profesión.

En el Libro Blanco del Título de Grado en Educación Social (Villa, 2005a) se hace hincapié en su consideración como agente de cambio social y dinamizadora de grupos sociales, promoviendo, a través de estrategias educativas, la conciencia crítica de las personas de

su entorno social, político, económico, con la finalidad de favorecer su participación e integración adecuada.

Según la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007), la práctica educativa diaria de la educadora social corresponde a tres criterios organizadores, en los que la profesional analiza situaciones, diseña, planifica, lleva a cabo y evalúa proyectos socioeducativos:

1. *Actuaciones de contexto*, dirigidas a crear espacios educativos, mejorarlos y dotarlos de recursos: análisis, diseño, planificación y evaluación de programas socioeducativos; colaboración en la orientación de políticas sociales, educativas y culturales; creación de redes entre servicios.
2. *Actuaciones de mediación*: para producir un encuentro constructivo de la persona con unos contenidos culturales, con otras personas, grupos o lugares.
3. *Actuaciones de formación y transmisión*: que posibiliten la apropiación de elementos culturales por parte de las personas, grupos y comunidades.

Riera (1998) clasifica las funciones de las educadoras sociales según el contenido específico:

- Funciones formativas y educativas referidas al aprendizaje social e integral de personas, grupos y comunidades: función docente, tutorial, de apoyo, mediación, reeducación y transferencia en el aprendizaje.
- Funciones de promoción y desarrollo: animación y promoción personal, grupal y comunitaria, dinamización, promoción de actividades socioculturales.
- Funciones de relación comunicativa y mediación entre el niño/a y otros sujetos, agentes, instituciones.
- Funciones de orientación, asesoramiento e información.
- Funciones de detección y análisis de necesidades y problemas sociales y sus causas.
- Funciones de diseño, planificación y evaluación: de programas y proyectos de atención, prevención, promoción, inserción...
- Funciones de gestión, organización, administración y coordinación de la acción profesional.

Por su parte, Romans (2000) establece una clasificación en función del medio (externo o interno) en el que se ejercen. En general, según la autora, las funciones giran en torno a cuatro grandes ejes:

- Detección y análisis de las carencias y problemáticas.

- Intervención educativa en función de la persona o el grupo y de los recursos existentes.
- Derivación coherente y clara, unida a la corresponsabilización y trabajo en equipo.
- Gestión de la propia actividad educativa.

Específicamente en el ámbito de la Educación Social especializada con infancia y adolescencia en situación de dificultad o conflicto social, Ortega (1999) define del siguiente modo las funciones de la educadora:

- Función sinóntica: de ayuda a ser uno mismo, a construir su propia y específica personalidad, a ser consciente y responsable de su vida y de sus actos, a realizar su propio proyecto, y a aprender a ser con los demás. Es una función presencial, referencial, y existencial, es decir implicada, puesto que se trata de estar ahí, estar activo y actuante. Además de estar presente, guarda, protege, acoge y da seguridad.
- Función mayéutica: de activación, estimulación, dinamización, optimización de las condiciones culturales y educativas de la vida social, y del papel socializador de la educación. Supone participación y colaboración del educando/a con la educadora, para descubrir y potenciar las propias posibilidades, aptitudes, actitudes y valores.
- Función demosimbiótica: función socializadora, civilizadora y política. Busca la convivencia en la comunidad, procura que se aprenda a vivir y convivir juntos, integrar a un individuo en su grupo como ser activo y copartícipe.
- Función agógica: es una función más interventora. Implica orientar, conducir e incluso reeducar, entendiendo reeducación como "mejora, perfeccionamiento, recuperación, resocialización, reintegración, compensación y, si se quiere y se precisa, reconducción, modificación de actitudes y conductas disfuncionales o agresivas" (Ortega, 1999, p.23).

Se corresponden con su consideración de la Educación Social como dinamización de las condiciones educativas de la cultura y la vida social (función mayéutica), como promoción de una educación que socialice e integre (función sinóntica y demosimbiótica), y como prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad (función agógica).

Finalmente, el Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans (CEFRH, 2005), clasifica las funciones de las educadoras sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) atendiendo a los colectivos a los que se dirige: infancia y adolescencia, familia de referencia, equipo educativo del centro, equipo interdisciplinar, y entorno social. También refiere las funciones específicas de formación e investigación. Las presentamos a continuación siguiendo la propuesta de Riera (1998):

1. Funciones en relación con la infancia y adolescencia:

- **Formativas y educativas:** cubrir las necesidades básicas de la infancia y la adolescencia; atender las carencias afectivas; facilitar un marco de referencia; establecer vínculos afectivos y de confianza; fomentar la adquisición de hábitos positivos y saludables; transmitir los valores éticos, socialmente reconocidos; trabajar el conflicto, prevenirlo y abordarlo con finalidades educativas; fomentar habilidades sociales para favorecer su autonomía y socialización a partir de la vida cotidiana; fomentar la integración y la convivencia en el centro favoreciendo el sentimiento de pertenencia; motivar la necesidad de aprendizaje a nivel académico, formativo y laboral; participar en las actividades de la vida cotidiana; ser la educadora social de referencia o tutora disponiendo de la información necesaria; ayudar a la infancia y adolescencia a tomar conciencia de su realidad social y familiar; motivar a la infancia y adolescencia a fin de que participe activamente en su proyecto educativo; hacer partícipe a la infancia y adolescencia de su proyecto de futuro, acompañarlo y orientarlo; velar y educar a la infancia y adolescencia en el uso planificado y normalizador de su economía; en el proceso de salida, transmitir la información y asegurar una buena derivación; acompañar y ayudar a la infancia y adolescencia en el proceso de salida del centro juntamente con el resto del equipo.
- **Relación comunicativa y mediación:** acompañar a la infancia y adolescencia a los servicios y recursos en los que la presencia de la tutora se considere necesaria; ser la canalizadora de las demandas y propuestas de la infancia y adolescencia ante el centro; regular la relación entre la infancia y adolescencia y el personal auxiliar del centro; recoger las propuestas de la infancia y adolescencia (asambleas, tutorías, etc.) analizarlas y dar respuestas.
- **Orientación, asesoramiento e información:** informar a la infancia y adolescencia del funcionamiento del centro y de los derechos y deberes.
- **Detección y análisis:** observar de manera amplia a la infancia y adolescencia en los aspectos emocionales, relacionales, de conducta, de hábitos, etc.
- **Diseño, planificación y evaluación:** elaborar, ejecutar, evaluar y hacer el seguimiento del Proyecto Educativo Individual (PEI), partiendo de la realidad sociofamiliar y sus características personales.
- **Gestión, organización y coordinación:** coordinarse con las profesionales que hacen el seguimiento del núcleo familiar; elaborar los documentos necesarios para el seguimiento del caso; favorecer las condiciones que garanticen la acogida de la infancia y adolescencia en un ambiente de

afecto, comprensión y seguridad emocional y material; crear en el centro un ambiente lo más normalizador haciendo presente aspectos de la cultura, de la actualidad social y de las costumbres usuales de la vida familiar.

2. Funciones en relación con la familia de referencia:

- Formativas y educativas: dar soporte a la familia de referencia, si acaso, siguiendo el plan establecido con los equipos especializados para la asunción de la responsabilidad hacia el proceso educativo de la infancia.
- Relación comunicativa y mediación: propiciar las condiciones para conseguir el consentimiento de la familia de referencia con tal de facilitar el trabajo educativo con la infancia y adolescencia, estableciendo una colaboración en la medida de sus posibilidades.
- Orientación, asesoramiento e información: informar a la familia de referencia del proceso de la infancia y adolescencia cuando sea posible y la familia colabore.
- Detección y análisis: realizar la observación de la relación entre la infancia y adolescencia y su familia de referencia en los diversos contextos.

3. Funciones en relación con el equipo educativo del centro:

- Relación comunicativa y mediación: participar de forma activa en la reunión de equipo fijado y llevando a término los criterios unificados de actuación, los acuerdos sobre la tarea educativa, sobre la evolución de los casos y sobre el funcionamiento del centro; potenciar un clima de convivencia y respeto entre el equipo de profesionales que haga posible la satisfacción en el trabajo y la implicación en el proyecto educativo del centro.
- Orientación, asesoramiento e información: informar a la dirección de cualquier circunstancia significativa que implique una mejor intervención, conseguir una buena gestión de la información, la mejora de la organización y de la gestión del centro; hacer circular la información necesaria mediante las formas de comunicación establecidas para garantizar el seguimiento tanto de la infancia y adolescencia como de la dinámica del centro.
- Detección y análisis: participar en las sesiones de análisis institucional y de supervisión.
- Diseño, planificación y evaluación: participar en la elaboración, la implementación y la revisión del proyecto educativo del centro, el reglamento de régimen interno, la programación, la memoria y otros documentos; garantizar la buena práctica educativa mediante la evaluación continua del proceso educativo para mejorarlo, y prevenir tanto el estancamiento de

situaciones personales y sociales poco favorecedoras, como el surgimiento de nuevas dificultades que hagan más difícil el progreso de la infancia y adolescencia.

- Gestión, organización y coordinación: participar en la organización y distribución de las tareas y sistemas de coordinación; dar soporte a la gestión del centro para optimizar los tiempos y los recursos; coordinar y supervisar a las voluntarias y estudiantes en prácticas.

4. Funciones en relación con el equipo interdisciplinar:

- Detección y análisis: participar activamente en el diagnóstico y la propuesta de medida en coordinación con el resto del equipo, aportando la información y la observación de la vida cotidiana de la infancia y adolescencia al equipo.

5. Funciones en relación con el entorno:

- Promoción y desarrollo: Integrar y hacer participar a la infancia y adolescencia en la vida del barrio y potenciar las relaciones sociales normalizadoras en los ámbitos escolar, vecinal, de amistad, etc.
- Relación comunicativa y mediación: acompañar a la infancia y adolescencia a los recursos y servicios externos al centro en base a su proyecto individual, y participar desde la responsabilidad de la guarda y la educación en reuniones de padres en la escuela, actividades formativo-laborales, visitas médicas, actividades de ocio, trámites en el ámbito judicial, etc.
- Gestión, organización y coordinación: conocer, hacer el seguimiento y coordinarse con la red de recursos educativos, sociales, culturales, de salud y de ocio especialmente del territorio donde está el centro.

6. Funciones de formación e investigación:

- Formativas y educativas: participar en el proceso de cualificación profesional mediante la reflexión pedagógica, la formación continuada y la autoevaluación individual y de equipo; participar e intervenir en las actividades de formación de los estudiantes en prácticas.
- Orientación, asesoramiento e información: transmitir al resto del equipo los contenidos y conocimientos adquiridos en la formación continuada.
- Diseño, planificación y evaluación: diseñar y ejecutar el plan de incorporación de nuevas profesionales en el centro y de incorporación a nuevas tareas de las profesionales del centro (acogida, lectura de documentación, formación específica, acompañamiento, etc.); elaborar y participar en proyectos de investigación, búsqueda y docencia en el ámbito de Educación Social.

6.2.3 Competencias necesarias para el desarrollo de las funciones

Romans (2000) define las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y cualidades que permiten a una persona realizar de forma adecuada las funciones encomendadas. Distingue entre tres grandes tipos:

- *Conocimientos generales y específicos (saber)*: de las disciplinas básicas necesarias para el desempeño profesional; del medio; de metodologías de intervención; de sus funciones, capacidades y limitaciones. Conocimientos, en fin, que proporcionen el bagaje científico, legal, administrativo... que permitan justificar el porqué de cada una de las acciones desarrolladas.
- *Capacidades (saber hacer)*: para elaborar proyectos educativos; para intervenir en el plano educativo; capacidades de observación y análisis; para provocar la demanda; de intervención en la comunidad; de toma de decisiones y resolución de conflictos; para trabajar en equipo; de formación continua; para gestionar recursos; y habilidades sociales (capacidad de comunicación, trabajo en equipo, negociación...).
- *Actitudes positivas, activas y solucionadoras de problemas (saber ser y estar)*.

En opinión de la autora, las características descritas aportan “el perfil de una persona profesionalizada en su trabajo, reflexiva en la actividad que lleva a cabo y consciente del aspecto ‘social’ de sus intervenciones” (Romans, 2000, p.171).

El Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Villa, 2005a) diferencia entre competencias técnicas y sociales. Las primeras comprenden el saber y el saber hacer, es decir, el dominio de conocimientos y destrezas específicos de un determinado campo profesional. Las sociales incluyen motivaciones, valores, capacidad de relación en un contexto social organizativo... aquello relacionado con el saber aprender, saber estar y hacer saber. Asimismo, establece competencias transversales para las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, y específicas para cada una de ellas. En relación a las primeras, distingue entre:

- *Instrumentales*: capacidad de análisis y síntesis; organización y planificación; comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s; comunicación en una lengua extranjera; utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; gestión de la información; resolución de problemas y toma de decisiones.
- *Interpersonales*: capacidad crítica y autocrítica; capacidad para integrarse y comunicarse con expertas de otras áreas y en distintos contextos; reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad; habilidades interpersonales; compromiso ético.

- *Sistémicas*: autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas; creatividad; liderazgo; iniciativa y espíritu emprendedor; apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida; compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional; gestión por procesos con indicadores de calidad.

En cuanto a las competencias específicas para la titulación de Educación Social, la propuesta del Libro Blanco recoge las siguientes:

- Conocimientos generales y específicos: 1) comprender la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa; 2) conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea; 3) conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación; 4) conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa; 5) conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja; 6) conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos; 7) conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención; 8) conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa; 9) conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa
- Capacidades: 10) diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa; 11) saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social; 12) gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria; 13) identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos; 14) aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos; 15) organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos; 16) diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo; 17) evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo; 18) utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria; 19) incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción; 20) producir medios y recursos para la intervención socioeducativa; 21) gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa; 22) colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información; 23) utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos; 26) diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.

- Actitudes: 24) mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de Educación Social; 25) desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.

Esta propuesta de competencias transversales y específicas fue validada por toda la comunidad universitaria, participando un total de 123 profesoras, 48 alumnos/as y 12 asociaciones y Colegios Profesionales, en lo que se refiere a la titulación de Educación Social. En relación con el perfil específico que se corresponde con la presente tesis doctoral, “educadora de instituciones de atención e inserción social”, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Se define este perfil como “un profesional especializado en analizar las necesidades personales y educativas, diseñar en equipo programas formativos, preparar o planificar y llevar a cabo acciones de intervención socioeducativa, evaluar los logros alcanzados y las dificultades encontradas en el desarrollo de los programas, establecer mejoras en la acción y mantener un alto grado de relación con todas las personas involucradas (menores, educadores, familiares y otros profesionales)” (Villa, 2005a, p.367).
- Las competencias transversales en las que se encuentran más coincidencias entre los titulados, las asociaciones y el profesorado participantes en el estudio, son las siguientes (más del 71% de los grupos encuestados): organización y planificación, compromiso ético, resolución de problemas y toma de decisiones, y reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad. Se quedan fuera cuestiones como capacidad de análisis y síntesis, gestión de la información, capacidad crítica y autocrítica, gestión por procesos...
- En las competencias específicas relacionadas con el “saber”, las coincidencias se encuentran en prácticamente todos los conocimientos anteriormente señalados (los porcentajes oscilan en este caso entre el 44% y el 100%), a excepción de los dos primeros, que refieren la comprensión de los procesos históricos de consolidación de la profesión y el conocimiento del marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en diferentes países.
- En cuanto al “saber hacer”, se encuentran coincidencias entre los tres grupos en relación a las siguientes capacidades (más del 67%): incorporar los recursos disponibles para llevar a cabo el trabajo; diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa; saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social; y utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria.

A diferencia de los conocimientos, son menos las coincidencias encontradas en las capacidades. En la relación apuntada, no se encuentran aquéllas relacionadas con:

la gestión de procesos de participación, de proyectos y servicios socioeducativos; el análisis de las realidades y detección de situaciones de exclusión; el diseño, utilización y evaluación de medios didácticos; la producción y gestión de medios y recursos; la evaluación de programas y estrategias; la utilización de nuevas tecnologías; y la investigación sobre el medio social e institucional.

- Finalmente, en lo que respecta al “saber ser”, existen coincidencias (más del 67%) en la relacionada con mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de Educación Social.

Para la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007), las competencias deberían tener una orientación profesionalizadora. En el siguiente cuadro (nº 16) se recoge su propuesta que aglutina las competencias en seis áreas principales, relacionadas con la clasificación de funciones establecida por Riera (1998). Como veremos a continuación, se señalan fundamentalmente capacidades del “saber hacer”; no establece apenas conocimientos ni actitudes. Asimismo, supone una concreción mayor de las indicadas en el Libro Blanco, apuntando nuevas competencias.

Cuadro 16: Funciones y competencias de las educadoras sociales según ASEDES

Funciones	Competencias
Transmisión formación, desarrollo y promoción de la cultura.	- Saber reconocer los bienes culturales de valor social. - Dominio de las metodologías educativas y de formación. - Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. - Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. - Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. - Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Generación de redes sociales contextos, procesos y recursos educativos y sociales.	- Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. - Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. - Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. - Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. - Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. - Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa.	- Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones. - Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. - Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. - Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

Funciones	Competencias
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.	- Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. - Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. - Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). - Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social. - Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). - Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.	- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. - Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. - Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. - Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.	- Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. - Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. - Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. - Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. - Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Fuente: ASEDES (2007).

Más adelante se enumeran un conjunto de bloques de competencias a partir de la descripción de las capacidades que la educadora social posee para su desarrollo. Se trata de competencias básicas en cualquier profesión, cuyo carácter obliga a la presencia de las dimensiones teórica, ética y técnica en su definición:

1. *Competencias relativas a capacidades comunicativas:* capacidad para expresarse de forma satisfactoria y para comprender distintos códigos referentes a los diferentes contextos socioculturales y profesionales; conocimiento y manejo de las tecnologías de información y comunicación.
2. *Competencias relativas a capacidades relacionales:* escucha activa, formas claras de expresión, destrezas necesarias para poner grupos en relación y movilizarlos.
3. *Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis.*

4. *Competencias relativas a capacidades crítico-reflexivas*: capacidad para el estudio y comprensión de los contextos sociales, políticos, económicos, educativos; capacidad para contrastar las causas y los efectos de las diferentes lógicas; sensibilidad y destreza para reflexionar sobre el conocimiento práctico, el saber estratégico y las decisiones a tomar, posibilitando nuevas realidades y significados más acordes a las aspiraciones de justicia y equidad de las profesiones sociales.
5. *Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información* que resulte más relevante y decisiva; habilidad para distinguir, priorizar y otorgar sentido a las informaciones y verbalizaciones de sujetos de la educación u otras profesionales.

En el ámbito concreto de la Educación Social Especializada, encontramos la propuesta del Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans (2005) para las educadoras sociales de centros de protección. Están centradas fundamentalmente en las competencias transversales interpersonales y sistémicas establecidas en el Libro Blanco (Vila, 2005a):

- Reflexionar y actuar desde una visión global.
- Observar, analizar y adaptarse a las nuevas situaciones.
- Saber dar respuestas inmediatas en situaciones imprevistas.
- Gestionar las crisis y los conflictos.
- Saber trabajar en nivel individual y grupal.
- Trabajar en equipo y practicar la coordinación.
- Respetar la dignidad del niño y la niña y del joven, su familia y la de todas las personas del centro, independientemente de su origen y de su cultura.
- Ser marco de referencia y saber combinar la firmeza y la afectividad.
- Establecer vínculos afectivos y relaciones interpersonales de manera positiva y óptima que favorezca el crecimiento personal.
- Ser objetiva y saber mantener la distancia óptima.
- Ser coherente con una misma y con el proyecto del centro.
- Actuar con naturalidad en la relación educativa.
- Ser discreta, mantener la privacidad.
- Ser prudente, paciente y perseverante en las relaciones.
- Tener tolerancia a la frustración.
- Saber desarrollar la empatía para comprender mejor al otro.

- Saber controlar las emociones.
- Saber utilizar el sentido del humor como recurso educativo.
- Motivarse y motivar.
- Mostrarse abierto a la crítica, tener capacidad de autocrítica.
- Ser creativa y saber gestionar los recursos disponibles.
- Formarse de manera continuada.

En general, todas estas características descritas que definen el perfil aptitudinal se pueden adquirir, potenciar y mejorar durante la formación, tanto inicial como continuada. En este sentido, la titulación de Educación Social debe propiciar la adquisición de estas competencias, permitiendo, asimismo, el enriquecimiento progresivo de las mismas, acorde con el dinamismo de la sociedad actual, evitando la “esclerosis” que puede provocar “una asignación muy fija de competencias profesionales” (Ortega, 1999, p.37).

6.2.5 La formación de las educadoras sociales: el camino hacia Bolonia

El Grado en Educación Social deberá compartir un objetivo formativo claro con el resto de títulos que participen del proceso de Bolonia: “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral” (Caride, 2008, p.123).

El Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Villa, 2005a), dedica el primer capítulo a analizar los estudios de educación en Europa. En lo que respecta a Educación Social y Especializada, entre los contenidos más frecuentemente asociados a ambas titulaciones, existe un amplio número relativo al ámbito de la infancia: Trabajo socio-pedagógico en infancia y adolescencia; Aprendizaje y desarrollo infantil; Trabajo con niños/as; Terapia de juego; Salud emocional y social de la infancia; Asistencia educativa y sustitutiva de la familia; Asistencia extraescolar de niños/as y jóvenes; Política Social e Infantil...

Si nos centramos en las tres Universidades gallegas las materias vinculadas, directa o indirectamente, al colectivo infantil, en los planes de estudio actuales se presentan en el cuadro (nº 17).

Cuadro 17: Relación de materias vinculadas al ámbito de la infancia y adolescencia

Universidades	Materias vinculadas a la infancia
Universidade da Coruña	- Desarrollo social y contexto familiar (obligatoria). - Servicios sociales (obligatoria). - Intervención educativa en la infancia y en la juventud (optativa).
Universidade de Santiago de Compostela	- Educación familiar (obligatoria). - Programas educativos en la infancia y en la juventud (optativa). - Trabajo educativo con menores inadaptados (optativa). - Programas educativos en servicios sociales (optativa).
Universidade de Vigo	- Educación familiar (optativa). - Educación social en los servicios sociales (optativa). - Trabajo educativo con menores inadaptados (optativa).

Fuente: Planes de Estudio de Educación Social (Suplemento del BOE nº 17 del 19 de enero de 1996; BOE nº 203 del 24 de agosto del 2001; BOE nº 201 del 22 de agosto del 2000). Elaboración propia.

Además de estas materias obligatorias y optativas, se establecen como troncales Psicología del Desarrollo e Intervención Educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social.

En cuanto a la oferta de formación de postgrado en Educación Social y Pedagogía, en el Libro Blanco del Título de Grado (Villa, 2005a) se muestran los resultados del análisis de la acción formativa en las Facultades de Educación. Entre los ámbitos de formación ofertados con mayor frecuencia se encuentran: Familia, Menores e Infancia, situados después de Tecnologías de la información, Gestión de servicios sociales y Tercera edad.

Cuadro 18: Oferta de postgrados en Educación Social y Pedagogía

Ámbitos de formación	Frecuencia
Tecnologías de la información y la comunicación	22
Gestión de servicios sociales	17
Tercera edad	16
Familia	15
Menores e Infancia	14
Intervención en necesidades educativas especiales	14
Interculturalidad	12
Formación de formadores	8
Gestión de organizaciones formativas	7
Animación sociocultural	7
Inserción laboral	5
Intervención en contextos sociocomunitarios	5
Lenguaje	2

Fuente: Villa (2005a).

La propuesta formativa para el Título de Grado en Educación Social establece los siguientes objetivos, en coherencia con las competencias antes descritas (Villa, 2005b, p.157):

1. “Capacitar a los estudiantes en las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes), estrategias, técnicas y recursos que les permitan:
 - a. La explicación y comprensión de los fundamentos teórico-prácticos de los procesos socioeducativos en distintos espacios y tiempos sociales, con criterios de eficacia y calidad.
 - b. La planificación, administración y gestión de instituciones, organizaciones y servicios en los que se desenvuelven las prácticas educativo-sociales, adecuando su formulación y ejecución a las características, necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y colectivos sociales con los que trabajan.
 - c. El diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos socioeducativos que tomen como referencia distintas instituciones y organizaciones sociales, poniendo énfasis en los procesos de comunicación social que contribuyan a la socialización, integración, promoción social y convivencia cívica.

- 2. Fundamentar y promover en los estudiantes el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen y/o contextualizan la profesionalización, inserción y desempeño laboral del trabajo socioeducativo en distintos contextos sociales, asociando sus respectivos desarrollos a una concepción integral de la educación y de la formación de los individuos y de la sociedad, a lo largo de todo el ciclo vital y en los ámbitos que definen la acción-intervención social.
- 3. Desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales, de los saberes y competencias que toman como referencia la investigación pedagógica-social y la acción socioeducativa, como un agente que inscribe us actuaciones en la vida cotidiana y en los procesos de cambio social”.

A partir de la información recogida del estudio de inserción laboral y profesional, de la valoración sobre las competencias esenciales y complementarias por parte de la muestra de profesorado, personas tituladas y asociaciones, así como de las competencias de ámbitos emergentes, se propone la estructura para el Grado en Educación Social, que aparece

Cuadro 19: Estructura del Título de Grado en Educación Social

Troncalidad	Descriptores	Créditos
Bases conceptuales y contextuales de la educación	Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad	24 ECTS
Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales	Metodologías, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en contextos no formales-informales	25 ECTS
Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas	Medición y desarrollo de instrumentos, investigación-acción, aplicación de las TIC	20 ECTS
Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa	Diseño, gestión, desarrollo, y evaluación de proyectos, programas y acciones socioeducativas	25 ECTS
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	Aplicación de técnicas, medios y recursos en los diversos ámbitos de intervención socioeducativa	20 ECTS
Practicum		30 ECTS

Fuente: Villa (2005b).

Se establecen un total de 240 ECTS, que equivalen a 6000 horas distribuidas entre 144 ECTS de contenidos troncales (3600 horas) y 96 ECTS de contenidos propios de cada universidad (2400 horas).

Además de la formación inicial en Educación Social, el Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans (2005), también establece una propuesta de formación específica teórico-práctica para las profesionales de los centros de protección. Se define como complementaria al título de Educación Social y debería contemplar un mínimo de 115 horas de contenidos teóricos y 40 de formación en prácticas. Los contenidos de la formación teórica hacen referencia a:

- *Marco institucional, legal y administrativo de atención a la infancia y la adolescencia*: red de servicios sociales; instituciones públicas privadas de servicios sociales; concepto de tutela y guarda; riesgos y mecanismos de protección de la educadora frente posibles procesos legales; ética y deontología aplicada en el trabajo con infancia y adolescencia; protocolos e informes preceptivos y vinculados; sistema educativo y mundo laboral; protección legal de datos.
- *Fundamentos de la intervención socioeducativa*: el proceso de desarrollo de la infancia y la adolescencia desde la vertiente psicosocioeducativa y de salud; modelos e influencias de los entornos socioculturales de los adolescentes; modelos de relación y de intervención socioeducativa en centros de protección de niños, niñas y jóvenes; modelos y dinámicas familiares; los abusos y los maltratos: detección, abordaje, derivación, efectos y consecuencias, la prevención secundaria en población de riesgo, etc.; atención socioeducativa a las discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales; atención socioeducativa a la enfermedad mental y los trastornos de comportamiento; abordaje de las pérdidas y los cambios en el ciclo vital dentro el centro; procesos de pérdida; educación para la salud; educación afectivo-sexual; abordaje socioeducativo de la diversidad cultural.
- *Técnicas y metodología de la intervención socioeducativa*: la investigación cualitativa y cuantitativa; posibilidades de investigación en el ámbito de la infancia; los métodos y los sistemas de investigación; el programa de acción tutorial individualizada; métodos y herramientas de observación; el vínculo afectivo como herramienta primordial de la acción educativa; técnicas de comunicación verbal y no verbal; resolución de conflictos y mediación; técnicas para la contención mecánica y emocional; dinámica de grupos; la elaboración de instrumentos específicos (la programación, la evaluación, el proyecto educativo individual, el informe tutorial de seguimiento educativo, el informe-propuesta, etc.); la gestión del tiempo de ocio dentro y fuera del centro; habilidades en la gestión de los recursos, consumos y espacios domésticos del centro; métodos de evaluación del trabajo socioeducativo; el trabajo en equipo; técnicas de

prevención del síndrome de agotamiento profesional; técnicas para habilidades docentes y de comunicación.

- *El trabajo interdisciplinar*: conocimiento de las funciones de las otras figuras profesionales y equipos que intervienen dentro y fuera del centro; el trabajo en el equipo interdisciplinar: sistemas de trabajo; técnicas de evaluación del trabajo interdisciplinar.
- *La mejora de la calidad del servicio*: controles de calidad de la intervención socioeducativa, de las condiciones materiales, del trabajo en equipo, de los sistemas de coordinación, etc.; establecimiento de criterios y diseño de indicadores de calidad en la acción socioeducativa; diseño de programas para la mejora de la vida laboral y la prevención del síndrome de agotamiento profesional; formación en la prevención y en la gestión de los riesgos físicos y emocionales.

Es una formación que, desde nuestro punto de vista, refuerza las competencias específicas de las educadoras sociales, en este caso, en el ámbito de la protección a la infancia y adolescencia. Destacamos la presencia del componente ético de la intervención, así como formación específica en relación a los nuevos perfiles de la infancia acogida en centros (discapacidad, salud mental y trastornos de comportamiento), y a las áreas de intervención (salud, desarrollo afectivo...). También se observa una apuesta por metodologías centradas en el acompañamiento y relación educativa, tanto en la intervención individual como grupal, así como la formación de profesionales reflexivos, incentivando los procesos de investigación-acción, que conduzcan a la calidad del servicio.

159

6.2.5 Código deontológico en Educación Social

Igual que la política es inherente a toda práctica educativa, puesto que exige una direccionalidad, la ética y la estética son consustanciales a ésta. Freire (2003) diría que no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos y utopías. Las profesiones que giran en torno de las acciones sociales no son neutras. La acción siempre parte de un posicionamiento ideológico en función del cual se interpreta la realidad, se seleccionan los problemas, se establecen prioridades, se eligen las estrategias, se construyen las respuestas... Este hecho hace exigible definir la vertiente ético-moral que subyace a toda intervención social, es decir, no ignorar la ética frente a la técnica, ni sacrificar la intencionalidad a la racionalidad (Caride, 2005). En palabras de Vilar (2003, p. 197), “la intencionalidad del agente educativo está estrechamente vinculada a las expectativas de lo que quiere conseguir, pero también con la consciencia del conjunto de consecuencias que una determinada acción puede provocar”.

Por otro lado, en profesiones que se justifican en la relación con personas, como es el caso de la Educación Social, se plantea como necesario contar con referentes éticos para

orientar la práctica profesional y dar respuesta a dilemas y conflictos éticos surgidos en el quehacer cotidiano.

En este sentido, dedicamos este último apartado a presentar el código deontológico de la educadora social, aprobado durante la celebración de la Asamblea General de la Asociación Estatal de Educación Social en febrero de 2004. Nos vamos a referir a la revisión del 2007 divulgada en una publicación de ASEDES que lleva por título Documentos profesionalizadores.

Compartimos la definición del código deontológico como “un conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan al educador y a la educadora social en el ejercicio de su profesión y mejoran la calidad del trabajo que se ofrece a la comunidad y a los individuos” (ASEDES, 2007, p.21). Supone un mecanismo de autorregulación de la propia profesión y un instrumento para delimitar los principios y límites esperables dentro del marco profesional.

Tal y como se acaba de describir, la Educación Social parte de un compendio de conocimientos y competencias que la acción socioeducativa implementa para producir efectos educativos de cambio, desarrollo y promoción en personas, grupos y comunidades. La acción socioeducativa se fundamenta en la construcción de una relación de confianza, que exige la asunción de un Código Deontológico que oriente y limite el poder de la educadora.

El Código define once principios deontológicos generales, recogidos en el capítulo II y redactados de la siguiente forma:

1. Respeto a los Derechos Humanos.
2. Respeto a los sujetos de la acción socioeducativa, actuando siempre en interés de las personas, respetando su autonomía y libertad.
3. Justicia social, derecho al acceso, uso y disfrute de los servicios sociales, educativos y culturales de la comunidad.
4. Profesionalidad, fundamentada en la competencia, capacitación y cualificación de la educadora social para las acciones que desempeña. Esta profesionalidad implica intencionalidad educativa, formación continua...
5. Acción socioeducativa basada en la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser protagonista de su propia vida, a través de procesos de acompañamiento.
6. Autonomía profesional.
7. Coherencia institucional.
8. Información responsable y confidencialidad.

9. Solidaridad profesional, manifestada a través de una postura activa y constructiva en relación con el resto de profesionales que intervienen en la acción.
10. Participación comunitaria en la labor educativa.
11. Complementariedad de funciones y coordinación, que implica ser consciente de su función dentro de un equipo y del lugar que ocupa dentro de la red.

Las normas deontológicas se definen en relación con los sujetos de la acción socioeducativa, con la profesión, con el equipo, con la institución donde realiza su trabajo, y con la sociedad en general, en un total de 28 artículos:

- *En relación con los sujetos de la acción socioeducativa* (artículos 1-7): guardará un trato igualitario; sin atentar contra la dignidad de las personas; tendrá en cuenta sus decisiones; evitará toda relación que trascienda la relación profesional y suponga una dependencia afectiva o íntima; tendrá un conocimiento de la situación concreta del entorno más cercano; potenciará los recursos personales y sociales de todos los miembros del mismo, favoreciendo su colaboración en el abordaje y la resolución de las situaciones planteadas; mantendrá, siempre, una rigurosa profesionalidad en el tratamiento de la información, que implica confidencialidad, selección de la información relevante, transmisión de información veraz y contrastada con el conocimiento del sujeto de la acción.
- *En relación con su profesión* (artículos 8-13): planificará la acción socioeducativa, en todas sus dimensiones, manteniendo una actitud de evaluación crítica continua; recogerá toda la información posible y analizará cada situación objetivamente con responsabilidad y con rigor metodológico; representará correctamente a la profesión a la que pertenece de manera que no la perjudique con su modo de actuar; no avalará ni encubrirá con su titulación la práctica profesional realizada por personas no tituladas y/o no habilitadas; pondrá en conocimiento del colegio profesional cualquier práctica profesional inadecuada; asumirá el Código Deontológico propio de su profesión.
- *En relación con el equipo* (artículos 14-21): será consciente de su pertenencia al mismo y será coherente con su proyecto socioeducativo; será respetuoso con todos y cada uno de sus miembros; antepondrá la profesionalidad a las relaciones afectivas con los compañeros del equipo; participará en la elaboración los aspectos educativos de los proyectos del equipo; cooperará con el resto del equipo en la planificación, diseño, puesta en funcionamiento y evaluación de las acciones socioeducativas; evitará interferir en las funciones, tareas o relaciones de los otros miembros del equipo; respetará y asumirá las decisiones del equipo tras ser contrastadas, argumentadas y acordadas; informará al equipo o institución acerca de las irregularidades cometidas por algún miembro.

- *En relación con la institución donde realiza su trabajo* (artículos 22-23): conocerá y respetará los principios ideológicos, compartirá el proyecto educativo y será consecuente con las normas existentes en la institución donde realiza su trabajo profesional; informará al colegio profesional acerca de las irregularidades cometidas por la institución cuando perjudiquen seriamente la dignidad y el respeto de las personas en el ejercicio profesional.
- *En relación con la sociedad en general* (artículos 24-28): colaborará con los distintos servicios existentes en la comunidad; trabajará con la comunidad, potenciando la vida social y cultural del entorno; en el caso de asesoramiento o realización de campañas publicitarias, políticas o similares, velará por la veracidad de los contenidos y el respeto a personas o grupos; contribuirá a generar una conciencia crítica sobre los problemas sociales y sus causas; estará atento y será crítico con las informaciones manipuladas o inexactas de los medios de comunicación.

Los códigos deontológicos tienen una función orientadora generalista, son un documento de referencia de las profesiones, en torno a los que tiene que girar la construcción de una posición ética. Pero no son suficientes para tratar conflictos éticos específicos de la acción profesional. Se hace necesario, pues, el desarrollo de una ética aplicada, de una ética que reflexiona e intenta orientar prácticas concretas a través de un proceso intersubjetivo.

Nos referimos al tercer nivel de análisis ético que, en opinión de Vilar (2003), se centra en un discurso ético-técnico-institucional, caracterizado por la voluntad de dar respuestas a dilemas reales en una institución concreta. Los otros dos niveles de análisis corresponden al discurso ético-filosófico, marco común de partida en el que se definen los valores fundamentales de la práctica profesional recogidos en el código deontológico (primer nivel); y a las recomendaciones técnicas para cada sector o ámbito, recogidas en guías de buenas prácticas (segundo nivel).

Compartimos con Galceran (2003), la necesidad de desarrollar un trabajo de construcción colectiva de respuestas ante los problemas y dilemas que nos plantea nuestra práctica cotidiana. Según la autora este proceso de construcción ha de fundamentarse en los siguientes principios clave:

- El diálogo como mecanismo e instrumento que nos permite establecer consensos, criterios generales de intervención y soluciones compartidas.
- La razón, que nos permite construir respuestas razonadas y razonables.
- La sensibilidad y compromiso ético, para captar los conflictos éticos.
- La autonomía, para actuar con libertad y decidir con plena responsabilidad ante los conflictos.

Se plantea, pues, la necesidad de que los equipos profesionales diseñen criterios éticos mínimos de actuación, plasmados en documentos institucionales, como son: el proyecto educativo de centro, el reglamento interno, protocolos de intervención... Esto implica la responsabilidad de trabajar en equipo, en red, coordinadamente, y exige, asimismo, un proceso de reflexión permanente, en el que desarrollar competencias y habilidades para la reflexión ética.

Finalmente, entendemos que la ética está directamente vinculada al concepto de calidad, que concebimos como imperativo ético, materializado en una estrategia de acción capaz de impulsar el cambio y la mejora continua, conjugando responsabilidades y compromisos asumidos respecto de las necesidades y derechos de las personas, con la efectividad y la eficacia de los procesos y servicios (Cruz, 2006).

La calidad, así entendida como compromiso ético con las personas destinatarias y con la sociedad en general, se traduce en una orientación cara a la mejora de las condiciones de vida y del bienestar social.

Síntesis

Desde nuestro punto de vista, la Educación Social juega un papel fundamental en relación con los desafíos planteados para la promoción de los derechos y del bienestar de la infancia. La infancia ha sido y continua siendo un ámbito de preocupación y acción profesional propio y consolidado de la Educación Social, como de cualquier otra educación. Así lo demuestra la historia de nuestra profesión desde los antecedentes hasta nuestros días, siendo uno de los ámbitos de proyección profesional mayoritarios. En este sentido, la educadora en instituciones de atención e inserción social, es uno de los perfiles asociados al título de Educación Social según la propuesta presentada por el Libro Blanco (Vila, 2005a).

Siguiendo a diferentes autores, hemos caracterizado a la Educación Social como derecho fundamental de la ciudadanía, que se concreta en una práctica educativa intencional de carácter social e inscrita en el marco de la educación a lo largo de la vida. Orientada al cambio y desarrollada por profesionales de las que se exige un compromiso ético, está vinculada a procesos de socialización, desarrollo integral, integración y participación de las personas en su cultura y sociedad, promoviendo nuevas alternativas en una sociedad en continuo cambio.

A partir de esta definición de esta definición se han presentado diversas propuestas de funciones (Riera, 1998; Ortega, 1999; Romans, 2000; CEFRH, 2005), competencias (Romans, 2000; Vila, 2005a; CEFRH, 2005; ASEDES, 2007), y de formación inicial –siguiendo el Libro Blanco que define el Título de Grado (Vila, 200b)– y específica para el ámbito que nos

ocupa (CEFRH, 2005), cerrando el apartado con la definición del universo ético plasmado en el código deontológico de la Educación Social.

Nos interesa conocer las características propias de la profesionalización de las educadoras que desarrollan su labor en contextos residenciales de protección, analizando algunos de los factores definidos para toda profesión, entre ellos: los conocimientos, metodologías y técnicas específicas; la importancia concedida a la formación inicial y continua; el reconocimiento social; y la identidad profesional. Asimismo, en el análisis de sus apreciaciones, opiniones, manifestaciones y valoraciones sobre las prácticas educativas desarrolladas en los centros de protección, se podrán perfilar las funciones y competencias específicas que consideran caracterizan su labor, así como la formación inicial y continua precisa para el desempeño de su profesión.

Capítulo 3

El acogimiento residencial para la protección a la infancia en Galicia

En este tercer capítulo abordamos la medida de acogimiento residencial contextualizada en el marco de las políticas sociales y en el sistema público de protección a la infancia de la Comunidad Autónoma de Galicia, al que dedicamos el primer apartado. A partir de un análisis bibliográfico, legislativo y documental presentamos los componentes principales del sistema de protección (instituciones, medidas, programas y recursos) y algunas de sus características en tanto que sistema: interrelación entre sus elementos, distribución funcional en niveles de competencia, procesos de intervención pública, organización, regulación y coordinación. Recogemos, asimismo, las valoraciones, apreciaciones, sentimientos y opiniones que, en torno al sistema de protección, manifestaron las educadoras durante el desarrollo de los grupos de discusión.

En un segundo apartado, profundizamos en la medida de acogimiento residencial desde una perspectiva socioeducativa, estudiando su evolución histórica y la configuración actual. Presentamos, por un lado, las concepciones, sentidos y significados que adquiere en los textos normativo-legales vigentes de ámbito estatal y autonómico, en la literatura especializada y en los grupos de discusión desarrollados en la investigación; y, por otro, a modo de mapa de recursos, describimos las características principales de la red actual de centros residenciales para la protección a la infancia de Galicia.

7. El sistema público de protección a la infancia

La actuación de los poderes públicos se enmarca constitucionalmente en la cláusula de Estado Social, que impone la intervención administrativa en el desarrollo de acciones positivas orientadas al logro de la igualdad real y material de la ciudadanía, adoptando políticas de bienestar para la consecución de los objetivos sociales (Lázaro, 2002). Estas políticas, a diferencia del pensamiento neoliberal –defensor de la vuelta al *laissez faire*, a la no intervención y a una política social basada en la reprivatización y el retorno al mercado para cubrir todas las necesidades (Montagut, 2000)–, no se sustentan en coordenadas económicas sino en una propuesta ética y política dirigida a la mejora de los niveles de vida de toda la población. En esta línea, Amar y Alcalá (2001, p.8) definen Política Social como “el conjunto de intervenciones dirigidas a mejorar las condiciones de desarrollo humano en la sociedad y la participación ciudadana en la toma de decisiones orientada a lograr una equitativa distribución y asignación de bienes y servicios”. Esta concepción de la política social está alejada de su consideración como caridad, como garantía de control social o como mecanismo de reproducción social, siendo más acorde con el modelo de realización del derecho social de la ciudadanía, o el institucional redistributivo apoyado en el principio de la igualdad social (Montoro, 1997).

167

Las políticas sociales son básicamente políticas públicas, es decir, acciones formuladas y reguladas por el Estado. Pero no se reducen a la intervención de los poderes públicos, sino que llaman al compromiso y a la participación del sector privado y de la sociedad civil en los procesos de toma de decisiones y en la implementación de programas de cambio social, para asegurar una mayor equidad social (Amar y Alcalá, 2001). Lo público también se refiere a la creación de espacios en los que la ciudadanía exprese sus opiniones y en los que pueda definir sus propias iniciativas. Es necesario potenciar la participación de la sociedad civil en los asuntos públicos evitando así su alejamiento de la política. El incremento de la participación, junto con la descentralización de la política y la reducción de la burocracia, constituyen las principales líneas de modificación propuestas desde posturas socialdemócratas con el fin de afrontar y superar la supuesta crisis de los Estados de Bienestar (Montagut, 2000). En este sentido, Amar y Alcalá destacan el carácter interdisciplinar, participativo e integral de las políticas sociales. Interdisciplinar, ya que su diseño, desarrollo y evaluación debe enfocarse desde diversas perspectivas (económica, ética, política y cultural); participativo, pues requiere el compromiso de los diversos actores sociales; e integral, desarrollando conjuntamente estrategias de viabilidad política, económica y cultural con acciones destinadas a generar bienes y servicios de manera efectiva y eficiente.

En suma, “la política social debería partir de principios de igualdad de derechos, prevención de las desigualdades, promoción de la autonomía personal y participación ciudadana” (Montagut, 2000, pp.123-124).

El artículo 39 de la Constitución Española de 1978 establece, como el primer principio rector de la Política Social y Económica, la protección integral de los niños y de las niñas, asegurando, asimismo, la garantía de los derechos fundamentales de los que son titulares. En este sentido, la atención a la infancia no puede ser una preocupación marginal de la sociedad, sino que debe constituirse en una de las áreas fundamentales de la Política Social, contemplando todas las condiciones del contexto social que la rodean. A pesar de esto, en opinión de Casas (1998), las políticas de infancia siguen siendo políticas débiles o de segundo orden. Y es que la llamada Nueva Era para la infancia está llena de contrastes y paradojas, pues “mostramos un alto consenso en cuanto a la importancia de la infancia y de sus derechos, pero no dejamos de ponerla en baja intensidad al considerarla la última de la fila a la hora de establecer prioridades políticas o presupuestarias” (Casas, 2002, p.6). Según el autor, constituyen retos de futuro de las políticas de infancia, los siguientes:

- Construir una nueva imagen social de la infancia, considerada como ciudadanos del presente, sujetos de derechos y también como personas integrales, con competencias para desarrollar poco a poco responsabilidades reales que mejoren su entorno social.
- Velar por la existencia real de igualdad de oportunidades entre la población infantil y juvenil, como mínimo, en el acceso a la educación y la formación profesional, en el mundo laboral, en la cultura, en el ocio, en la salud, en un medio ambiente saludable y respetuoso con la naturaleza, en los servicios sociales, en la justicia, en el resto de servicios públicos, y en la realización personal y social.
- Defender la necesidad de una mayor calidad de los servicios para la infancia y tener más en cuenta las necesidades familiares.
- Construir nuevas maneras de relacionarnos con la infancia.
- Promocionar y mejorar la participación “real” de la infancia en las dinámicas sociales.
- Situar las políticas de infancia en un lugar más destacado y prioritario entre las políticas generales.

Asimismo, en opinión del autor, para dar una mayor entidad y más visibilidad a las niñas y a los niños tienen que desarrollarse políticas integrales que incidan en el contexto material y psicosocial de su vida en el presente. Esta perspectiva integral no puede confundirse ni restringirse sólo a la protección social de la infancia, sino que exige una visión global sobre las necesidades y problemas sociales del conjunto de la población infantil, la primacía de la unidad de la persona y su entidad como sujeto de derechos irrenunciables, y la responsabilidad del conjunto de la sociedad. El objetivo debe dirigirse al aumento de la calidad de vida global de la población infantil de un territorio o comunidad concreta que incluya la propia perspectiva infantil (Casas, 2002).

El denominador común de las diversas políticas de infancia de los países europeos, es la existencia de un sistema de bienestar social que incluye la atención a la infancia, al que se vincula un sistema de protección con diversidad de servicios y prestaciones. A continuación nos adentramos en el actual sistema público de protección a la infancia de la Comunidad Autónoma de Galicia, tomando como referencia los textos normativo-legales, los tratados y acuerdos de ámbito internacional, europeo, estatal y autonómico, en los que se sustentan las políticas sociales de infancia, así como el Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia (2006-2009) y el I Plan Integral de Apoyo al Menor (2003)¹ de ámbito autonómico, en los que se concretan y desarrollan dichas políticas.

A nivel internacional es de obligada referencia la Convención sobre Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989 (CDN), ratificada por España el 30 de diciembre de 1990 (BOE nº 313, de 31 de diciembre de 1990). En el contexto europeo contemplamos la Carta Europea de los Derechos del Niño (Resolución A 3-0172/92), la Resolución del Parlamento Europeo sobre medidas de protección de menores en la Unión Europea (A 4-0393/96) y la Constitución Europea, firmada en Roma el 29 de octubre de 2004, por los Jefes de Estado y de Gobierno de los 25 Estados miembro, actualmente en proceso de revisión. A nivel estatal, analizamos la Constitución Española (CE) de 1978, el Código Civil (CC), y la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (LOPM). Finalmente, siendo la protección de menores competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma –reconocida por la Constitución Española en el artículo 140.1.20ª, dentro del título competencial genérico de asistencia social, y confirmada en el artículo 27 del Estatuto de Autonomía de Galicia (de 6 de abril de 1981)– es necesario contemplar los documentos normativo-legales que desarrollan dicha competencia: Ley 4/1993 de 14 de abril de Servicios Sociales (LSS)² y Ley 3/1997, de 9 de junio, gallega de la familia, la infancia y la adolescencia (LGFA).

169

De forma general, en el desarrollo legislativo postconstitucional en materia de infancia, tanto estatal como autonómico, en los diversos tratados internacionales, y en la normativa europea que se acaba de mencionar, se refleja una preocupación por garantizar la protección y cuidados de la infancia y la adolescencia, sustentada en el reconocimiento de su condición de sujetos de derechos y de su capacidad progresiva para ejercerlos. Analizamos a continuación los significados que conceden, la normativa legal y los planes explicitados, al sistema de protección a la infancia, comenzando por el concepto de protección.

1 Nos centramos principalmente en este Plan, ya que era el vigente en el momento de la recogida de datos sobre el sistema de protección y el acogimiento residencial de Galicia. También haremos referencia al Plan Estratégico Gallego de la Infancia y la Adolescencia (2007-2010), que se comenzó a poner en marcha a comienzos del año 2008.

2 Con fecha de 13 de diciembre de 2008 se publicó una nueva Ley de servicios sociales de Galicia. En nuestro caso, nos fundamentamos principalmente en la Ley anterior por estar vigente en el transcurso de nuestra investigación.

7.1 Concepto de protección

¿Qué se entiende por protección? En el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2001) desde una perspectiva amplia, se identifica proteger con amparar, favorecer y defender. En su segunda acepción, más restringida, se define como resguardar a una persona de un perjuicio o peligro.

A pesar de la proliferación legislativa en esta materia, la única referencia explícita al concepto la encontramos en la Resolución del Parlamento Europeo sobre medidas de protección de menores en la Unión Europea (A 4-0393/96, considerando 2), concibiendo la protección como “toda actividad social cuyo objeto sea el desarrollo normal de los menores y el fomento de sus capacidades tanto en la familia como en la sociedad para que se conviertan en adultos responsables”.

Aunque no sea de forma expresa, en el marco normativo-legal distinguimos una serie de términos reiteradamente vinculados a la protección, que nos ayudarán a configurar el sentido y significado que adquiere en el sistema actual. Las expresiones más frecuentemente citadas en la legislación vigente son:

- *Desarrollo*: enunciado como el objeto de la protección, bien la promoción de un desarrollo normal (Resolución A 4-0393/96), armónico, equilibrado e integral (Exposición de motivos LGFIA), físico, mental, espiritual, moral y social (artículo 27.1 CDN); o bien el amparo contra todo aquello que perjudique tal desarrollo.
- *Autonomía*: como finalidad, convertirse en personas adultas responsables (Resolución A 4-0393/96, considerando 2); como garantía de la protección, promover la autonomía de los niños y de las niñas (Exposición de motivos de la LOPJM); o como resultado de la protección, que permita prepararse para una vida independiente y responsable (Exposición de motivos LGFIA).
- *Interés superior de la infancia*: recogido como objetivo prioritario, la defensa y salvaguarda de los intereses del niño y de la niña (punto 8.14 Resolución A3-0172/92); o como principio inspirador (artículo 3.1 CND; artículo 2 y 11.2.a LOPJM; artículo 3.3 LGFIA; artículo 172.4 CC).
- *Asistencia* (artículo 3, 4.1, 4.4 LGFIA) y *cuidado* (Preámbulo, artículo 3.3 CDN, Exposición de motivos LOPJM), aparecen frecuentemente asociados a la protección, así como su carácter especial (artículo 3.1 CDN; Exposición de motivos LGFIA).
- *Bienestar* del niño y de la niña (artículo 3.2 de la CDN; artículo II-84.1 Constitución Europea) o el derecho a un nivel de vida adecuado (artículo 27.1 CDN).
- *Derechos*: en una doble vertiente, por un lado se recoge el derecho a la protección (Exposición de motivos LOPJM; artículo II-84.1 Constitución Europea) y, por otro, la necesidad de proteger los derechos de los niños y las niñas (CDN, Resolución

A 4-0393/96), que se conciben como fundamento del sistema (Exposición de motivos LOPJM).

- *Necesidades*: eje de sus derechos y protección (Exposición de motivos LOPJM), cubrir necesidades de la familia y de sus miembros (LGFIA).

Sobre estos conceptos se construye el actual sistema de protección a la infancia. En base a ellos existe acuerdo en que:

- La finalidad última de la protección es el bienestar y la calidad de vida de los niños y de las niñas;
- fundamentados en el interés superior de la infancia, principio inspirador de todas las acciones relacionadas con el colectivo.
- Su objeto es el desarrollo normal, armónico, equilibrado e integral,
- mediante la atención de sus necesidades, eje de sus derechos y protección, y
- la garantía de unas condiciones mínimas de estabilidad, de seguridad y de equilibrio afectivo y material, esenciales para el desarrollo de su personalidad.
- Debe encaminarse a promover la autonomía de los niños y las niñas como sujetos de derechos, potenciando su participación, de forma que les permita ir construyendo progresivamente su proyecto personal de vida en el presente y en el futuro, y prepararse para la vida independiente y responsable.

171

Los principios rectores de la actuación pública en materia de protección enumerados en la legislación vigente, recogen y amplían esta caracterización. El interés superior de la infancia y el carácter educativo de las medidas se constituyen en los principios inspiradores, tal y como lo explicita el legislador en el artículo 2 de la LOPJM, sosteniendo que “en la aplicación de la presente Ley primará el interés superior de los menores sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir. Asimismo, cuantas medidas se adopten al amparo de la presente Ley deberán tener un carácter educativo”.

El principio del interés superior de la infancia se consagra como la directriz básica del Derecho de Menores. Convertido en uno de los puntos fundamentales del actual sistema de protección “obliga a fijar la atención en la situación jurídica del niño como persona digna de protección especial” (Lázaro, 2002, p.106). La Declaración de los Derechos del Niño de 1959 ya contemplaba este principio, pero es en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 donde aparece de forma implícita en la generalidad de su articulado y, expresamente, en su artículo 3.1: “en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”. Por su parte, la Carta Europea de los Derechos del Niño, aprobada por el Parlamento Europeo (Resolución A3-0172/92, de 8

de julio de 1992), dispone, en su punto 8.14, que toda decisión familiar, administrativa o judicial, en lo que se refiere al niño y a la niña, deberá tener por objeto prioritario la defensa y salvaguarda de sus intereses. A tales efectos, y siempre que ello no implique riesgo o perjuicio alguno para el niño y la niña, éste deberá ser oído en todas las decisiones que le afecten, desde el momento en que su madurez y edad lo permitan, especialmente en aquellos procedimientos y decisiones que impliquen la modificación del ejercicio de la patria potestad, la determinación de la guarda y custodia, la designación de su tutor/a legal, su entrega en adopción o su eventual colocación en una institución familiar, educativa o con fines de reinserción social. A este respecto, en la totalidad de los procedimientos deberá ser parte obligatoriamente el Ministerio Fiscal o su equivalente, cuya función primordial será la salvaguarda de los derechos e intereses del niño y de la niña. Finalmente, en el articulado de las leyes estatales y autonómicas en materia de infancia se reafirma la primacía de su interés superior como principio inspirador de todas las actuaciones relacionadas con ella (artículo 2 de la LOPJM, artículo 172.4 del CC, artículo 3.3 de la LGFIA).

Admitida esta supremacía, la dificultad principal estriba en determinar qué significa dicho concepto abstracto e indeterminado, ya que la previsión normativa del principio no es suficiente, ninguna de las mencionadas leyes precisa en qué consiste el interés de la infancia. En palabras de Lázaro (2002, p.97), “estamos ante un concepto de difícil comprensión que exige un esfuerzo en su concreción y determinación”. Como todo concepto jurídico indeterminado, tendrá que ser precisado en el momento de su aplicación. Para ello, la entidad competente en materia de protección cuenta con cierto margen de apreciación. Pero esta discrecionalidad de la valoración del interés del niño y la niña no justifica resoluciones arbitrarias (Linacero, 2001), por lo que es necesario analizar si se está utilizando realmente y cómo se aplica e interpreta, para evitar que pueda dar lugar a una arbitrariedad jurídica y al abuso de derecho (Lázaro). En opinión de la autora, la determinación del concepto pasa por la consideración de sus elementos fundamentales; por la formulación de criterios jurídicos generales, referencias útiles y reales, no rígidas, que ayuden a fijar el concepto; y por la consideración del caso concreto frente a otros intereses públicos o privados en presencia. Señala como elementos fundamentales: la consideración del niño y la niña como persona y ciudadano; su condición de sujeto de derechos; la protección del desarrollo libre e integral de su personalidad, según establece el artículo 10 de la CE, y de su dignidad, teniendo en cuenta sus necesidades particulares; y la participación en las decisiones que le afecten. Desde esta perspectiva, el interés del menor consistirá en proteger y garantizar sus derechos fundamentales como persona, y los bienes y valores que encarnan: su dignidad, el respeto a su libertad, el derecho a la educación, a la salud, en definitiva, al libre desarrollo de su personalidad. Esto constituiría “el núcleo fuerte o zona de certeza positiva del concepto normativo indeterminado” (De Palma y Font, 2002, p.100).

Por otro lado, siendo la infancia la protagonista principal y la afectada más directa en la situación conflictiva en que se debate sobre su interés (Lázaro), en la determinación del

mismo, debe ser de obligada consideración su propia voluntad. Es decir, deben tenerse en cuenta los deseos, preferencias y opiniones de los niños, las niñas y las y los adolescentes, y también su individualidad en el marco social y familiar (artículo 3, Ley catalana 8/1995, de 27 de julio, de atención y protección de los menores y de los adolescentes y de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre). El propio niño y niña ha de participar en la concreción de su interés, lo que no significa que se delegue en él la adopción de la decisión que más le conviene. Su opinión no es formalmente vinculante, pudiendo ser desatendida si hay razones suficientes, que deberían ser expresadas y justificadas. Asimismo, el valor y la trascendencia que se conceda a su opinión, voluntad o sentimientos dependerá, en cada caso de su edad y grado de madurez y discernimiento, tal y como se recoge en la legislación vigente. Lázaro añade la necesidad de considerar la autenticidad de su manifestación, es decir, que su opinión no esté inducida por otra persona, y que sea razonable, coherente y realista, que pueda efectivamente hacerse y que sea lo que realmente le conviene.

La voluntad de la infancia, sus sentimientos, deseos y opiniones no siempre coinciden con la visión de lo que la persona adulta considera que es mejor para su propio interés. Asimismo, en numerosas ocasiones, puede presentarse un conflicto de intereses entre padres, madres o tutores/as y el niño/a, sobre todo en los supuestos en que se debe adoptar una medida que determine la separación de éste del medio familiar (Díez, 2003). En ambos casos, es necesario proteger siempre los intereses y derechos fundamentales de la infancia, otorgándole un protagonismo mayor y más efectivo en las decisiones que le afectan. Para ello, habrá que ofrecerle previamente toda la información necesaria sobre la situación, su alcance y consecuencias, y sobre las alternativas razonables y posibles. Además, en ocasiones será conveniente la colaboración de especialistas que ayuden a determinar cuáles son verdaderamente los deseos e intereses de la infancia. Siempre actuando con la mayor precaución y sin provocar la indefensión de los/as progenitores/as (Sánchez, 2001).

173

En relación con el carácter educativo de las medidas como principio inspirador de las políticas públicas de protección a la infancia, se constata un insuficiente desarrollo y profundización en la literatura especializada. Esta ausencia de debate, de posicionamiento y de reflexión teórica por parte de las distintas autoras y autores especializados en protección, nos hace presuponer que se trata de un principio ampliamente aceptado. Pero también dificulta la concreción de su sentido y significado, de las implicaciones que tiene hablar de educación en la definición de las medidas y de los programas que las desarrollan, de sus objetivos, metodologías, organización y perfiles profesionales. El acercamiento a este principio y su concreción en la práctica educativa cotidiana constituye uno de los objetos de la presente tesis doctoral, concretamente en lo que respecta a la medida de acogimiento residencial, recogiendo y analizando, asimismo, las diferentes posturas de las educadoras que configuraron los grupos de discusión.

Además del interés superior de la infancia y del carácter educativo de las medidas, en los diferentes textos legales y normativos se enumera una serie de principios rectores de la

actuación pública en materia de protección a la infancia. En el siguiente cuadro (nº 20) se exponen los principios descritos en la LOPJM y en la LGFIA, muchos de los cuales son generales para cualquier actuación de los poderes públicos en servicios sociales (LSS):

Cuadro 20: Principios rectores de las políticas públicas de protección³

Principios rectores	LOPJM	LGFIA	LSS
Supremacía del interés superior del niño	x	x	
Respeto de los derechos de la familia y de la infancia		x	
Integración y permanencia en el medio familiar y social	x	x	x
Desarrollo personal y potenciación de los ámbitos de socialización		x	
Sensibilización social ante los problemas de la infancia y la familia	x	x	
Participación y solidaridad social	x	x	x
Confidencialidad		x	
Objetividad, imparcialidad y seguridad jurídica	x		
Coordinación e interdisciplinariedad	x	x	x
Aplicación racional de los recursos normalizados		x	
Globalidad y atención integral		x	x
Prevención	x		x

Fuente: Ley Orgánica 1/1996; Ley 3/1997; Ley 4/1993. Elaboración propia.

Es interés de la infancia ser tratada como persona y, en cuanto tal, tener reconocidos y garantizados sus derechos fundamentales recogidos en la CDN (Linacero, 2001; Lázaro 2002). La primacía de la propia familia, además de ser un derecho tanto del niño y de la niña (punto 8.17, Carta Europea de los Derechos del Niño) como del padre y la madre, es interés de ambos. La CDN considera a la familia como el grupo fundamental de la sociedad y el medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, y, en particular, de los hijos e hijas, correspondiendo al padre y la madre la responsabilidad primordial de su crianza y desarrollo (artículo 18, CDN), para lo que deben asegurar las condiciones de vida necesarias para el desarrollo integral de su personalidad. En tanto que derecho e interés superior de la infancia, se exige la intervención de los poderes públicos para favorecer el mantenimiento del niño y de la niña en su entorno familiar y social, siempre que no sea perjudicial para él/ella, proporcionando, cuando sea necesario, servicios adecuados y accesibles dirigidos a satisfacer

3 La nueva Ley 18/2008, de 13 de diciembre, de sevcios sociales de Galicia añade a la anterior los siguientes principios rectores: igualdad, acción personalizada, autonomía personal y vida independiente, economía, eficacia y eficiencia, evaluación y calidad, y equidad y equilibrio territorial.

las necesidades básicas de la familia, a estabilizar su situación y a reforzar a padres y madres para cumplir con sus responsabilidades parentales. Así lo explicita el legislador estatal en el artículo 12.2 de la LOPJM y el autonómico en la Exposición de motivos de la LGFIA.

La familia, como núcleo natural vertebrador de la sociedad, debe ser el centro sobre el que ha de pivotar toda la intervención en protección, referente básico, inspirador y dinamizador de la acción tutelar. En este sentido, la protección del niño y de la niña sobre la base de mantener y apoyar la unidad familiar, cuando sea lo apropiado, se constituye en el objetivo esencial del sistema, lo que conlleva la preferencia por los programas de preservación y reunificación familiar (Fuertes y Sánchez, 1997). El mantenimiento de la infancia en su entorno familiar, como principio que informa la actuación protectora, “sólo debe ceder en atención a otro principio superior como es el interés del propio menor, pero sólo en la medida en que con ello se asegure su bienestar” (Díez, 2003, p.172). Únicamente se adoptarán medidas de separación familiar en los supuestos excepcionales en que su permanencia sea perjudicial, agotando, previamente, aquellas acciones que tienen lugar en el propio seno familiar. De ahí que, en algunos casos, “las medidas de protección del menor se lleguen a convertir en instrumentos de protección de la familia” (Díez, p.172).

Como se puede observar en el cuadro, destaca la reiteración de los principios que enfatizan la responsabilidad individual y social que tenemos todos los ciudadanos en la protección de la infancia. Promover esta responsabilidad requiere, por un lado, sensibilizar a la población ante los problemas y las situaciones de indefensión de la infancia y de la familia y, por otro lado, potenciar la participación y la solidaridad social, orientadas a superar las condiciones que provoquen situaciones de marginación (artículo 3.10, LSS). Asimismo, la protección a la infancia es una competencia delicada y compleja que requiere de los poderes públicos la garantía de la confidencialidad de todas las actuaciones que promuevan tanto las administraciones públicas como las instituciones privadas en interés y defensa del niño y de la niña (artículo 3.10, LGFIA); y de la objetividad, imparcialidad y seguridad jurídica en la actuación protectora, garantizando el carácter colegiado e interdisciplinar en la adopción de medidas (artículo 11.2.g, LOPJM).

La coordinación de las actuaciones es un principio compartido por los tres documentos legales. Coordinación entre la Administración Autonómica y Local, entre las entidades públicas y privadas que intervengan en la protección, defensa y atención a la familia y a la infancia, promoviendo criterios comunes y actuaciones múltiples en los órdenes familiar, educativo, sanitario, cultural y social (artículo 3.9, LGFIA). La finalidad es atender de forma ordenada y global a las necesidades, en este caso de las familias y de la infancia, sacar rendimiento a los recursos disponibles –para lo que se requiere una utilización racional de los mismos (artículo 10.7, LGFIA)–, garantizar la calidad en la prestación de los servicios y evitar desequilibrios territoriales (artículo 3.5, LSS).

Dejamos para el final aquellos principios que resaltan el carácter integral de la protección: el principio de globalidad, referido tanto al estudio de las problemáticas como a la aplicación

de los programas y de las medidas (artículo 3.6, LGFIA), de forma que se evite el tratamiento fragmentado de las problemáticas sociales, promoviendo, al contrario, una atención integral de las mismas (artículo 3.6, LSS). Y el principio de prevención, significando que la actuación de los servicios sociales se dirigirá a prever y eliminar las causas que conducen a situaciones de marginación (artículo 3.10, LSS), previniendo aquéllas que puedan perjudicar el desarrollo personal y social de la infancia (artículo 11.2.d, LOPJM).

La Constitución Española de 1978 califica a la protección de integral (artículo 39.2), acentuando una perspectiva amplia que no limita la actuación protectora de los poderes públicos al desarrollo de medidas tendentes a subsanar situaciones de desprotección que afectan a la infancia y adolescencia, sino que extiende la intervención de las entidades públicas, abarcando desde la prevención de situaciones de riesgo y desamparo, hasta la integración sociofamiliar del niño y la niña una vez superadas. Sobre la base de este concepto amplio de protección se ha erigido un sistema público de protección de menores que excede, sin duda, el concepto de beneficencia (Lázaro, 2002). En esta línea, la Convención sobre Derechos del Niño, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989, expone en el artículo 19.2, que las medidas de protección “deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención”. Asimismo, tanto el legislador estatal como autonómico manifiestan claramente esta perspectiva integral. En el artículo 12.1 de la LOPJM se establece el desarrollo de la protección “mediante la prevención y reparación de situaciones de riesgo, con el establecimiento de los servicios adecuados para tal fin, el ejercicio de la guarda, y, en los casos de desamparo, la asunción de la tutela por ministerio de la Ley”. Siguiendo estos preceptos, la LGFIA destina íntegramente el Título II a la protección de la familia “estableciendo acciones singulares tanto preventivas como asistenciales e integradoras orientadas a evitar toda discriminación que pueda dificultar la integración familiar, para lo que se hace necesaria la coordinación permanente de las políticas sociales, educativas y sanitarias” (Exposición de motivos, LGFIA). Además, en el capítulo I del Título III se regula la intervención de los poderes públicos en materia de prevención, adquiriendo ésta un carácter prioritario (artículo 14.1, LGFIA).

Esta perspectiva integral debería manifestarse también en un carácter comprensivo de la actuación pública de protección, que incluya un conjunto de políticas de contenido plural, dada su conexión con los campos del trabajo, la cultura, la vivienda, la sanidad, etc. (Exposición de motivos, LGFIA). Se reclama la adopción de políticas sociales integrales y su concreción en planes integrales de atención a la familia y a la infancia. Asimismo, tal y como acabamos de ver, se establece la necesidad de promover la coordinación entre entidades públicas y privadas, y entre profesionales (interdisciplinariedad) para el desarrollo de actuaciones múltiples en los órdenes familiar, educativo, sanitario, cultural y social (artículo 3.9, LGFIA).

Esta forma de entender la protección, y la apuesta, al menos formal, del sistema por un mayor protagonismo de los niños y las niñas, fundamentado en el reconocimiento del papel que desempeñan en la sociedad, está íntimamente ligada al nuevo concepto de infancia promovido por el paradigma de los derechos del niño a partir de la aprobación de la CDN y que analizamos en el capítulo anterior. En esta línea se sitúa el legislador en la LOPJM, reflejando una concepción de las personas menores de edad “como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás” (Exposición de motivos 2). Sería necesario comprobar si esta filosofía se mantiene no sólo formalmente sino que se desarrolla efectivamente en la definición de las medidas y en su aplicación práctica.

7.2 La noción de sistema como soporte conceptual de la protección

En la 22ª edición del Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2001), se entiende por sistema, en su segunda acepción, “un conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto”. Bertalanffy (1976, p.56) lo define como un “complejo de elementos interactuantes”. Siguiendo a distintos autores que han desarrollado y profundizado en la Teoría de Sistemas (Bertalanffy, 1976; Churchman, 1974; Colom, 1979; y Johansen, 1982) y, en base a una serie de principios propuestos por Morin (1994, 2001a, 2001b) que permiten pensar en clave de complejidad, destacamos las siguientes características de todo sistema complejo:

- Interrelación e interdependencia de los elementos que lo componen. Desde el paradigma de la complejidad, además de las interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades, las incertidumbres, indeterminaciones, azares y fenómenos aleatorios forman parte del sistema, entendido no como unidad elemental discreta, sino como una unidad compleja, que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple (Morin, 1994).
- Totalidad o entidad indivisible. El sistema es un todo que no se reduce a la suma de sus partes. Sus componentes y propiedades no se pueden estudiar de forma aislada, sólo pueden comprenderse en relación con el sistema total. O, en palabras de Bertalanffy (1976, p.55), “las características constitutivas no son explicable a partir de las características de las partes aisladas”. El principio holográfico del paradigma de la complejidad establece que no sólo la parte se encuentra en el todo, sino que el todo está inscrito en la parte (Morin, 2001a).
- De la totalización nace otra característica fundamental: “la conservación del todo sistémico” (Colom, 1979, p.15). En palabras de Bertalanffy, “en el estado de

totalidad, una perturbación del sistema conduce a la introducción de un nuevo estado de equilibrio” (1976, p.71). Pero las leyes de organización en un sistema abierto no son de equilibrio, sino de desequilibrio, retomando o compensando, de dinamismo estabilizado (Morin, 1994).

- Finalidad. Colom (1979) refiere la función teleológica como aspecto esencial de todo sistema, que permite su consideración como objeto dinámico y proporciona la posibilidad evolutiva. Bertalanffy (1976) describe cuatro fenómenos relacionados con un concepto dinámico de finalidad, que es necesario diferenciar: dirección de acontecimientos hacia un estado final, del que depende el presente comportamiento; directividad, implicando que una disposición estructural conduce el proceso hacia el logro de un determinado resultado; equifinalidad o el hecho de que se puede alcanzar el mismo resultado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos; e intencionalidad, significando que el comportamiento actual está determinado por la previsión de una meta. Morin (2001b) habla de apuesta, ya que es necesario tener en cuenta la propia complejidad de la acción, el riesgo, el azar, la iniciativa, lo inesperado, lo imprevisto. Es lo que el autor denomina ecología de la acción, que viene a significar que en el momento que un individuo emprende una acción, ésta comienza a escapar de sus intenciones al entrar en un universo de interacciones en el que el ambiente toma posesión de la acción (Morin, 1994). Es decir, las consecuencias últimas de la acción son impredecibles. Pero ello no debe implicar una renuncia, sino una apuesta consciente, entendida como “integración de la incertidumbre en la fe o la esperanza” (Morin, 2001a, p.81), porque “se puede y se debe luchar contra las incertidumbres de la acción” (Morin, 2001b, p.101).
- Entradas y salidas. Todos los sistemas reciben insumos necesarios para generar actividades que originen una o varias corrientes de salida bajo la forma de algún producto, bienes o servicios (Johansen, 1982). Destaca la idea de proceso de transformación entre las entradas y salidas. A este principio de causalidad lineal, el paradigma de la complejidad añade otros dos, la causalidad circular retroactiva (feedback) y el principio de recursividad organizacional, por el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce, rompiendo con la idea de causalidad lineal (Morin, 1994).
- Colom (1979) plantea la necesidad de regular e integrar coherentemente las acciones sistémicas para que se realicen finalmente los objetivos del sistema. Churchman (1974), por su parte, habla de administración; Johansen (1982) de organización, característica, que a su entender, le permite permanecer, crecer y expandirse, para lo que es indispensable desarrollar mecanismos de planificación, control y retroalimentación; y Morin (1994, 2001a, 2001b) de estrategia. Para él “la respuesta a las incertidumbres de la acción está constituida por la buena

elección de una decisión, por la conciencia de la apuesta y la elaboración de una estrategia que tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades, que en el transcurso de la acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones, cambios de contexto y que pueda considerar un eventual torpedeo de la acción cuando ésta hubiese tomado un derrotero nocivo” (Morin, 2001b, p.111).

- Jerarquía. Generalmente todos los sistemas son complejos, integrados por subsistemas más pequeños. Se hace necesaria la diferenciación de las funciones de los elementos que componen el sistema.
- Por último, no hay que olvidar el entorno externo en el que se inserta todo sistema, condicionándolo (Churchman, 1974). Incluso, según Morin (1994, p.45), el ambiente es constitutivo del propio sistema. De esta forma éste “no puede ser comprendido más que incluyendo en sí al ambiente, que le es a la vez íntimo y extraño y es parte de sí mismo siendo, al mismo tiempo, exterior”.

Partimos, pues, de una noción de sistema, no desde un enfoque tecnocrático o totalizador, sino desde la complejidad. Sin rechazar el orden, el determinismo, la claridad, la complejidad los sabe insuficientes. Es necesario cierto orden como elemento de estabilidad, pero también el desorden, la imprevisibilidad, como fuente de innovación, creatividad y evolución (principio dialógico). La complejidad, en suma, “se sitúa en un punto de partida para una acción más rica, menos mutilante” (Morin, 1994, p.118); acción entendida como estrategia en la que apostar siendo conscientes del riesgo y de la incertidumbre y, al mismo tiempo, siendo prudentes y atentos.

A la hora de definir el sistema de protección a la infancia y caracterizarlo como tal, sería necesario, por un lado, describir sus finalidades y apuestas, los elementos que lo integran, su jerarquía y funciones, las actuaciones, procesos y estrategias establecidas para alcanzar los objetivos, y el entorno en el que se inserta y opera. Por otro lado, habría que analizar en qué medida existe interrelación e interdependencia entre sus elementos y se cumplen los principios de totalidad y de holograma. Dado que el análisis del sistema de protección no constituye el objeto de estudio de la presente tesis doctoral, nos limitaremos a presentar algunos de los elementos que lo integran y que son indispensables para entender la articulación de la protección pública a la infancia (instituciones, medidas, programas, niveles y procesos de intervención), exponiendo la definición formal de la interrelación entre los mismos, explicitada en la legislación vigente y en diversos documentos técnicos de la Xunta de Galicia. Presentamos también las valoraciones sobre el sistema de protección realizadas por los educadores en el desarrollo de los cuatro grupos de discusión, a través de las que daremos cuenta de la percepción que tienen acerca de las características del sistema.

7.3 Las instituciones de protección a la infancia

El ordenamiento civil español arbitra un conjunto de instituciones de protección que se encuentran relacionadas entre sí, según criterios de superioridad y complementariedad, conformando un sistema complejo, que permita atender, de modo global y estable, a las necesidades de protección de cualquier niño o niña, al menos desde el punto de vista formal y tendencialmente (Martínez, 1992). En la Exposición de motivos de la LOPJM, el legislador, aludiendo a uno de los interrogantes suscitados en la actualidad en muchos países, se plantea si las instituciones de protección dan respuesta real a la diversidad de situaciones de dificultad en la que se puede encontrar la infancia. Ante esta cuestión, considera indispensable para una mejora cualitativa del sistema de protección, diversificar las instituciones jurídicas y flexibilizar las prácticas profesionales.

Tratando de ser consecuente con el mandato constitucional, se ha llevado a cabo un importante proceso de renovación de las tradicionales instituciones de protección fundamentalmente a través de las siguientes disposiciones legislativas:

- Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio, a partir de la que se suprimió la distinción entre filiación legítima e ilegítima, se equiparó al padre y a la madre a efectos del ejercicio de la patria potestad y se introdujo la investigación de la paternidad (BOE nº 119 de 19 de mayo de 1981).
- Ley 13/1983, de 24 de octubre, de reforma del Código Civil en materia de tutela (BOE nº 256 de 26 de octubre de 1983).
- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción (BOE nº 275 de 17 de noviembre de 1987). Se considera la Ley que introdujo cambios más sustanciales en el ámbito de la protección del menor, substituyendo el concepto de abandono por la institución del desamparo, dando lugar a “una considerable agilización de los procedimientos de protección del menor al permitir la asunción automática, por parte de la entidad pública competente, de la tutela de aquél en los supuestos de desprotección grave del mismo” (Exposición de motivos 1, LOPJM). Asimismo, introdujo la consideración de la adopción como un elemento de plena integración familiar, la configuración del acogimiento familiar como una nueva institución de protección del menor, y la generalización de su interés superior como principio inspirador de todas las actuaciones relacionadas con aquél.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE Nº 15 de 17 de enero de 1996). En este texto normativo el legislador plantea un doble objetivo: por un lado abordar en profundidad la reforma de las tradicionales

instituciones de protección y, por otro, construir un amplio marco jurídico de protección que vincule a todos los estamentos de la sociedad. Autoras como Linacero (2001), consideran insuficiente el resultado plasmado en el articulado de la Ley para su consecución. En palabras de esta autora “no puede hablarse en puridad de una ley de protección jurídica del menor dado su carácter parcial y reiterativo” (Linacero, p.32). Sin embargo, hay que reconocer que se trata de la primera ley en España que recoge los derechos de los niños y las niñas, reconociendo plenamente la titularidad de los mismos y su capacidad progresiva para ejercerlos, y organizando la estructura del derecho a la protección a la infancia.

- Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio. En esta normativa se formula un marco de protección más amplio para los niños y las niñas al especificar las formas de ejercicio de la guarda y la obligación de los cónyuges de compartir responsabilidades domésticas y el cuidado y atención de ascendientes, descendientes y otras personas dependientes a su cargo.

Aunque el tema que nos ocupa es la protección pública de la infancia, haremos un breve recorrido por las instituciones jurídico-civiles, que también conforman el sistema de protección, antes de adentrarnos en las de carácter administrativo.

181

La primera y más tradicional institución es la *patria potestad*, que será ejercida por los progenitores hasta que se produzca la emancipación de los hijos/as, siempre en beneficio de éstos y de acuerdo con su personalidad (artículo 154 del CC). Implica una relación jurídica paterno-filial que comprende los siguientes deberes y facultades: velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral, representarlos y administrar sus bienes. Partiendo de la premisa de que la familia es el núcleo básico de la sociedad, se reconoce el carácter principal de la actuación privada de los progenitores y de los guardadores/as legales. En este sentido, la actuación administrativa en materia de protección, tiene un carácter subsidiario respecto de las acciones que originariamente corresponde ejercer a los padres y madres para con sus hijos e hijas (artículo 7.3, LGFIA). En base a este carácter subsidiario y a un concepto amplio de protección, los poderes públicos deberán hacer llegar a los progenitores todos los recursos, fundamentalmente sociales, que puedan necesitar para afrontar sus responsabilidades de crianza y educación de los hijos, garantizando el cumplimiento de sus deberes, y agotar las posibilidades de permanencia del menor con su familia (Lázaro, 2002).

La *asistencia paterna*, es la institución de protección a la que tienen derecho los hijos e hijas emancipadas para llevar a cabo actos jurídicos de especial gravedad o trascendencia.

Situamos en este primer nivel la *guarda de hecho*, que no supone ningún tipo de decisión judicial ni administrativa. La ejercen personas que, careciendo de potestad legal sobre un menor, desempeñan alguna de las funciones propias de las instituciones tutelares o se

encargan de su custodia y protección o de la administración de su patrimonio o gestión de sus intereses (Rogel, 1986). También existirá guarda de hecho cuando estuviese ejerciendo el cargo de tutor/a una persona afectada por causa de inhabilidad o quien haya prolongado indebidamente el cargo después de haber cesado en él.

Entre las instituciones adoptadas por resolución judicial se encuentran la tutela ordinaria, la guarda judicial, la curatela y el defensor judicial.

En la *tutela ordinaria*, los deberes que tiene encomendados el/la titular están orientados al cuidado de la persona tutelada (artículos 268, 269 y 271.11º, CC), a la gestión de su patrimonio (artículos 269.4º, 270, 271, 272 y 273, CC) y hacia su representación en los actos que no pueda realizar por sí misma (artículo 267, CC). Para el cumplimiento de estos fines se atribuyen al tutor/a una serie de funciones que ha de ejercer en beneficio de la infancia. En concreto, y en relación con el cuidado de la persona, el tutor/a está obligado a procurarle alimentos, a educarle y procurarle una formación integral, a promover la adquisición o recuperación de la capacidad del tutelado/a y su mejor inserción en la sociedad, y a informar al Juez anualmente sobre la situación del menor y rendirle cuenta anual de su administración (artículo 269, CC).

La tutela ordinaria debe ejercerse por un único tutor o tutora, si bien se admite la posibilidad, en determinados casos, de que sea ejercida por una pluralidad de tutores/as. Pueden ostentar el cargo de tutor/a tanto las personas físicas como las jurídicas. En el primer caso, los artículos 234 y 235 del CC recogen que se preferirá para el nombramiento de tutor o tutora al cónyuge que conviva con la persona tutelada, al padre o madre, a la/s persona/s designada/s por éstos en sus disposiciones de última voluntad o a la persona descendiente, ascendiente o hermana/o que designe el Juez. Entre las personas jurídicas, además de las administraciones públicas, cabe admitir como tutoras, a las asociaciones, fundaciones y corporaciones de interés público, que no tengan finalidad lucrativa y que entre sus fines figure la protección de personas menores de edad e incapacitadas (artículo 242, CC).

Finalmente, serán removidos de la tutela quienes después de deferida incurran en causa de inhabilidad, o se conduzcan mal su desempeño, por incumplimiento de los deberes propios del cargo, por notoria ineptitud en su ejercicio, o cuando surgieran problemas de convivencia graves y continuados (artículo 247, CC).

La *curatela* es la institución cuyo objeto es asistir al menor emancipado que no disponga de la asistencia paterna, llevando a cabo actos jurídicos para los que la ley requiere su presencia. Finalmente, el *defensor judicial* es el órgano de guarda y protección para determinados supuestos en los que el niño/a no tiene quien le represente y ampare, principalmente cuando exista conflicto de intereses con sus representantes legales o el curador, cuando el tutor/a o curador/a no desempeñe sus funciones hasta que cese la causa determinante o se designe otra persona para desempeñar el cargo (artículo 299, CC).

7.3.1 Riesgo y desamparo

Las instituciones de protección de carácter administrativo implican la intervención de los poderes públicos ante posibles situaciones de desprotección de la infancia. Entre ellas se encuentran la tutela por Ministerio de la Ley (tutela ex lege o administrativa) y la guarda administrativa.

Antes de adentrarnos en la descripción de estas instituciones de protección, resulta imprescindible detenernos en la caracterización de las situaciones de riesgo y de desamparo, distinción que introduce la LOPJM dentro de las situaciones de desprotección del menor, dando lugar a un grado distinto de intervención de la entidad pública. Con carácter general, en la Exposición de motivos de la mencionada Ley se asocian las situaciones de riesgo a la existencia de un perjuicio para el/la menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar. Mientras que en las situaciones de desamparo, la gravedad de los hechos aconseja la extracción del menor de la familia, asumiendo la entidad pública su tutela y la consiguiente suspensión de la patria potestad o tutela ordinaria. El contenido de ambas situaciones se desarrolla en el texto de la Ley, concretamente en los artículos 17 y 18.

La situación de riesgo para el desarrollo personal o social de la infancia constituye una categoría residual que se define de modo negativo respecto de la situación de desamparo (Lázaro, 2002, p.352), al no ser lo suficientemente grave como para declarar ésta. Sin embargo, existe una situación real de desprotección, es decir, “un perjuicio no deseado para el menor, que justificará una cierta intervención de la Administración, intervención que tiene como límite la imposibilidad de que la medida de protección suponga separación del menor del núcleo familiar”. Se trata de un concepto general y abierto que, según Lázaro, es poco deseable, pues aunque “los casos en que se aprecie sean menos graves que los de desamparo, lo cierto es que se produce una intervención administrativa en el seno familiar cuya inobservancia puede tener consecuencias graves tanto para el menor como sus familiares”.

Jolonch (2002) también destaca la ambigüedad del riesgo, la no univocidad del término cuyos límites son imprecisos. Es una categoría construida, el resultado de un juicio de profesionales, legisladores/as, expertos/as e instituciones en un momento dado y en un momento histórico y cultural particular; “una categoría de contornos borrosos que sirve para poner en marcha procedimientos de vigilancia y tratamiento de un sector de la población muy tipificado”, reforzando la segregación de colectivos previamente definidos (Jolonch, p.122). ¿Quién representa el riesgo? ¿El entorno, la familia, el menor? Casas (1998) presenta diferentes sentidos dispares que se atribuyen a la noción de riesgo: niños/as con conductas asociales o con predisposición a presentar problemas conductuales; niños/as con déficits de cobertura de sus necesidades básicas; niños/as con probabilidad elevada de requerir atención de servicios sociales concretos.

Asimismo, señala Jolonch (2002) que las características que permiten hablar de riesgo afectan al entorno y al medio, pero los objetivos que se han de conseguir se centran en la infancia, constituyéndose en objeto de intervención. Por tanto, la dimensión paliativa no se centra en las causas, sino en los efectos negativos, aunque, en términos legales, se establezca que la actuación de los poderes públicos se orientará a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra y a promover los factores de protección del menor y su familia, poniendo en marcha las actuaciones pertinentes y realizando el seguimiento de la evolución del menor en la familia (artículo 17, LOPJM).

Cuando la desprotección en que puede hallarse un niño o una niña alcanza una mayor gravedad, procede la declaración de desamparo, en virtud de la cual se produce, principalmente, la separación familiar de aquél y la tutela sobre el mismo se atribuye automáticamente (ex lege) a la entidad pública competente en materia de protección de menores. Los artículos 172.1 del CC, 18 de la LOPJM y 17.2.h de la LGFIA, definen como situación de desamparo aquella que “se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material”. A la vista de esta definición, examinaremos a continuación cada uno de los elementos que la componen y las características de los mismos.

La expresión *de hecho* determina el carácter objetivo del desamparo, es decir, ha de tratarse de un incumplimiento real de los deberes de protección, que conlleve un resultado concreto, la privación de la infancia de la asistencia moral o material, y cuya gravedad justifique las importantes consecuencias jurídicas que se derivan. Se utiliza la misma fórmula que en el criticado concepto de abandono establecido en la Ley de adopción de 1970 (Vargas, 1994), valorando el desamparo por el resultado objetivo, independientemente de las causas que hayan producido tal situación, de la voluntariedad o involuntariedad de los responsables en el incumplimiento del ejercicio de los deberes de protección. En este sentido, el desamparo no puede referirse a situaciones en las que se considere que el medio familiar no es idóneo (artículo 18.1, CE). Estas situaciones “no deben provocar sin más la intervención de las entidades públicas, so pena de confundir la moral con el derecho a invadir el ámbito de privacidad, con el que constitucionalmente se protegen las comunidades familiares” (Vargas, p.22). En el momento de determinar si un niño o una niña se encuentra en situación de desamparo, la Administración deberá considerar las circunstancias reales con independencia de las razones que hayan conducido a ese estado. No obstante, estas razones se deberán tener en cuenta a la hora de acordar la medida de protección más adecuada, y si cabe, la separación de su núcleo familiar. Ahora bien, tanto el legislador estatal como el autonómico contemplan una serie de circunstancias cuya concurrencia determinan la situación de desamparo: el incumplimiento, inadecuado o imposible ejercicio de los deberes de protección.

El *incumplimiento* se refiere a la ausencia de ejercicio caracterizada por una omisión general, que puede ser total o parcial, pero con una exigencia de gravedad al respecto. Por su parte, el *inadecuado ejercicio* “supone que los deberes se ejercitan, pero en el contexto de una realización irregular o no idónea” (Vargas, 1994, p.21). Según este autor, estas expresiones son asimilables a la idea de abandono, descuido, desinterés, despreocupación y, en general, falta de la debida responsabilidad. Finalmente, en la expresión *imposibilidad* se incluyen todas las hipótesis de impedimento forzoso del ejercicio de las funciones tutelares (enfermedad, estancias forzosas en el extranjero sin los hijos/as, ingreso en prisión de los titulares de la patria potestad, etc.).

La naturaleza de los deberes incumplidos se refiere a los establecidos por las leyes para la guarda de los menores, determinando que éstos carecen de los elementos básicos para el desarrollo integral de su personalidad (De Palma y Font, 2002). Pero, cuál es el contenido de los deberes de los padres, madres y tutores/as. Vargas (1994), siguiendo el artículo 154 del CC, lo concreta en:

- Velar por la infancia, que comprendería una actitud de interés y preocupación por el niño y la niña, atención a sus comportamientos y procesos formativos, así como evitar situaciones de peligro físico y moral.
- Tenerla en su compañía u obligación de convivencia material, que puede suspenderse, temporalmente, cuando por causas justificadas sea conveniente la entrega a terceras personas sin perder el contacto ni el interés por el niño/a. Este deber no se impone al tutor/a, en el caso de tutela administrativa, quien sí está obligado a determinar la persona o entidad con la que se conviva y a vigilar la conveniencia de la relación.
- Alimentarla, procurándole habitación y asistencia sanitaria, higiénica, alimenticia y material que necesitan para su desarrollo integral.
- Educarla, procurándole una formación integral. Este deber de protección exige, por un lado, el contacto personal para orientar a la infancia en sus comportamientos y valoraciones y, por otro, procurar que reciba la formación cultural idónea en centros adecuados, ejercitando cuando sea preciso el derecho de corrección a que alude el artículo 154 del Código Civil y contando siempre con la opinión de los menores que tengan suficiente juicio.

185

La expresión *privados* tiene un cierto sentido de totalidad, y *necesaria* puede entenderse como mínima imprescindible para el libre desarrollo de la personalidad. En nuestro Derecho Positivo el desamparo podrá producirse por la inasistencia en la esfera material (alimentos, higiene, vestido, cuidados y vigilancia para impedir riesgos físicos), o en el orden moral (afectividad, relación personal, dirección del proceso de formación cultural y personal, etc.). En cualquier caso, debe ser consecuencia directa del incumplimiento voluntario o forzoso de los deberes tuitivos (Vargas, 1994).

Siendo una definición genérica en su formulación, los diversos legisladores autonómicos la han precisado y dotado de mayor contenido, definiendo las circunstancias concretas que podrán determinar tal declaración. De esta forma se reduce el margen de actuación y la discrecionalidad interpretativa de la Administración, tratando de evitar actuaciones arbitrarias o contrarias a la seguridad jurídica. En opinión de Espiau (1999, p.78), “una definición de carácter amplio o flexible permite encajar mejor todas las posibles situaciones de desamparo, mientras que la pretensión de enumerarlas corre el peligro de dejar alguna fuera, a no ser que se utilice como colofón una cláusula omnicomprensiva”, como es el caso del artículo 17.2 de la LGFIA, en el que se consideran situaciones de desamparo:

- El abandono del niño/a.
- La existencia de malos tratos físicos o psíquicos o de abusos sexuales por parte de las personas de la unidad familiar o de terceros con consentimiento de éstas.
- La inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución.
- La drogadicción o el alcoholismo habitual del menor con el consentimiento o la tolerancia del padre, la madre o personas guardadoras.
- El trastorno mental grave del padre, la madre o guardadoras que impida el normal ejercicio de la patria potestad o de la guarda.
- La convivencia en un entorno sociofamiliar que deteriore gravemente la integridad moral del niño o de la niña, o perjudique el desarrollo de su personalidad.
- La falta de las personas a las cuales corresponde ejercer las funciones de guarda o cuando estas personas estén imposibilitadas para ejercerlas o en situación de ejercerlas con peligro grave para el niño o la niña, el adolescente o la adolescente.
- Cualesquiera otras situaciones de desprotección que se produzcan de hecho a causa del incumplimiento o de un imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores y que generen que éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material.

La concreción de las distintas situaciones que conducen a una declaración de desamparo puede variar de una Comunidad Autónoma a otra. Por ejemplo, Lázaro (2002) describe otras situaciones recogidas en distintas legislaciones autonómicas, entre las que se encuentran: la ausencia de escolarización habitual del menor, la drogadicción habitual en las personas que integran la unidad familiar o la no recuperación de la guarda una vez desaparecidas las circunstancias justificativas de la asunción de ésta por la Administración.

Como se puede observar, el listado de situaciones de desamparo se centra en los progenitores. En palabras de Jolonch (2002, p.122) “la dimensión del entorno y del contexto no se ha de

tener en cuenta ya que los indicios de riesgo están descontextualizados y centrados en la persona del niño o en sus padres”.

Las situaciones descritas no legitiman por sí solas la intervención pública, sino que es precisa la declaración de desamparo, bien por resolución administrativa o judicial, para que se verifiquen efectivamente. Son consecuencias jurídicas de esta declaración, la suspensión de la patria potestad o de la tutela ordinaria; la asunción automática de la tutela del menor, y la suspensión provisional del ejercicio directo por los padres, madres o tutores/as de las facultades de la guarda del menor.

En consideración de Moreno (2005), el concepto de desamparo resulta vago, y su aplicación práctica plantea demasiados problemas. Sólo resulta clara cuando se consideran los supuestos extremos, entre los que existen una multitud de posibilidades, que, en atención a las circunstancias concretas del caso, deberán ser resueltas de distintas formas. Aunque en los textos legales no se matiza entre grados de desamparo, es obvio que pueden darse distintos niveles de incumplimiento o de inadecuado ejercicio de los deberes de protección, que justifican la aplicación de diferentes medidas (Egea, 1999). En este sentido, distintos autores (Ruiz-Rico, 1988; Vargas, 1994; Moreno, 2005) plantean la necesidad de distinguir entre incumplimientos culpables y forzosos, y entre situaciones temporales y aquellas otras dominadas por la nota de probable irreversibilidad.

187

Ruiz-Rico planteaba ya en 1988 una controversia relacionada con el carácter objetivo del desamparo, que, según él, perjudica a aquellos padres, madres o tutores/as que, por atravesar una situación transitoria e inevitable, desamparan de hecho a sus hijos, sin voluntad exteriorizada. Frente a aquellos otros que, con intención de abandonar, entregan temporal o definitivamente a sus hijos a terceros, delegando en ellos el cumplimiento de sus funciones paternas, por lo que no se produce la referida falta de asistencia moral o material precisa para que se cumpla el supuesto hecho determinante de la tutela automática (Moreno, 2005). En palabras de Vargas (1994, p.45) “no sería justo parificar en consecuencias jurídicas la actuación del padre o madre negligente, que puede y no quiere, de aquél otro cuyas adversas circunstancias internas le impiden hacer efectiva su solícita voluntad hacia el menor”. Con la aplicación rígida del artículo 172.1, las familias que viven en la marginalidad y que carecen de los medios mínimos para proveer a sus hijos e hijas de asistencia, se verían doblemente castigadas y discriminadas, primero por la carencia de una adecuada política social que atienda sus necesidades y, segundo, por la suspensión de la patria potestad derivada de estas carencias (Vargas, 1994). Es necesario evitar que el desamparo sea un castigo a la pobreza económica y social.

En los casos en los que se compruebe que hubo voluntariedad en la privación de la asistencia, se entrecruza la actuación de la Administración con la de los Juzgados de Instrucción, aunque, “la realidad es que desde la declaración administrativa del desamparo hasta su posible revisión judicial, pueden haber pasado incluso años, sobre todo en segunda instancia” (Moreno, 2005, p.152).

Hablar de la cuestión temporal implica diferenciar entre el tiempo en que ha de estar el niño en situación de privación de asistencia moral y material para que se produzca la declaración, y el tiempo de duración una vez declarado. En el primer caso, encontramos dos posturas principalmente. Por un lado, una interpretación literal del artículo 172.1 del CC llevaría a entender que el desamparo no es una circunstancia que se pueda medir temporalmente, es una situación objetiva que se produce de hecho. Simplemente, o hay desamparo o no lo hay (Díez, 2003). Sin embargo, para autores como Moreno (2005, p.132) “no son suficientes las situaciones episódicas de desprotección en que pueda encontrarse un menor de edad para justificar la adopción de las graves medidas que, sobre él y su familia, entraña un proceso jurídico de desamparo”. En este sentido, el incumplimiento de los deberes de protección que conduce a la declaración de desamparo, ha de tener una vocación de permanencia en el tiempo, no basta la constancia actual de la situación de desprotección. Entendemos que habría que añadir a esta cuestión temporal, una valoración sobre la gravedad de la misma.

En cuanto a la previsión del tiempo que vaya a mantenerse la situación de desamparo, se constituye en un criterio esencial a la hora de decidir las medidas que se adoptarán con el niño/a en tanto dure dicha situación, especialmente al efecto de establecer la necesidad de separarlo de su núcleo familiar. Moreno (2005) relaciona el desamparo irreversible y definitivo, fundamentalmente con casos de niños y niñas abandonadas en el momento del nacimiento por renuncia de la madre, de menores inmigrantes no acompañados y en situaciones consolidadas de pobreza. Como acabamos de ver, la pobreza no debe ser causa teórica de desamparo, sin embargo, hay situaciones que pueden dar lugar a tal declaración, en las que no existe una única causa, sino varias que se van modificando con el tiempo. Martín (2001) lo califica como el desamparo de la infancia pobre, de la infancia de padres que quieren, pero que no pueden cumplir adecuadamente los deberes de la patria potestad. Sólo se debe adoptar esta decisión, excepcionalmente, cuando se ha agotado verdaderamente la situación de riesgo, cuando ha fracasado el plan de apoyo familiar, cuando se llega a un momento en el que se estima que es imposible mantener a los niños y niñas en ese ámbito (Vargas, 1994; Moreno, 2005).

Las incidencias en las potestades y deberes familiares no pueden ser las mismas para las situaciones descritas, sino que se requieren medidas y regímenes jurídicos diferenciados. En la legislación vigente, se prevén dos instituciones de carácter administrativo para atender a las diferentes situaciones de desprotección que se puedan dar: la guarda y la tutela. La primera tiene consecuencias jurídicas de menor intensidad cualitativa, aplicable en situaciones temporales por causa involuntaria. Por su parte, la tutela se prevé en casos de incumplimientos culpables o forzosos con pronóstico de irreversibilidad o estabilización temporal (Vargas, 1994).

En función de la temporalidad prevista y de la voluntariedad en el incumplimiento de los deberes de protección, se puede valorar la posibilidad de regreso al entorno familiar, cuestión que ayuda a la toma de decisiones sobre la medida más idónea a utilizar. Cuando el desamparo se presume irreversible y definitivo (con o sin culpa de los titulares de la potestad

legal sobre el niño/a), las posibilidades de reinserción son más escasas. Si la situación es temporal, pero ha sido originada intencionadamente por estos sujetos, en atención a las circunstancias del caso concreto, difícilmente cabe esperar una recuperación rápida de sus actitudes para con el hijo o la hija, que permita confiar en una reinserción temprana. Ahora bien, si el desamparo es transitorio y tiene su origen en una causa involuntaria respecto a la relación con el niño/a, existen grandes probabilidades de que en un futuro cercano éste pueda retornar con su familia (Díez, 2003).

7.3.2 La guarda administrativa o asistencial

El artículo 172.2 del CC regula dos tipos de guarda: una de carácter administrativo, a adoptar cuando el padre, la madre o el tutor/a por circunstancias graves no puedan cuidar al menor; y otra judicial, cuando así lo acuerde el Juez en los casos que legalmente proceda. En este apartado nos centramos en la primera de ellas, cuya asunción y ejercicio corresponde a una entidad pública.

Se define como una medida de protección temporal o transitoria de carácter voluntario, que requiere la solicitud del padre, madre o tutor/a. Superando una interpretación literal del artículo 172.2 del CC, se admite la posibilidad de que la Administración les ofrezca la guarda, a pesar de que no haya solicitud previa por su parte. Esta opción resulta de mucha utilidad práctica “en aquellos casos en que los padres vienen y van en el ejercicio de la responsabilidad que tienen para con sus hijos” (Moreno, 2005, p.150). Conlleva la separación del niño o de la niña de su entorno familiar, lo que le imprime un carácter subsidiario, debiendo ser acordada en los casos en que no fuera posible o recomendable su permanencia en el propio hogar adoptando medidas de apoyo a la familia.

No hay unanimidad en considerar las situaciones que conducen a la asunción de la guarda como desamparo o riesgo. Su ubicación en el articulado del Código Civil, sugiere que se trata de una medida a adoptar en situaciones de desamparo. Desde esta perspectiva, nos podríamos plantear la siguiente pregunta: si existe de hecho tal situación, ¿por qué no se procede a la declaración de desamparo? Tal y como se acaba de describir, para algunos autores (Espiau, 1999; Moreno, 2005) no sería necesaria la declaración formal de desamparo cuando la situación de hecho es debida a fuerza mayor de carácter transitorio. Bastaría la mera solicitud del padre, la madre o de las personas a cuyo cargo se encuentra el menor, para legitimar la actuación del organismo competente. Por su parte, Vargas (1994) considera que se trata una medida prevista con carácter previo a la declaración de desamparo, que evita castigar doblemente a las familias que social y económicamente se hallan en desventaja. En este sentido, Lázaro (2002) entiende que se aplicaría la guarda en situaciones de riesgo, adoptándose con una finalidad preventiva de una posible situación de desamparo en el futuro inmediato. Esta solución contraría la propia definición de situación de riesgo, en la que no se alcanza la gravedad suficiente para justificar la separación del niño del medio familiar, tal y como se refleja en la Exposición de motivos de la LOPJM.

Sean situaciones de riesgo o desamparo, en general se constata una indeterminación de las causas concretas que permiten solicitar al padre, la madre o al tutor/a este tipo de guarda. El problema principal es que el CC se limita a permitir la utilización de esta vía cuando, por circunstancias graves, no puedan cuidar al menor (artículo 172.2). Son supuestos que constituyen conceptos jurídicos indeterminados que no son especificados posteriormente por la legislación autonómica (Lázaro, 2002). De forma general, distintos autores y autoras que han abordado esta cuestión consideran que las causas deben ser involuntarias y temporales. Si se comprobara que la situación reviste carácter estructural o permanente, la resolución final debería implicar la declaración de desamparo (Lázaro). Este tipo de valoración siempre entraña dificultades, siendo normal que al principio sea complicado establecer un pronóstico de futuro, demostrar la temporalidad de las circunstancias y su posible superación. Además, suelen aparecer entremezclados factores subjetivos de desinterés o descuido con impedimentos objetivos (Vargas, 1994). Por otro lado, la amplitud con que está redactado el artículo 172.2 del CC permite incluir no sólo las circunstancias graves que afecten al padre, la madre o al tutor/a, sino también “situaciones de jóvenes o menores inadaptados por drogadicción, delincuencia, enfermedad mental” (Lázaro, p.245).

A diferencia de la tutela automática, que veremos a continuación, la asunción de la guarda administrativa no afecta a la subsistencia de la patria potestad, o de la tutela ordinaria en su caso, pero sí excluye el ejercicio de las funciones inherentes en el ámbito estrictamente personal (Espiau, 1999), que son consustanciales a todas las instituciones legales de protección, correspondiendo su ejercicio a los titulares de las mismas. Al no quedar privados ni suspendidos de la patria potestad o tutela ordinaria, es necesario estructurar la coexistencia de ésta con el ejercicio de la guarda por parte de la entidad pública, definiendo la intervención del padre, madre o tutor/a en el proceso de atención y educación del hijo/a (Vargas, 1994), sobre lo que sea más conveniente para él/ella.

El plan de intervención familiar, que debe conllevar toda guarda, deberá definir, además de las ayudas técnicas y económicas y de los recursos sociales y laborales orientados a superar la situación de dificultad familiar, los compromisos a los que están obligados el padre, madre o tutor/a al firmar la guarda. Es particularmente conveniente concretar el régimen de visitas y de comunicación. Asimismo, puede existir la obligación de contribuir al sostenimiento de los gastos que se deriven del cuidado y atención del menor, siempre en función de su capacidad económica. Esta no gratuidad completa está en conexión con la característica de voluntariedad de la medida, especialmente en los casos en que el padre o la madre solicita la guarda de sus hijos/as adolescentes, por considerar que no están capacitados para atender los problemas que les plantean (Moreno, 2005). Así lo recoge el Protocolo de intervención en el ámbito de la protección de menores (2003) de la CCAA de Galicia. En caso de incumplimiento de los compromisos, la entidad pública queda legitimada para establecer la declaración de desamparo (Moreno, 2005). También

procedería tal declaración, si la familia no acepta voluntariamente la guarda ofertada por la Administración.

La entidad guardadora ostentará lo que Vargas (1994) ha denominado “poder de dirección ordinario”, es decir, todo aquello relacionado con la cotidianeidad. No hay que olvidarse de que el niño y la niña también tienen derecho a expresar su opinión y capacidad de decisión, sobre todo a partir de una determinada edad. Podrá intervenir en los temas relativos a los derechos de la personalidad: educación, prácticas religiosas, salud, propiedad intelectual, identificación personal, honor, intimidad, imagen, etc. (artículo 162.1, CC).

7.3.3 La tutela ex lege o administrativa

La asunción automática (ex lege) de la tutela del niño o de la niña es consecuencia de la resolución administrativa de desamparo, conllevando, asimismo, la suspensión provisional de la patria potestad o de la tutela ordinaria –tan sólo en los aspectos personales, no en los patrimoniales– y del ejercicio directo por el padre, madre o tutor/a de las facultades de la guarda del menor. Constituye una técnica jurídica de protección y asistencia al niño y no un mecanismo de control o sanción de los padres. A diferencia de la guarda administrativa, como función de la tutela automática y ordinaria, la guarda carece, en estos casos, del carácter voluntario. Moreno (2005), en su análisis de la tutela pública, destaca los siguientes rasgos:

- a. *Carácter residual*, constituyendo la última alternativa del sistema de protección, que sólo se debe aplicar cuando no existen otras o no son aconsejables.
- b. *Carácter subsidiario*, directamente relacionado con el anterior. Las instituciones públicas deben favorecer el ejercicio de la patria potestad ante la demanda de auxilio del padre o de la madre (artículo 154, CC), disponiendo para ello de todos los medios a su alcance. Esto no debe significar que se adopte una medida de protección a través de la declaración de desamparo como alternativa. No se debe utilizar la tutela pública como vía de escape, cuando “los instrumentos de ayuda con que cuente la Administración sean escasos o inadecuados para un problema de esta envergadura” (Moreno, 2005, p.49). En este línea, la autora describe algunas alternativas a la declaración de desamparo:
 - Aplicación del artículo 158.4 del CC, que permite al Juez adoptar las medidas que estime oportunas con el fin de apartar al menor de un peligro o evitarle perjuicios. Esta potestad se amplía a situaciones que exceden del ámbito de las relaciones paterno-filiales, haciéndose extensivas a las derivadas de la tutela y de la guarda. Asimismo, se establece la posibilidad de que el Juez las adopte con carácter cautelar al inicio o en el curso de cualquier proceso civil o penal (Exposición de motivos, LOPJM). Se puede

aplicar, también, en caso de adolescentes con problemas de conducta para los que sus padres no cuentan con recursos adecuados.

- Privación de la patria potestad y nombramiento de un tutor, por la vía ordinaria. Al igual que en el caso de declaración de desamparo, el CC no recoge las causas de las que se deriva la privación de la patria potestad. Moreno (2005) considera que cuando los padres hacen dejación de sus funciones expresa o tácitamente, cuando no cumplen con los deberes del artículo 154 del CC, se debe privar a los mismos de la patria potestad, dentro de los límites que la aplicación del artículo 170 del CC debe tener. Y añade la autora que “no se concibe como, no ejerciendo sus deberes, debe mantenerse a los mismos con el mismo status y con las mismas prerrogativas de decisión sobre unos hijos a los que no cuidan” (Moreno, p.74).
 - Incapacitación de los progenitores y nombramiento de un tutor, por la vía ordinaria.
 - Nombramiento de un defensor judicial.
 - Nombramiento de la Administración pública como tutora ordinaria (artículo 222, CC).
- b. *Carácter automático* de la tutela administrativa, no siendo necesario un procedimiento judicial para su constitución, a diferencia de la tutela ordinaria. Sin embargo, la declaración no se establece de forma automática, ya que la Administración competente debe verificar la situación de desamparo en el marco de un proceso administrativo. La resolución administrativa es la que produce el efecto automático de atribuir a la Administración la tutela del menor. En este sentido Moreno (2005) considera que sólo el desamparo provisional –que pueden adoptar los poderes públicos como medida cautelar en cualquier momento del proceso– tiene carácter automático, ya que el procedimiento administrativo para la declaración de desamparo puede tener una duración de 3 a 6 meses desde que se inicia hasta que se dicta resolución. En base a esta duración tan extensa, Moreno (p.129) se pregunta “en qué momento debe de existir la ausencia de privación moral o material para que se considere que existe desamparo... ¿cuando se inicia o cuando se resuelve?”, ya que los hechos que dieron lugar a ese inicio pueden haber variado en el tiempo.
- c. *Carácter provisional* (artículo 239, CC) en tanto no se adopten otras medidas más estables para el menor, como su tutela ordinaria, la reintegración familiar, la adopción o la emancipación, entre otras (Moreno, 2005). La Administración que tiene encomendada la tutela administrativa podrá promover las actuaciones necesarias para constituir la tutela ordinaria, “en aquellos casos en que el entorno

sociofamiliar del menor existen personas dispuestas a asumir la tutela en su beneficio” (De Palma y Font, 2002, p.217). Este carácter provisional se convierte en una utopía, cuando nos acercamos a la realidad y vemos que “son muchos los menores que son desamparados y que llegan a su mayoría de edad bajo la tutela pública (...) En estos casos estamos ante una tutela perpetuada en los años y que debe gozar de publicidad a todos los efectos” (Moreno, p.137). De Palma y Font, también aluden a la relativa provisionalidad de la tutela administrativa, que podrá ser definitiva en aquellos casos en que no sea posible o conveniente para el interés del menor la constitución de la tutela civil o la adopción, permaneciendo bajo la protección de la Administración hasta su emancipación. En esta línea Moreno destaca como en acogimientos residenciales, sobre todo de menores adolescentes, así como en acogimientos permanentes, la medida de desamparo pierde toda nota de provisionalidad.

- d. *Carácter delegable*, ya que, aun siendo la tutela administrativa de titularidad pública, el ejercicio de las obligaciones derivadas de la misma es susceptible de delegación a particulares o instituciones colaboradoras (De Palma y Font, 2002). La Administración sigue ostentando la tutela y, por tanto, la titularidad de la guarda, pero delega en otra persona el ejercicio de las funciones inherentes a ésta. Así se recoge en el artículo 172.3 del CC en el que se establece que la guarda, como función de la tutela por Ministerio de la Ley, se realizará mediante el acogimiento familiar o residencial. Su ejercicio se atribuye a una persona o familia en el caso de acogimiento familiar, y al director o directora de la institución pública o del centro colaborador, en caso de acogimiento residencial. La persona o familia acogedora deberán ejercer estas obligaciones “siempre bajo la vigilancia, el asesoramiento y la ayuda” de la Administración responsable de la tutela del menor (artículo 10.2 de la Ley catalana 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados).

Moreno (2005) se pregunta si resultaría más conveniente reconocer que también existe desamparo, con la correspondiente asunción de la tutela automática por parte de la Administración pública, cuando terceras personas atienden al menor en detrimento de su padre y madre. Se refiere la autora a situaciones de acogimiento sin desamparo y a la guarda de hecho. Aquí subyace una visión subjetivista del desamparo, a declarar cuando el padre y la madre manifiestan en el inicio, o surgen posteriormente, actitudes de total despreocupación y desentendimiento de sus obligaciones, aunque el niño/a estuviera debidamente atendido en instituciones o familias de acogida. Entiende la autora que de no cumplir la guarda voluntaria determinados requisitos, se debería valorar la posibilidad de proceder a la declaración de desamparo. Estas condiciones son: estar justificada por la incapacidad del padre y/o de la madre para atender al niño –en el sentido de idoneidad para prestarle la debida asistencia en todas o algunas de las facetas de desarrollo de su personalidad– y en su propio beneficio; temporalidad de la delegación de funciones; que

con ella el padre y/o la madre no se desentiendan de sus deberes de protección cuya titularidad es intransmisable; que conserven la dirección general del proceso de formación y atención al menor, manteniendo su competencia en la toma de decisiones básicas; y que no pierdan el contacto personal con el mismo (visitas, llamadas, etc.).

Con respecto a la guarda de hecho, sería preciso dar a esta institución de protección el verdadero papel que le corresponde, “puesto que da cobertura a una buena parte de las situaciones de guarda que en la realidad se producen” (Moreno, 2005, p.90). Algunas alternativas jurídicas que regulan la situación legal de guarda de hecho recogidas por Moreno son: retorno con la familia biológica o adoptiva; reconocimiento judicial de la guarda de hecho (artículo 303, CC); constitución judicial de la guarda (artículo 158.4, CC); privación de la patria potestad y constitución de la tutela; constitución de la tutela en aplicación del artículo 239 del CC; acogimiento (según el artículo 173 bis, 2º, CC); y adopción (artículo 177, CC). En estas situaciones es necesario determinar qué papel deben jugar las personas guardadoras, y en qué posición jurídica ha de quedar la familia biológica. Para este autor “no se puede dar tanta prioridad a los derechos de los padres frente a los que verdaderamente se hacen cargo de sus hijos, quedando en una situación desfavorecida, incidiendo asimismo en el bienestar de aquellos a los que tienen a su cargo” (Moreno, 2005, p.88). Hay que considerar los siguientes extremos en el proceso de toma de decisiones:

- Respecto de los niños y de las niñas: tienen derecho a la seguridad jurídica, a tener unos referentes claros, a saber quién es su familia biológica y qué papel juega en su vida. Cuando no ejercen correctamente su función, deben saber quiénes son las personas que los representan.
- Respecto de las personas que los atienden: deben gozar del estatus más alto que se les pueda dar, porque en el ejercicio de sus funciones necesitan gozar a todos los niveles de un título jurídico que les avale.
- Respecto de los progenitores: si no atienden al menor y no cumplen con los deberes del artículo 154, dentro de los límites que la aplicación del artículo 170 debe tener, se debe privar a los mismos de la patria potestad.

7.4 Alternativas de la intervención pública: medidas y programas de protección

Ante conceptos jurídicos indeterminados, como son los de riesgo y desamparo, existe una gran discrecionalidad de interpretación y de juicio por parte de la Administración competente a la hora de determinar la medida a adoptar para la protección de la infancia. Buscallà (1999, p.15) es contundente en su afirmación de que siempre “se debe optar por la intervención administrativa mínima en base al principio de subsidiariedad y evitar, también,

la cronificación en el sistema asistencial”. Este principio de subsidiariedad comporta la primacía de la propia familia, debiéndose dirigir la protección, prioritariamente, a mantener y apoyar la unidad familiar, anteponiendo los programas de preservación e integración del niño en su contexto familiar. En segundo término, el principio implica que se adoptarán medidas de separación familiar (guarda o tutela) únicamente en situaciones excepcionales en que su permanencia sea perjudicial, agotando, previamente, las acciones que tienen lugar en el propio seno familiar. En estos casos, primará la familia extensa frente a la ajena, relegando al último lugar, el acogimiento residencial. Asimismo, entendemos que la subsidiariedad imprime también cierta prioridad a la guarda frente a la tutela, puesto que aquélla comporta consecuencias jurídicas para la familia de menor alcance, sin afectar a la subsistencia de la patria potestad. En este sentido y con carácter general, siempre que la medida es solicitada por los padres, aun siendo una situación definida como desamparo, se prioriza la guarda sobre la tutela, incluso en algunos casos se procede a guardas pactadas para no iniciar la declaración de desamparo.

Compartimos este principio de subsidiariedad, pero siempre sobre la base del interés superior de la infancia sobre el de la familia. Las decisiones en base a este principio deben estar siempre acompañadas de una intervención efectiva con la familia y de una evaluación de las posibilidades reales de superación de la situación de dificultad social. De no ser así, situaciones definidas como provisionales se pueden perpetuar en el tiempo, dificultando la adopción de otras alternativas de carácter permanente y normalizado, en clara sintonía con el interés del niño y de la niña.

195

Asimismo, consideramos que la alternativa de la intervención pública no debe estar entre la tutela o la guarda, sino en la existencia de recursos suficientes y adecuados para responder a la obligación que tienen los poderes públicos de proteger a la infancia, garantizando y promoviendo sus derechos como ciudadanos y ciudadanas del presente y actores sociales. Cabe adoptar otro tipo de medidas de protección de diversa naturaleza, siempre que redunden en beneficio del menor, así como medidas de apoyo directo a la familia (Lázaro, 2002). También, es necesario contemplar el uso de figuras jurídicas alternativas, tratando de asegurar que una intervención para un tiempo concreto y provisional, no se convierta en una medida a largo plazo (Moreno, 2005). A continuación presentamos las medidas y programas de prevención, protección e integración que conforman el sistema público de protección actual en la Comunidad Autónoma de Galicia.

7.4.1 Visión restringida de la prevención como intervención en situación de riesgo

De una concepción integral de protección se desprende que las administraciones públicas no sólo han de intervenir en situaciones de desprotección efectivas, sino que su actuación ha de extenderse tanto a la prevención de las mismas como a la promoción y seguimiento de una óptima integración familiar y social una vez superada la situación de dificultad

social (Lázaro, 2002). La prevención se constituye así, en un principio rector de las administraciones públicas, recogido en la legislación vigente en materia de protección, tal y como se ha descrito anteriormente.

Caride (1999, p.31) identifica la prevención con “la promoción activa de circunstancias y actuaciones positivas para el desarrollo integral de las personas”. En el contexto que nos ocupa, la prevención, entendida desde esta perspectiva amplia, se refiere a cualquier actuación tendente a optimizar la situación económica y social del entorno de la infancia y su familia, englobando toda política orientada al fomento, desarrollo y mejora de los espacios más próximos, significativos y cotidianos de su socialización: familia, comunidad, escuela, cultura, ocio, etc. En un sentido más restringido, la prevención como medida de protección de menores, está referida a acciones concretas de apoyo familiar de distinto orden (ayudas económicas, intervención psicológica y educativa), que eviten justamente que las carencias y dificultades familiares en las que se pueda encontrar la infancia, deriven en una situación de desamparo (Lázaro, 2002). Nos referimos a la intervención pública en situaciones de riesgo que, según Aramburu y Val (1992), debe orientarse a mejorar las condiciones de vida del medio familiar a escala material y relacional, dirigiéndose fundamentalmente a los padres, a las madres, a las personas adultas de referencia del niño y a otros servicios de la comunidad. En estas situaciones, las actuaciones públicas se orientarán a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra y a promover los factores de protección del menor y su familia (artículo 17 LOPJM).

Ambas perspectivas, amplia y restringida, se contemplan en el Título II de la LGFIA, en el que se recogen las medidas de protección a la familia. Específicamente, se establecen las siguientes actuaciones de los poderes públicos (artículo 11.3):

- Coordinar el sistema general de recursos disponibles para la atención de las necesidades familiares básicas y promover la acción conjunta y sistemática de los diversos órganos y entidades públicas con competencias en protección familiar.
- Procurar una adecuada cobertura territorial de la protección integral a las familias, a través de la planificación y la coordinación.
- Integrar las políticas sociales, educativas y sanitarias con la promoción, defensa y tutela de la familia.
- Establecer las condiciones de calidad, los requisitos de funcionamiento y las condiciones para acceder a los diversos centros y servicios de atención familiar. Asimismo, los entes públicos prestarán asistencia técnica a las entidades titulares de los mismos.
- Regular las prestaciones económicas y técnicas que tengan por objeto incidir favorablemente en las situaciones de carencia familiar.

En el artículo 12 de la citada Ley se describen específicamente las siguientes actuaciones preventivas y asistenciales de apoyo a la familia:

- Crear servicios de información y asesoramiento a las familias, integrados por personal especializado, en los que orientar sobre el ejercicio de una paternidad responsable y la planificación familiar, y buscar soluciones adecuadas a las distintas problemáticas que pueden darse en el seno de la familia.
- Informar, a través de campañas divulgativas y de sensibilización social, sobre las causas más frecuentes que están en el origen de los procesos de desestructuración familiar.
- Facilitar el acceso de las familias a los bienes de primera necesidad y a los sistemas ordinarios de atención primaria, a fin de evitar la exclusión social y fomentar su calidad de vida.
- Implicar directamente a las familias en los recursos del sistema educativo.
- Desarrollar el programa de ayuda a domicilio, como medio de atender, desde una perspectiva integral y normalizadora, a las necesidades de la familia en su conjunto o de alguno de sus miembros que, por imposibilidad de hecho, no puedan satisfacerlas por sí mismos.
- Procurar la autonomía familiar, prestando apoyo a las familias menos favorecidas y desarrollando programas y acciones encaminadas a la conciliación de la vida familiar y laboral.
- Promover prestaciones económicas tendentes a procurar a las familias que carezcan de medios suficientes un salario digno que se corresponda con la composición familiar y el grado de obligaciones familiares asumidas, así como ayudas destinadas a paliar situaciones de emergencia social para cubrir necesidades específicas de la familia de carácter básico y urgente.
- Crear escuelas infantiles y servicios de atención a la infancia y a la adolescencia como recursos que contribuyen al desarrollo integral de los niños y de los adolescentes y, en su caso, al logro de una mayor autonomía familiar.
- Prevenir las minusvalías, diagnóstico prenatal, seguimiento del embarazo y rehabilitación de discapacidades, en colaboración con el sistema sanitario.
- Favorecer la adquisición de una vivienda, en régimen de pleno dominio o de arrendamiento, cuando la familia carezca de ella o sea notoriamente inapropiada.
- Favorecer la competitividad de las empresas familiares a través de prestaciones técnicas y económicas.

Sin embargo, las actuaciones preventivas destinadas a la infancia –descritas en el Capítulo I del Título III de la LGFIA– se encaminan principalmente a disminuir los factores de riesgo en que pueda encontrarse. Se reiteran las de carácter económico y técnico, como principal recurso de carácter preventivo; las campañas de información y sensibilización, destinadas en este caso a incentivar la colaboración ciudadana en la denuncia de posibles situaciones o circunstancias que pongan en peligro la integridad de la infancia y de su desarrollo personal; y el conocimiento y fomento de los recursos destinados a la atención a la infancia y la adolescencia. Específicamente se señalan programas de (art. 15):

- Prevención, detección y seguimiento del absentismo escolar.
- Prevención del riesgo, maltrato y explotación infantil.
- Integración educativa y social de la infancia y la adolescencia con dificultades especiales.
- Garantía social, dirigidos a ofrecer alternativas a situaciones de rechazo del sistema escolar ordinario, fracaso y absentismo escolar, proporcionando una formación preprofesional que favorezca una próxima incorporación laboral.

Además de las disposiciones legales, la intervención preventiva en el ámbito familiar en la Comunidad Autónoma de Galicia, se ha definido y concretado en sucesivos planes integrales de apoyo a la familia desde 1994. Como veremos a continuación, predomina una visión restringida de la prevención.

Desde el III Plan –establecido para el período 2002-2005–, hasta el IV Plan –aprobado por el gobierno bipartito en el 2008⁴–, pasaron tres años sin un documento rector donde se recogieran las políticas y acciones en materia de apoyo a las familias gallegas. En dicho período, la intervención se rigió por el I Plan Integral de Apoyo al Menor promovido por la Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado (CFXDV, 2003a), que permaneció vigente hasta la aprobación del nuevo Plan Estratégico Gallego de la Infancia y de la Adolescencia (PEGIA, 2007-2010), elaborado durante el gobierno bipartito⁵. En el presente estudio, nos vamos a centrar principalmente en el I Plan Integral de Apoyo al Menor (PIAM), ya que era el documento en vigor en el momento de la recogida y análisis de datos de la Tesis Doctoral, aunque presentaremos, asimismo, algunas de las propuestas planteadas en el PEGIA.

En el PIAM (CFXDV, 2003a) se describen programas, servicios y ayudas para la atención a la infancia en el ámbito familiar, es decir, para la actuación de los poderes públicos en

4 Fue presentado por la Secretaría Xeral de Igualdade durante la celebración del Foro Cambio demográfico, el 14 de mayo de 2008, y difundido a las diferentes entidades públicas en el último trimestre de ese mismo año.

5 A pesar de que el nuevo Plan Estratégico Gallego de la Infancia y la Adolescencia establece como período de vigencia desde el año 2007 al 2010, no se difundió su contenido final hasta comienzos del 2008, encontrándose durante la recogida y análisis de datos de la presente Tesis Doctoral en proceso de revisión por parte de distintas entidades y colectivos profesionales vinculados a la atención de la infancia y la familia.

situaciones de riesgo, concebida como prevención de situaciones de desamparo y de la consiguiente separación familiar. Se define como fin último de esta intervención, “procurar una integración familiar plena, contando siempre con la colaboración indispensable de las propias familias gallegas” (CFXDV, 2003a, p.50). Para ello, se considera prioritario insistir en la elaboración y consolidación de acciones destinadas a promover la cohesión familiar como sustento de las políticas sociales; y promover todas las acciones necesarias de carácter preventivo, de manera que las familias mantengan o, en su caso, recuperen el protagonismo y la responsabilidad en cuanto unidades prioritarias para la adquisición de valores. Esta es la única referencia recogida en el PIAM en cuanto a objetivos a alcanzar a través de la atención en el ámbito familiar. A partir de aquí, se describen muy brevemente una serie de programas, servicios y ayudas, sin especificar si se trata de nuevas propuestas o si ya están en marcha. Si comparamos estas propuestas con las expuestas en el III Plan Integral de Apoyo a la Familia (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude [CFPEMX], 2002c), se constata que se trata de los mismos programas, servicios y ayudas, en los que se establecen idénticos objetivos y actuaciones. No se presenta un balance de las acciones realizadas, de las necesidades actuales y de las líneas rectoras del nuevo Plan. Ni siquiera se definen objetivos en clave prospectiva; estrategias en las que enmarcar cada uno de los programas, servicios y ayudas presentadas; una previsión temporal o calendario de implantación; el presupuesto disponible; ni criterios de seguimiento y evaluación. Es decir, desde nuestro punto de vista, entendemos que no se trata de un plan integral, ya que no responde a sus características ni finalidades: no revisa las necesidades del ámbito geográfico, ni establece prioridades y objetivos acción, ni atribuye los recursos necesarios para un determinado período temporal (Fernández y Fuertes, 2000)⁶.

199

Los programas, servicios y ayudas descritos en el PIAM (CFXDV, 2003a) son los siguientes:

- En tanto que programas: Salvaguarda del derecho a la identificación del neonato; “Preescolar na casa”; Prevención primaria de los malos tratos a la infancia; Atención al absentismo escolar; Promoción de conductas tolerantes; Prevención de la anorexia y de la bulimia; Educación sexual responsable; Prevención de consumo de drogas en el ámbito familiar; Prevención de drogas desde el ámbito educativo; Prevención y limitación del consumo de alcohol y otras drogas; Prevención de SIDA en los centros educativos; Erradicación de la mendicidad infantil; Apoyo a las familias monoparentales; Educación familiar; Acogimiento familiar, en familia extensa, ajena y acogimiento de menores con necesidades especiales; Integración familiar.

6 Tanto el Plan Estratégico de la Infancia y la Adolescencia como el IV Plan Integral de Apoyo a las Familias -elaborados ambos por la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar durante el gobierno bipartito PSdG-PSOE y BNG (mayo 2005-marzo 2009)-, contemplaban, como mínimo, estas cuestiones. Además, ambos se elaboraron a partir de un proceso participativo en el que estuvieron implicadas diversas entidades públicas y privadas, así como profesionales de los diferentes niveles de intervención, básica y especializada. Se constata, pues, un importante cambio de perspectiva, que se verá paralizada debido a un nuevo cambio de gobierno en la Comunidad Autónoma de Galicia (1 marzo de 2009).

- Como servicios: Carpeta de salud infantil; Teléfono del niño (112); Niños maltratados en el contexto familiar: la intervención urgente y especializada; Atención en guarderías; Centros de atención a la primera infancia; Servicio de proximidad para la atención a la infancia; Apoyo a los niños hospitalizados y a sus familias; Centros de atención de día: básica e integral; Atención a mujeres con cargas familiares no compartidas; Gabinetes de orientación familiar (GOF); Mediación familiar; Puntos de encuentro; Campaña de verano; Ocio y tiempo libre a través de las residencias públicas de tiempo libre; Estancias de tiempo libre para mujeres con hijas e hijos exclusivamente a su cargo.
- Finalmente, son ayudas: las aportaciones económicas para la atención a la primera infancia a través del cheque infantil; la Prestación económica de pago único por hijo a cargo; Partos múltiples; Carné familiar; Familias numerosas; Prevención y apoyo a la familia para la integración del menor; Ayudas a la escolarización; Renta de Integración Social de Galicia (RISGA).

A pesar de que pueda parecer relativamente amplio el abanico de programas, en muchos de los casos se concretan en una única actuación (tal es el caso del Programa Salvaguarda del derecho a la identificación del neonato); en la difusión de guías y folletos informativos (Prevención primaria de los malos tratos a la infancia); o en actuaciones imprecisas que no se concretan en ningún programa específico (Atención al absentismo escolar).

Ésta constituye una denuncia generalizada, manifestada por las profesionales de distintos servicios sociales de atención primaria y especializada, tanto públicos como privados, reunidos el día 18 de mayo de 2006 con objeto de debatir en torno a la prevención y a las propuestas planteadas en el PIAM (CFXDV, 2003a) para tal fin. Esta jornada de trabajo –convocada por la Secretaría Xeral do Benestar de la Xunta de Galicia, y a la que asistí como representante del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG)– se destinó a la evaluación del PIAM, analizando si las propuestas que estaban funcionando en ese momento eran efectivas para prevenir las situaciones carenciales de la infancia y sus familias. En el documento de conclusiones elaborado, se recoge este sentir general de que los programas y servicios descritos en el PIAM no responden a la realidad gallega, ni llegan a toda la sociedad, siendo en algún caso “programas fantasmas” o desconocidos (Secretaría Xeral de Benestar, 2006).

Respecto del apoyo a la familia, el Decreto 42/2000 en su artículo 30.2 establece que “será el principal recurso de carácter preventivo y se dirigirá a cubrir las necesidades básicas del menor y mejorar su ambiente familiar, con objeto de garantizar su derecho a permanecer en él en condiciones que permitan su desarrollo integral”. Este apoyo familiar podrá ser (artículo 31, Decreto 42/2000):

- De tipo económico, a través de las prestaciones que se habiliten, cuando la causa determinante del riesgo para el desarrollo integral de la infancia proceda de situaciones de carencia o insuficiencia de recursos.

- De tipo psicosocial, educativo o asistencial de carácter voluntario, cuando sea necesario facilitar o restablecer el ejercicio responsable de las funciones parentales, mejorar las relaciones sociofamiliares y promover el desarrollo y bienestar de la infancia, a través de programas y medidas tales como: educación familiar, escuelas infantiles, gabinetes de orientación familiar y otros que se puedan establecer.

El Protocolo de intervención en el ámbito de la protección de menores, recogido en el PIAM (CFXDV, 2003a), describe como recursos a utilizar en situación de riesgo: servicios de carácter municipal –entre los que se encuentran las ayudas económicas y los programas de educación familiar–, medidas de apoyo técnico y la guarda a través de acogimiento residencial. Dentro de las medidas de apoyo técnico se señalan los centros de atención de día, los gabinetes de orientación familiar, el programa de integración familiar y el acogimiento en familia extensa.

No entendemos esta separación entre la guarda ejercida a través de acogimiento familiar y residencial, ni la ausencia de la modalidad de acogimiento en familia ajena como medida de apoyo técnico. En todo caso, nos ocuparemos de las medidas de acogimiento, en sus diferentes tipologías, en el siguiente apartado, centrándonos, en este momento, en los programas, servicios y ayudas de intervención en el propio contexto familiar, atendiendo a la definición de riesgo establecida a nivel legal. Además de tener un carácter preventivo, estas actuaciones se deben desarrollar igualmente una vez asumida la guarda o la tutela, con el objeto de favorecer la integración de la infancia en su contexto sociofamiliar, principio rector de las actuaciones públicas en protección.

A continuación describimos brevemente los programas, servicios y ayudas vigentes en la actualidad, recogidos en la memoria de actividades del año 2007 (Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar [VIB], 2008b).

- En primer lugar identificamos la *Red gallega de escuelas infantiles 0-3*, conformada por un total de 25 escuelas infantiles de titularidad pública, distribuidas en las cuatro provincias gallegas del siguiente modo: 8 en A Coruña, 5 en Lugo, 3 en Ourense y 9 en Pontevedra. Se atendieron en el año 2007 a un total de 2095 niños y niñas.

Se inscriben también en la red los centros dependientes de corporaciones locales o de entidades de iniciativa social, sostenidos con fondos públicos a través de convocatorias de ayudas para el mantenimiento y para la mejora de las infraestructuras y el equipamiento. Al conjunto de estas actuaciones se añaden los puntos de atención a la infancia, establecimientos de carácter diurno y de titularidad municipal que tienen como finalidad prestar una atención y apoyo a los padres, madres, tutores/as o guardadores/as de niños y niñas de 0-3 años en situaciones que impidan su cuidado. Están concebidos como un instrumento de desarrollo rural, primando su ubicación en ayuntamientos de menos de 5000

habitantes. Al igual que en el caso anterior, la Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar convoca una orden de ayudas para el mantenimiento y mejora en la calidad de estos servicios. En el año 2007 se subvencionaron un total de 79 escuelas infantiles dependientes de corporaciones locales, 28 puntos de atención a la infancia en Galicia y 56 centros dependientes de entidades de iniciativa social.

Finalmente, también se enmarcan en la red, las galescolas, proyecto impulsado por la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar en el año 2006 y gestionado por el Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar. Se concibe como un servicio público educativo y asistencial, de atención a la infancia de 3 meses a 3 años, en el que se potencia la educación en gallego, en la tolerancia y en el respeto, superando el concepto de guarda y custodia. Constituye una apuesta clara por incrementar y racionalizar la oferta de plazas y servicios de atención a la primera infancia y permitir la conciliación de la vida laboral y personal de la ciudadanía gallega. En el año 2007 se pusieron en marcha 23 galescolas y en la actualidad hay 84 centros en funcionamiento y 11 en construcción. La actuación del gobierno bipartito supuso el incremento notable de plazas públicas en escuelas infantiles, pasando de 1072 en 2007 a cerca de 4000 en 2008.

Cabe destacar también la aprobación del Plan estratégico de calidad en la educación 0-3 (2006-2009), en el que se incluyen, entre otras actuaciones: la creación de un portal educativo dirigido a la comunidad educativa de las escuelas infantiles de la Xunta de Galicia (www.galescolas.net); el programa “a-tiempo” de detección precoz de síntomas o posibles trastornos en el desarrollo personal de la infancia; un plan de formación para el personal de las escuelas infantiles; y un plan de calidad en los comedores infantiles.

- *Preescolar na casa* es un programa destinado a prestar información y asesoramiento a las familias con el fin de que puedan participar adecuadamente en el desarrollo integral de sus hijos e hijas, procurando una colaboración y coordinación fructífera con otra instancia que interviene en el proceso evolutivo de la infancia: el centro educativo (CFXDV 2003a). Lleva funcionando desde el año 1977 gestionado por la Fundación Preescolar na Casa, con la que la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar firma un convenio de colaboración. Se dirige a familias gallegas con niños de 0 a 6 años, desarrollando entre otras actuaciones: reuniones de orientación, de intercambio y reflexión sobre las vivencias diarias, para el desarrollo de competencias educativas en padres y madres; programas de televisión y radio; publicaciones de revistas y material didáctico. En el año 2007 se organizaron reuniones quincenales en 262 municipios de Galicia en las que participaron 4230 familias.

- El *programa de educación familiar* se puso en marcha en el año 1994. La Xunta de Galicia apoya la existencia, el mantenimiento y la coordinación de la red de técnicas en intervención familiar, de dependencia municipal, principalmente mediante la convocatoria anual de ayudas (Orden del 11 de junio de 2008). En el artículo 31 de la referida Orden, se identifican los programas de educación familiar con “la intervención social individualizada de carácter integral en núcleos familiares que se encuentran en situación de dificultad social o riesgo”. El fin último de esta intervención, que se caracteriza como socioeducativa y asistencial, es dotar a la familia de suficiente competencia para que alcance la plena autonomía en la solución de problemas de cara al futuro. El número total de ayuntamientos beneficiados por la subvención autonómica en el año 2007 fue de 200 (74 en la provincia de A Coruña, 34 en Lugo, 42 en Ourense y 50 en Pontevedra). El número de familias atendidas, según datos de la memoria de 2007 (VIB, 2008b), fue de 5771.

Un cambio importante desde la convocatoria de 2007 con respecto a las anteriores, es la consideración de que el personal especializado debe tener preferentemente la titulación de Educación Social. Asimismo, en la convocatoria del 2008 se hace hincapié en el desarrollo de actuaciones comunitarias enmarcadas en el programa de Educación Familiar, con una clara perspectiva educativa y preventiva. En marzo de ese mismo año nace Tecendo redes, programa de apoyo a la Educación Familiar, con la finalidad de dar respuesta a la realidad heterogénea en la que se encontraban los programas municipales, manifestada en un informe elaborado por la Secretaría Xeral da Igualdade (2006), del que se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Diferentes niveles de cobertura del programa en la realidad municipal gallega, existiendo ayuntamientos sin una figura profesional específica para desarrollar el programa.
- Presencia de diferentes enfoques teóricos y metodológicos en la concepción y desarrollo del programa de Educación Familiar.
- Heterogeneidad en las herramientas y protocolos de actuación.
- Insuficiente coordinación entre los equipos municipales, los recursos y servicios de la comunidad y los servicios especializados del propio sistema de protección.
- Demanda de formación específica y continua.

De esta realidad surge la necesidad de definir una estrategia de apoyo a la promoción de un sistema de calidad para los programas municipales de Educación Familiar (PEF), fundamentado en un enfoque educativo, preventivo y comunitario. En esta estrategia se consideró prioritario el diseño de un Programa

Marco de Educación Familiar, concebido como un documento de referencia e instrumento de cohesión, orientador de las dinámicas educativas a desarrollar en los PEF.

- El *programa de apoyo a las familias monoparentales* se implantó en el año 2000, evolucionando desde el convenio con 5 entidades para su desarrollo, hasta un total de 20 ayuntamientos y 14 entidades sin ánimo de lucro en el año 2007 (VIB, 2008b), gracias a las ayudas anuales convocadas por la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar destinadas a corporaciones locales y entidades sin ánimo de lucro para la realización de este programa.

Está dirigido a familias en situación de dificultad social, formadas por un solo progenitor/a con hijos/as menores de 18 años a su cargo. Entre sus objetivos se encuentran: prevenir situaciones de riesgo social; potenciar la autonomía de las familias monoparentales; favorecer la incorporación al mundo laboral de las personas responsables de estas familias; promover la conciliación de la vida familiar y laboral; y ofrecer una atención especializada a la infancia. Algunas de las actuaciones concretas son: formación para el empleo, seguimiento escolar y prevención del absentismo escolar, y atención psicológica (CFXDV, 2003).

- El *programa de integración familiar* (PIF) se desarrolla en las cuatro provincias gallegas por la entidad de iniciativa social Meniños, Fundación para la Infancia, a través de un convenio de colaboración firmado con Vicepresidencia desde 1998, acuerdo actualizado en el Consejo de la Xunta de Galicia, del 13 de julio de 2006. El programa cuenta con dos áreas: preservación familiar y reunificación familiar. La primera se dirige a niños, niñas y adolescentes que viven en familias con graves problemas de exclusión social. Su objetivo principal es evitar la separación de su familia de origen y de su entorno social, ayudando a las familias a superar sus dificultades, a través de la reducción de los factores de riesgo y potenciación de los factores de protección. Según los datos publicados en la Memoria del 2007 (VIB, 2008b), atendieron a un total de 277 niños y niñas, y 130 familias, de los cuales 156 y 67, respectivamente, participaron en el área de preservación familiar.
- Los *gabinetes de orientación familiar* (GOF) constituyen un recurso especializado en el apoyo y en la promoción de la calidad de vida de las familias, y en la atención y prevención de las diferentes situaciones problemáticas o de riesgo que se puedan dar en el ámbito de la convivencia cotidiana y que por su naturaleza puedan estar asociadas a procesos de desintegración familiar. Su ámbito de intervención preferente es el sistema de relaciones interpersonales establecidas entre los miembros de la familia (artículo 9, Decreto 42/2000), dirigiendo su actuación a la consecución de los siguientes objetivos: desarrollar canales normalizados de convivencia; dotar a las familias de habilidades para afrontar sus necesidades;

promover la autonomía familiar; favorecer la relación entre sus miembros; y fomentar la cooperación parental. Se rigen por los principios de universalidad, no interferencia, coordinación, voluntariedad, neutralidad y confidencialidad.

En la Comunidad Autónoma de Galicia se cuenta con cuatro gabinetes ubicados en las delegaciones provinciales de Vicepresidencia, e integrados por un equipo multidisciplinar formado por una trabajadora social, una psicóloga y una licenciada en Derecho. Desarrollan las siguientes modalidades de intervención para la consecución de los objetivos: información y orientación sobre servicios y recursos comunitarios, que posibiliten la integración de las personas en redes de apoyo social; asesoramiento jurídico-legal en caso de separación, divorcio e incumplimiento de acuerdos; mediación familiar; y apoyo y orientación psicosocial en casos de conflictividad o crisis familiar (artículo 14, Decreto 42/2000).

En el año 2007 se recibieron un total de 728 demandas, principalmente por conflictos de convivencia y ruptura (258), crisis paterno-filiares (221) y crisis conyugales (150). Resulta interesante el dato de que sólo 58 de las demandas se derivan de los equipos técnicos del menor, mientras que 274 proceden de otros servicios públicos y 344 por iniciativa propia. Las intervenciones efectuadas fueron en primer orden apoyos psicosociales (en 999 casos), les siguen los asesoramientos (525) y, finalmente, las mediaciones familiares (88).

205

- La *mediación familiar*, además de ser un tipo de intervención de los GOF, constituye un servicio específico concebido como un procedimiento extrajudicial y voluntario en el que, mediante la intervención de una profesional especializada en el ámbito psico-socio-familiar, se trata de ayudar a parejas ante procesos de separación, nulidad, divorcio o ruptura, y ofrecer una solución pactada a su problemática. Resulta ser un servicio poco utilizado, según se muestra en la memoria del 2007, efectuándose tan sólo 11 mediaciones durante ese año, y un total de 36 desde el año 2003. Para poder desarrollar el servicio, las profesionales deben estar inscritas en el Registro de Mediadores Familiares de Galicia. En estos momentos hay un total de 268 personas registradas, de las cuales 13 se anotaron en el 2007.
- Los *puntos de encuentro familiar* son un servicio especializado gestionado por entidades de iniciativa social mediante convenio de colaboración con la Administración Autonómica. Constituyen un espacio de encuentro neutral y seguro destinado a aquellas familias en las que el ejercicio del derecho de visitas se ve interrumpido o resulta conflictivo. Están integrados por equipos multidisciplinarios que dirigen sus actuaciones principalmente a: potenciar el cumplimiento del derecho de la infancia a relacionarse con ambos progenitores; favorecer la relación estable de los niños y las niñas con su familia; facilitar soluciones al conflicto familiar, amortiguando su efecto negativo sobre la

infancia; garantizar la seguridad de los niños y las niñas durante el cumplimiento del régimen de visitas; orientar, informar y asesorar a los progenitores para mejorar las relaciones paterno-filiales y las habilidades parentales; alcanzar la normalización de las relaciones familiares, de manera que el recurso llegue a resultar innecesario para la familia. Para la consecución de estos objetivos, en los puntos de encuentro se llevan a cabo las siguientes intervenciones: intercambio de los niños y niñas; visitas tuteladas desarrolladas de forma controlada bajo la tutela de una profesional; e intercambio con posibilidad de permanencia. En cuanto al número y su ubicación, hay siete puntos de encuentro emplazados en las siete ciudades principales de Galicia.

- Los *centros de atención de día* están regulados por el Decreto 329/2005, del 28 de julio, aludiendo expresamente a los centros de menores y los centros de atención a la infancia. Son un recurso alternativo al internamiento que favorece la permanencia del niño/a en su familia de origen y la integración social, proporcionando servicios de apoyo socioeducativo y familiar con el objeto de favorecer su proceso de normalización (artículo 19, Decreto 329/2005). Las prestaciones ofrecidas se concretan en: alimentación, ropa y calzado, transporte de proximidad, higiene y educación en los hábitos de salud, apoyo y seguimiento escolar, animación planificada del tiempo libre, participación en las actividades extraescolares organizadas por la institución o por el centro escolar al que acuda el menor, servicio de tutorías, orientación psicoeducativa, colaboración en la normalización de la dinámica familiar.

Pueden funcionar como centros específicos de atención diurna o como unidades de atención de día integradas en centros residenciales de menores, siendo esta última modalidad la más extendida. Tan solo existen 9 centros específicos de atención de día en Galicia (2 en la provincia de Lugo, 2 en Ourense y 5 en Pontevedra) que gestionan el 35,78% de las plazas de esta tipología. Con fecha de 30 de junio de 2007 cesó la atención de día básica, permaneciendo, únicamente, la de carácter integral, cuyas características han sido descritas.

- En el ámbito del ocio y tiempo libre, la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar ofrece estancias en las dos *residencias de tiempo libre* propias, situadas en Nigrán (Pontevedra) y en Carballiño (Ourense). Asimismo, en el año 2006 se puso en marcha un programa de apoyo a la creación, mejora y adaptación de las áreas de juego infantiles municipales, denominado Galecer. A lo largo del 2006, 20 ayuntamientos crearon nuevas áreas de juego y otros 172 desarrollaron actuaciones de mejora y adaptación.

En relación con las ayudas económicas, presentamos a continuación una breve descripción de las mismas y su regulación actual:

- Contemplada dentro de las medidas básicas de inserción social, la Ley 9/1991, de 2 de octubre gallega de medidas básicas para la inserción social –modificada por la Ley 1/1999, de 5 de febrero, y la Ley 16/2004, de 29 de diciembre–, regula la Renta de Integración Social de Galicia (RISGA), destinada, con carácter general y sujeto a excepciones, a personas entre 25 y 65 años, que tengan constituida una unidad de convivencia independiente, y que dispongan de recursos inferiores a la cuantía de prestación económica de dicha renta.
- La prestación económica de pago único por hijo a cargo es una ayuda de convocatoria anual dirigida a paliar, en la medida de lo posible, los gastos que origina el cuidado de los hijos e hijas en los primeros años de vida. Sus beneficiarios son personas con hijos/as menores de 3 años que no están obligados a presentar declaración de la renta por razón de los ingresos obtenidos. La prestación es de 360 euros por cada uno de los hijos menor de dicha edad (Orden del 27 de marzo de 2007). Las solicitudes recibidas a lo largo del 2007 fueron 37439, resolviéndose favorablemente el 82,78% (un total de 30992).
- Entre las ayudas económicas relacionadas con la escolarización, figura la atención a la primera infancia a través de cheque infantil, dirigida a proveer y dar cobertura total o parcial del coste de la plaza adjudicada en una escuela infantil 0-3, no sostenida por fondos públicos (Orden del 13 de junio de 2007). El coste de las plazas adheridas al programa se establece entre 130 euros/mes para asistencia, 215 euros/mes para asistencia y comedor, y 90 euros/mes para plazas en horario de tarde. Las plazas ofertadas por los 137 centros partícipes en este programa para el curso 2007/2008 ascienden a 4073 (1569 con comedor, 981 sin comedor y 1523 en horario de tarde).
- En relación con las familias numerosas, las actuaciones en esta materia se rigen por la Ley 40/2003, del 18 de noviembre, de protección a las familias numerosas, y por el Real Decreto 1621/2005, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de dicha Ley. En la Comunidad Autónoma de Galicia, existe además el Carné familiar desde el año 2001, medida de apoyo social basada en la colaboración con la iniciativa privada con el objetivo de facilitar el acceso de las familias numerosas a distintos bienes y servicios mediante descuentos que amplían o complementan los beneficios otorgados por el título oficial. Actualmente existen 1917 entidades colaboradoras. Asimismo, existe otro tipo de ayudas puntuales como la regulada en la Orden del 13 de noviembre de 2006 por la que se establecen las bases que rigen las ayudas a las familias numerosas para la contratación de la conexión a Internet mediante banda ancha, y se procede a su convocatoria (DOG nº 223, del 20 de noviembre de 2006). Se suprimieron las ayudas por partos múltiples, contemplándose únicamente la ayuda de leche.

- Una medida complementaria a los programas de integración familiar son las ayudas de prevención y apoyo a la familia en situaciones carenciales graves para la preservación de los menores, reguladas en la Orden del 3 de enero de 2007. Estas ayudas inciden en el apoyo técnico para facilitar a las familias las habilidades necesarias para su autoorganización y correcta educación y cuidado de los menores. Exigen el cumplimiento de una serie de objetivos por parte de las personas solicitantes, plasmados en un plan de trabajo que los servicios sociales deben elaborar para cada familia. La cuantía máxima es de 150 euros por hijo/a a cargo. El número de personas beneficiarias en el 2007 fue de 917 familias y 2069 menores.

Más allá de las actuaciones preventivas destinadas a situaciones de riesgo, el Plan Estratégico Gallego de la Infancia y de la Adolescencia (2007-2010), define un programa piloto de prevención primaria dirigido a 60 ayuntamientos de las cuatro provincias (9 de A Coruña, 15 de Lugo, 23 de Ourense y 12 de Pontevedra). Se establecen como objetivos estratégicos del mismo: sensibilizar a la ciudadanía en el conocimiento, respeto y asunción de los derechos de la infancia gallega y mundial; y sensibilizar a la población infantil sobre su derecho al buen trato por parte de la sociedad. Cabe resaltar la asunción de la Convención sobre los Derechos del Niño como marco principal del programa de prevención primaria, que guiará sus objetivos y actuaciones, entre las que se encuentran: escuelas de padres y madres, talleres para la infancia, campañas de promoción del buen trato, cursos de formación para profesionales, congresos y/o seminarios, publicación de series bibliográficas (Manual de buenas prácticas, Los mapas de la infancia en el mundo, Documentos mundiales sobre políticas de infancia), y refuerzo de la figura de la educadora familiar. Asimismo, destacamos el objetivo de creación del Observatorio Gallego de la Infancia, órgano colegiado de participación, investigación, asesoramiento, análisis y estudio de las políticas de atención a la infancia adscrito a la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar.

A pesar de la definición de estas medidas preventivas en el Plan Estratégico, desde su aprobación en el año 2007 hasta la actualidad (agosto de 2009), las únicas acciones desarrolladas tienen que ver fundamentalmente con formación y sensibilización sobre el programa de Acogimiento Familiar. En cuanto al Observatorio Gallego de la Infancia, fue creado por Decreto 184/2008, y actualmente está integrado por representantes de la Administración pública (departamentos competentes en materia de juventud, igualdad, interior, justicia, educación, inmigración, sanidad y estadística, y representante de la Delegación del Gobierno de Galicia), de la FEGAMP, de colegios y asociaciones profesionales (Trabajo Social, Educación Social, Psicología, Pedagogía y Periodismo), de ONGs de infancia (UNICEF, Meniños, Colectivo Galego do Menor, Asociación Galega de Centros de Menores, Aldeas Infantiles SOS, Cruz Roja de Galicia y Cáritas), de Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades gallegas, de ANPAs, de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia, de la Sociedad Gallega de Pediatría, y de la Confederación

Gallega de Asociaciones Vecinales (artículo 4). Un total de 37 personas que todavía no han iniciado su actuación.

7.4.2 Protección: medidas de acogimiento

El contenido de la intervención pública sobre la infancia desamparada se traduce, según los casos, en el ejercicio de las funciones tutelares o de guarda. Una vez asumida la guarda o la tutela, la entidad pública queda legitimada para adoptar la medida de protección que considere más adecuada a la especial problemática que presenta la infancia y su familia (Egea, 1999). La medida de acogimiento, en sus diferentes modalidades, constituye la forma de ejercicio de la guarda administrativa, cuando la misma es voluntariamente solicitada por los padres o tutores, o bien como función de la tutela automática asumida por la entidad pública competente (Lázaro, 2002). Además del acogimiento, el artículo 21.1 de la LGFIA recoge otras medidas a adoptar en el ejercicio de la tutela administrativa. Estas podrán ser:

- a. El apoyo a la familia del menor, mediante ayudas de carácter psicológico y económico por parte de la Administración, que se determinarán reglamentariamente.
- b. El acogimiento del menor por una persona o familia que pueda sustituir, de manera provisional o permanente, a su núcleo familiar natural.
- c. El acogimiento residencial, bien durante el día o en régimen de internado en un centro público o colaborador.
- d. El acogimiento familiar preadoptivo.
- e. Cualesquiera otras medidas de carácter asistencial, educativo o terapéutico que resulten aconsejables atendiendo a las circunstancias del menor.

El apoyo a las familias –que, desde nuestro punto de vista, además de tener un carácter psicológico y económico, deberá tener, necesariamente, un carácter educativo– y otras medidas que resulten aconsejables a las circunstancias del niño y su familia, aunque no se expliciten, tienen un carácter complementario a la medida de acogimiento. Asumida la tutela o la guarda, en ningún caso, se pueden adoptar de forma exclusiva, si bien, la intervención en el contexto familiar se debe desarrollar siempre de forma paralela al acogimiento. Otra cuestión que consideramos errada de este artículo, es la modalidad de acogimiento residencial en régimen de atención de día como medida para ejercer la tutela administrativa. Se trata más bien de una medida de apoyo técnico a la familia a adoptar en situación de riesgo, que no supone la separación del niño de su contexto sociofamiliar, tal y como se ha explicado en el apartado anterior. Finalmente, aunque estas medidas se especifican concretamente para la tutela, son comunes al ejercicio de la guarda, a

excepción del acogimiento preadoptivo, medida exclusiva de la situación legal de tutela. Describimos a continuación las características comunes a todo acogimiento.

De forma general, se concibe el acogimiento como una medida jurídica de protección por la que un niño o niña en situación de desamparo es confiada a una persona, familia o institución, que ejercerán las funciones de guarda. Así, en el artículo 172.3 del CC se distinguen dos tipos de acogimiento en función del sujeto acogedor: el residencial y el familiar. En el primer caso, las funciones de guarda recaen en el director o directora del centro.

La finalidad principal, y principio rector, de la actuación protectora, es procurar, siempre que sea posible, la integración del niño y de la niña en su propia familia, debiéndose facilitar las relaciones entre los miembros de la misma, siempre que no se perjudique el interés de la infancia. En esta misma línea, si la medida de protección afecta a hermanos/as y comporta la separación de éstos del núcleo familiar, deberá procurarse que sean confiados a una misma institución o persona (artículo 172.4, CC).

Otra característica destacable del acogimiento es su configuración como una medida esencialmente limitada en el tiempo, debiendo establecerse su duración en la resolución acordada. Según Egea (1999, p.109) es del todo aconsejable que los acogimientos no se perpetúen, evitando que “devengan situaciones crónicas irreversibles, a causa de la cómoda actitud de considerar que el menor ya se halla protegido adecuadamente, porque en su momento fue adoptada una medida de protección, sin que se realicen las pertinentes revisiones” de su situación real. Para garantizar este carácter temporal, se han de evaluar las posibilidades de mejora de las circunstancias que hagan previsible la integración de la infancia en su propia familia, objetivo prioritario de la protección. En otro caso, lo que a priori puede resultar beneficioso, podría convertirse, a la larga, en una medida perjudicial para el niño/a con posibles consecuencias negativas en su equilibrio emocional, puesto que para un desarrollo personal adecuado necesitan un marco de estabilidad en el que estén perfectamente definidos los diferentes roles (Díez, 2003). En este sentido, cuando no resulte previsible el regreso al contexto familiar en un tiempo prudencial, será preferible, en aras del interés de la infancia, procurar adoptar una medida de carácter más estable.

A nivel legal se acentúa este carácter temporal para la medida de acogimiento residencial, debiéndose procurar que el niño y la niña permanezca internada “durante el menor tiempo posible”, principalmente en la primera infancia (artículo 21.1, LOPJM). No es lo mismo que el carácter provisional se refiera al menor tiempo posible, que al estrictamente necesario (artículo 29.2, LGFIA). Consideramos que en el primer caso se redundaba en un carácter peyorativo de la medida que, de ser tan negativa, no debiera adoptarse en ningún caso. Hubiera sido suficiente destacar el carácter temporal del acogimiento sin diferenciar entre las modalidades del mismo.

En la determinación de la medida a adoptar debe tenerse en cuenta el interés superior de la infancia, que deberá ser oída, si tiene más de doce años y, aun siendo menor de esta

edad, si tuviese suficiente madurez (artículo 21.3, LGFIA). Cabe destacar la diferenciación que se establece en el citado artículo en relación al derecho a ser oído, especificándose sólo en el caso de acogimiento residencial, preadoptivo y de otras medidas de carácter asistencial, educativo o terapéutico, y no para la adopción de medidas de ayuda familiar y acogimiento familiar (artículo 21.3, LGFIA). Es lógico pensar que se trata de una errata del texto, ya que en la Sección III del acogimiento familiar, el legislador sí recoge el necesario consentimiento del niño/a mayor de 12 años para su formalización (artículo 27, LGFIA). Asimismo, en la ejecución de la medida se procurará contar con la colaboración de la familia siempre que sea en interés de la infancia (artículo 20.4, LGFIA). Cuando el padre, madre, tutores/as o guardadores/as de un menor impidiesen la ejecución del acogimiento, la Administración solicitará de la autoridad judicial competente la adopción de las medidas necesarias para hacerla efectiva, sin perjuicio de las intervenciones inmediatas que puedan realizarse si está en peligro la vida o integridad del menor (artículo, 20 LGFIA).

Constituyen causas de cesación: la mayoría o habilitación de edad; la adopción del menor; la resolución judicial; el acuerdo del organismo competente, si han desaparecido las circunstancias que dieron lugar a la medida; y la caducidad del tiempo de duración previsto en la resolución, salvo prórroga. La constitución de la tutela ordinaria también es un motivo de finalización. En palabras de Moreno (2005), cuando el menor se encuentre en situación de acogimiento permanente, aunque sea con familia ajena y con visitas de su familia biológica, se debe proceder a nombrar un tutor/a por la vía ordinaria, medida de carácter más estable, que otorga un mayor status y reconocimiento jurídico del tutor/a. Un motivo que a veces puede llevar a la entidad pública a no iniciar los trámites para promover la constitución de esta figura jurídica, es el hecho de que en ocasiones se remuneran los acogimientos pero no las tutelas ordinarias, como servicio prestacional de la Administración, lo que puede implicar para los guardadores la pérdida de una fuente de ingresos importante. Según Moreno (2005), en estas ocasiones se puede solicitar que se constituya el acogimiento con facultades de tutela.

211

A continuación presentamos las características principales de la modalidad de acogimiento familiar, dedicando íntegramente el segundo punto del capítulo al acogimiento residencial, objeto de estudio de la Tesis Doctoral.

El I Plan Integral de Apoyo al Menor (2003) define el acogimiento familiar como una figura que puede tener un carácter administrativo o judicial, por la que se le otorga la guarda de un menor a una persona o núcleo familiar que tiene la obligación de cuidarlo, alimentarlo y educarlo por un tiempo, con el fin de integrarlo en una vida familiar que sustituya o complemente temporalmente a su familia natural. Para el legislador estatal y autonómico, la característica básica del acogimiento familiar es la plena participación del niño y de la niña en la vida de familia (artículo 173.1, CC; artículo 25, LGFIA), constituyendo, en este sentido, un recurso privilegiado. Coincidimos con Amorós y Fuertes (2000) en entender el acogimiento familiar como medio para una intervención familiar global, como una alternativa socioeducativa que no va dirigida únicamente a la infancia, sino a todo su

entorno sociofamiliar, ofreciendo un ambiente familiar para los niños, niñas o jóvenes que, temporalmente, no pueden ser adecuadamente atendidos en sus hogares, y previendo, simultáneamente, una intervención con su familia con la finalidad de ayudarla a resolver las situaciones o dificultades que han ocasionado la separación. Podrá adoptar las siguientes modalidades atendiendo a su finalidad (artículo 173 bis, CC; artículo 26, LGFIA):

- a. *Acogimiento familiar simple*, de carácter transitorio, porque se prevé la reinserción del menor en su propia familia, o en tanto se adopte una medida de protección que revista un carácter más estable, como por ejemplo, una tutela ordinaria (Lázaro, 2002). Esta modalidad de acogimiento familiar, en opinión de Díez (2003), es un instrumento de protección adecuado cuando quienes tienen potestad legal sobre el menor justifiquen no poder cuidarle temporalmente por causas graves. Si bien, este precepto exige que la causa que impide el cuidado del menor sea grave y no definitiva.
- b. *Acogimiento familiar permanente*, cuando la edad u otras circunstancias del niño/a y su familia así lo aconsejen. En este caso, la entidad pública podrá solicitar al Juez/a que atribuya a la familia acogedora algunas facultades propias de la tutela que faciliten el desempeño de sus responsabilidades, atendiendo en todo caso al interés superior de la infancia. El legislador se refiere aquí a las funciones de representación legal y administración de sus bienes, ya que las de contenido personal se atribuyen per se una vez constituido el acogimiento.
- c. *Acogimiento familiar preadoptivo*, que se formalizará por la entidad pública cuando ésta eleve la propuesta de adopción del niño/a ante la autoridad judicial, siempre que la familia acogedora reúna los requisitos necesarios para adoptar, haya sido seleccionada y haya prestado ante la entidad pública su consentimiento a la adopción, y se encuentre el menor en la situación jurídica adecuada para ello. La entidad pública podrá formalizar, asimismo, un acogimiento familiar preadoptivo con anterioridad a la presentación de la propuesta de adopción, cuando considere que fuera necesario establecer un período de adaptación del niño/a a la familia. Este período será lo más breve posible y, en todo caso, no podrá exceder del plazo de un año.

En el PIAM (CFXDV, 2003a) se distingue también entre acogimiento en familia extensa y ajena. Dentro de esta segunda modalidad se contemplan los siguientes tipos:

- Acogimiento simple o permanente.
- Acogimiento de fin de semana y vacaciones, dirigido, fundamentalmente, a niños y niñas institucionalizadas en acogimiento residencial que no puedan pasar esos períodos con sus familias.
- Acogimiento de día, orientado a niños y niñas que necesiten apoyos familiares durante el día.

- Acogimiento de urgencia, para aquellos casos en los que el niño/a está en una situación de grave riesgo que requiera una actuación inmediata.

Por lo que se refiere a la infancia susceptible de acogimiento, se ha diversificado su perfil: personas discapacitadas, con enfermedades, con trastornos emocionales, mentales, adolescentes, etc. Esta circunstancia ha provocado la necesidad de un replanteamiento de selección y formación de las familias acogedoras, así como una diversificación de las modalidades de forma que se pueda dar una respuesta adecuada a las distintas necesidades de la infancia. En este sentido, en el PIAM (CFXDV, 2003a) se contempla también la modalidad de acogimiento familiar remunerado de niños y niñas con necesidades especiales.

Queremos dejar patente la gran variedad de situaciones que se pueden dar. Para ello, y siguiendo a Barjau (2001), proponemos la siguiente relación de tipos de acogimientos a partir de las distintas variables que intervienen en su diseño:

- Formalización de la acogida: acuerdo privado verbal o escrito, acto administrativo, acto judicial o acto mixto.
- Duración de la acogida: simple o permanente.
- Compensación: retribuida, compensada sólo en los gastos ocasionados o sin retribución alguna. El artículo 52 del Decreto 42/2000, recoge que el acogimiento familiar podrá ser compensado económicamente cuando existan circunstancias que aconsejen facilitar este apoyo a la persona o personas acogedoras para el mantenimiento del niño/a.
- Servicio prestado: ordinario sin especialización, especializado, para personas con dificultades especiales, profesionalizado, como actividad laboral de los acogedores, parafamiliar o en el que el acogedor no es estrictamente una familia, se refiere al acogimiento en hogar funcional.
- Participación de la familia de origen: inclusiva o exclusiva.
- Consentimiento de la familia de origen: voluntario o tutela sin consentimiento.
- Modo de cesar el acogimiento: voluntad de la familia acogedora, acuerdo judicial, emancipación del menor o voluntad de la familia de acogida.

Autores como Panchón (1998) y Barjau (2001) defienden un modelo ecológico de acogimiento familiar, cuyos pilares fundamentales a tener en cuenta en todas las fases de la intervención son:

- Economía, en relación a alterar lo menos posible el medio ecológico-social donde se mueven las familias, utilizando los espacios normalizados, no profesionalizados, que dispone la comunidad. Por otra parte, el servicio prestado no será remunerado, sino compensado, abonando únicamente los gastos que comporte la acogida.

- Proximidad, tanto en lo que se refiere a la relación familiar, priorizando el acogimiento en familia extensa, como en cuanto a la necesidad de que la familia acogedora guarde similitud con la biológica y viva en el mismo entorno social que ésta.
- Temporalidad del acogimiento, exclusivamente durante el tiempo que la familia necesite para restablecer su equilibrio.
- La voluntariedad de todas las partes implicadas, familia acogedora, familia biológica, persona acogida y la entidad pública.
- Inclusividad o posibilidad de que la colaboración entre las dos familias que participan en un acogimiento se lleve a cabo de forma real, evitando así la competitividad entre ambas. El acogimiento familiar, salvo situaciones excepcionales, no va a suponer una ruptura total del niño/a con su familia, por lo que el derecho/deber de relación subsiste, salvo que se limite o suspenda expresamente por el Juez. En palabras de Lázaro (2002) se trata de uno de los aspectos más delicados de la figura, “pues tanto acogedores como padres biológicos renuncian, en beneficio del menor, a la exclusividad que sí existe en situaciones distintas al acogimiento como son la patria potestad ejercitada plenamente o la adopción”. En este sentido, Panchón (1998) considera que es imprescindible diseñar el programa de acogimiento familiar teniendo en cuenta todas las partes implicadas. Este pilar implica también entender y respetar que el niño/a no llega como una tabula rasa a la familia acogedora, así como aceptar que no se sustituye a la familia biológica, sino que se complementan sus funciones, en un momento en el que no pueden hacerse cargo de su hijo/a.

Siguiendo a diversos autores especialistas en el tema (Panchón, 1998; Amorós y Fuertes, 2000; Barjau, 2001) proponemos las siguientes fases del acogimiento familiar:

- *Captación de familias de acogida*, a través de campañas de sensibilización e información, valoración y selección a partir de una entrevista inicial de toma de contacto, orientada principalmente a ofrecer información y aclarar dudas o temores. Asimismo, en esta entrevista inicial se recogerá información sobre datos personales, situación económica, cultural y de la vivienda, aspectos sanitarios y educativos, motivaciones y actitudes, expectativas sobre el niño/a, dinámica y organización familiar, etc.
- *Declaración de idoneidad* o no de la familia. En la CCAA de Galicia, los equipos técnicos del menor (ETM) son los encargados de realizar la valoración de idoneidad de los solicitantes, elevando, si es el caso, la correspondiente propuesta de acogimiento familiar al respectivo delegado o delegada provincial. En dicha propuesta deberán constar todos los extremos necesarios para formalizar el acogimiento y el plan de trabajo que se va a desarrollar con el niño/a. Vista

la propuesta del equipo, el delegado/a provincial propondrá al juzgado la constitución del acogimiento en los casos que legalmente proceda o, firmará, si es el caso, el correspondiente documento de formalización del acogimiento junto con la familia acogedora, la familia biológica y el niño/a si tuviese más de 12 años cumplidos (artículo 55, Decreto 42/2000).

Además de la valoración de la familia es necesaria la evaluación de la infancia susceptible de acogimiento familiar, determinando la posibilidad de una propuesta de acogimiento con previsión de retorno o permanente.

- *Formalización del acogimiento*, proceso que se realizará por escrito con el consentimiento de la Delegación provincial competente, tenga o no la tutela o la guarda, de las personas que reciban al menor y de éste si tuviera doce años cumplidos o si tuviese suficiente madurez. Cuando fuera conocida la familia biológica que no estuviera privada de la patria potestad o el tutor/a, será necesario también que presten o hayan prestado su consentimiento, salvo que se trate de un acogimiento familiar provisional (Artículo 173.2, CC; artículo 27, LGFIA). Si la familia biológica o el tutor/a no consienten o se oponen al mismo, el acogimiento sólo podrá ser acordado por el Juez/a, en interés del menor, conforme a los trámites de la Ley de Enjuiciamiento Civil. La LOPJM introdujo la posibilidad de que, a pesar de esta oposición, la entidad pública pudiera acordar provisionalmente el acogimiento familiar en interés del menor, que subsistirá hasta que se produzca la resolución judicial. La entidad pública deberá presentar la propuesta al Juez/a de manera inmediata y, en todo caso, en el plazo máximo de quince días.

El documento de formalización del acogimiento familiar, que se remitirá al Ministerio Fiscal, incluirá los siguientes extremos:

- Los consentimientos necesarios.
- La modalidad del acogimiento y duración prevista.
- Los derechos y deberes de cada una de las partes y, en particular: el régimen de visitas por parte de la familia del niño/a acogido, concretando la periodicidad y los lugares en que se llevarán a cabo; los seguros de responsabilidad civil; la asunción de los gastos de manutención educación y atención sanitaria.
- El contenido del seguimiento que, en función de la finalidad del acogimiento, vaya a realizar la entidad pública, y el compromiso de colaboración de la familia acogedora al mismo.
- La compensación económica que, en su caso, vayan a recibir los acogedores.

- Si las personas acogedoras actúan con carácter profesionalizado.
- El informe del equipo técnico en el que conste el contenido del seguimiento que vayan a realizar y el compromiso de colaboración de la familia acogedora y los servicios sociales de atención primaria.
- *Formación de las familias* fundamentalmente en relación a aspectos actitudinales y emocionales, al desarrollo de habilidades para el cuidado y educación del niño/a y a aspectos cognitivos relacionados con el proceso del acogimiento y sus implicaciones.
- *Acoplamiento*, que supone la elección de la familia que mejor pueda responder a las necesidades de la infancia y la preparación de todas las partes implicadas (familia acogedora, el niño/a y familia biológica). A partir de ese momento se produce el primer contacto.
- *Seguimiento*, que, en palabras de Amorós y Fuertes (2000, p.160), “se centra fundamentalmente en la facilitación de aquellos aspectos que puedan favorecer la adaptación del niño y la familia y en la ayuda en la resolución de las dificultades o conflictos que puedan surgir”. Las demandas más frecuentes están relacionadas con formas de mantener la vinculación afectiva del menor con su familia, pautas educativas para la resolución de conflictos, actitudes ante los contactos y visitas del menor con su familia, la existencia de recursos especializados en su entorno, la evolución de la familia del niño/a y la posibilidad de retorno, etc. Los ETM realizarán las siguientes acciones: seguimiento del plan de trabajo propuesto; prestar el apoyo necesario a la familia biológica con el objeto de facilitar la integración del niño/a en ella, si es el caso; y prestar el apoyo y orientación necesarios a la familia acogedora y al niño/a para favorecer la efectividad de la medida (artículo 57, Decreto 42/2000).
- *Preparación del retorno* de forma paulatina y preparada.
- *Finalización* del acogimiento por decisión judicial; por decisión de las personas que lo tienen acogido, previa comunicación de éstas a la entidad pública; a petición del tutor/a o de la familia que tenga la patria potestad y reclame su compañía; por decisión de la entidad pública que tenga la tutela o guarda del menor, cuando lo considere necesario para salvaguardar el interés de éste, oídos las personas acogedoras. Será precisa la resolución judicial de cesación cuando el acogimiento haya sido dispuesto por el Juez/a. El cese del acogimiento no significa la finalización de la intervención familiar, sino que se hace necesario un proceso de ayuda a la familia de origen para facilitar la adaptación del niño/a y de la propia familia.

Díez (2003) enumera una serie de riesgos de la medida de acogimiento familiar para el bienestar del niño/a, a los que se deberá dar una respuesta profesionalizada: 1) “conflicto de lealtades” entre la familia de origen y la de acogida; 2) establecimiento de vínculos afectivos competitivos; 3) disminución de los contactos con la familia biológica; 4) confusión en el desarrollo de la identidad del propio niño/a; 5) mayor probabilidad de interrupción del acogimiento (con la consiguiente pérdida de confianza hacia otros); 6) desarrollo de sentimientos negativos hacia la familia biológica; y 7) ser objeto de polémica entre las dos familias.

Finalmente, en los cuadros que siguen (nº 21 y nº 22)⁷, presentamos los datos referidos a la evolución del número de niños y niñas acogidas y familias acogedoras según la modalidad de acogimiento familiar, observándose un claro incremento desde 1998 hasta el año 2007 (a excepción del año 2006).

Cuadro 21: Número de familias acogedoras y niños acogidos por año

Años	Remunerados		Sin remunerar		Totales	
	Familias	Niños	Familias	Niños	Familias	Niños
1998	572	835	220	291	792	1126
1999	599	860	163	215	762	1075
2000	645	888	168	222	813	1110
2001	662	907	106	151	768	1058
2002	674	945	249	327	923	1272
2003	731	1059	169	233	900	1292
2004	766	1028	-	-	-	-
2005	742	1058	-	-	-	-
2006	697	973	-	-	-	-
2007	796	1069	-	-	-	-

217

Teniendo en cuenta el promedio desde el año 1998 hasta el 2003, el número de niños y de familias en programas de acogimiento familiar remunerado es tres veces mayor que aquéllos que participaron en programas sin remunerar, incluso, a excepción del año 2002 en que se produce un incremento de más del doble, este tipo de acogimientos tiende a su reducción.

7 Fuentes: Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude (1999a, 2000a, 2001a, 2002a); Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado (2003b, 2004a, 2005a); Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar (2006, 2007a, 2008a), de la Xunta de Galicia.

Los datos del cuadro nº 22 se refieren únicamente a acogimientos remunerados. Como se puede apreciar, predominan los acogimientos en familia extensa que, en el año 2005, supusieron el 98,39% de los casos, y los de resolución administrativa, incrementándose notablemente sobre todo a partir del año 2002.

También se presenta en el cuadro el número de niños y niñas con características especiales acogidos en familias. Entre estas características se encuentran las siguientes: minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales, grupo de hermanos, portadores de VIH, dificultades personales y sociales. En este caso, el año 2002 también supuso un punto de inflexión, observándose una clara tendencia a incrementarse el número de niños y niñas acogidas.

Cuadro 22: Número de niños acogidos según tipología de acogimiento

Años	Familia		Resolución				AF Especial
	Extensa	Ajena	Administ.	Judicial	Provisional	Otra	
1998	807	28	392	409	13	21	43
1999	841	19	415	415	25	5	44
2000	862	26	471	383	29	5	44
2001	883	24	436	350	67	54	45
2002	913	32	533	364	20	24	58
2003	937	22	633	410	15	-	70
2004	1013	15	659	352	8	-	64
2005	1041	17	711	342	5	-	84
2006	960	13	615	358	0	-	84
2007	1029	40	823	245	1	-	96

Cabe señalar el incremento importante del número de niños y niñas acogidas en familia ajena en el año 2007, alcanzando un valor tres veces superior al 2006.

Para finalizar este apartado presentamos las actuaciones recogidas en el Plan Estratégico Gallego de la Infancia y de la Adolescencia (2007-2010), en el que se establece, como objetivo estratégico en el ámbito de la protección, potenciar la utilización de la medida de acogimiento familiar. Entre las actuaciones específicas para alcanzar este objetivo y mejorar la medida se encuentran las siguientes: la creación y formación de equipos multidisciplinares y exclusivos de acogimiento; el desarrollo de campañas de sensibilización e información; la organización de jornadas de captación de familias y cursos de formación; la prestación de asesoramiento y apoyo psicosocial y educativo individual y colectivo a las familias acogedoras; la implantación de un programa de acogimiento familiar profesionalizado

para menores con características especiales y la captación de familias participantes; el aumento del apoyo económico y técnico a las familias; y la organización de cursos de formación continua para profesionales sobre formación de familias acogedoras. Como se observa, el Plan trata de incidir principalmente en el refuerzo de cada una de las fases que se deben contemplar en el proceso de acogimiento familiar.

En el año 2008 la Secretaría Xeral do Benestar de la Xunta de Galicia promovió una campaña de sensibilización y captación de familias, centrada en la emisión de un spot en radio y televisión. Fue presentada durante la celebración del Congreso Internacional sobre Acogimiento Familiar en octubre del mismo año. Habría que analizar los datos correspondientes a los años 2008 y 2009 para comprobar si se incrementó el número de acogimientos en familia ajena después de la campaña.

7.4.3 Programas y recursos de integración

La actuación administrativa en materia de protección no sólo pretende incidir en situaciones de riesgo o de desprotección efectiva, sino también prevenir o evitar dichas situaciones, y situar familiar y socialmente a la infancia en la mejor posición posible mediante la adopción de medidas de integración sociofamiliar, incluso una vez superada la situación de desamparo (Lázaro, 2002). Desde esta perspectiva, la LOPJM (artículo 11.2.c) define como principio rector de la actuación pública en protección, la integración social y familiar del niño y la niña, de forma que, con carácter general, toda medida de protección ha de estar orientada a la consecución de tal fin, sin perjuicio de las medidas o actuaciones concretas de integración social que adopte la Administración.

Con carácter general, la LSS establece entre los objetivos de los Servicios Sociales de Atención Primaria (SSAP) la inserción social de los miembros marginados y excluidos de la comunidad (artículo 7.5), para lo que desarrollarán el programa básico de actuación de inserción social “que procure dar respuesta a problemáticas concretas de marginación y exclusión social aplicando, tanto proyectos de trabajo social personalizados o de grupo, como prestaciones económicas específicas” (artículo 8.3, LSS)⁸. El Decreto 240/1995 destina los artículos 15 y 16 a la descripción de este programa, señalando como objetivos del mismo la prevención de situaciones de marginación y sus causas, y la integración y participación en el medio social de las personas o grupos más desfavorecidos, afectados por las diferentes formas de exclusión y marginación social. Para la consecución de estos objetivos se contemplan las siguientes actuaciones:

- Acciones de promoción y participación social.

⁸ La nueva Ley 18/2008 de servicios sociales de Galicia establece como primer objetivo del sistema gallego de servicios sociales, “facilitar alternativas, recursos e itinerarios de integración social a aquellas personas que se encuentren en situación o en riesgo de exclusión social” (artículo 3), siendo un principio general del sistema la integración y normalización (artículo 4). Dentro de la nueva estructura, serán los servicios sociales comunitarios específicos los responsables de desarrollar programas orientados a colectivos con problemáticas identificadas y singulares, procurando su normalización y reincorporación social (artículo 12).

- Acciones dirigidas a facilitar el acceso, permanencia y utilización de los recursos normalizados y de los recursos específicos que se establezcan.
- Gestión de las prestaciones económicas y sociales establecidas, realizando el seguimiento y evaluación en su aplicación.

Por su parte, el Decreto 42/2000 define, en su artículo 8 actuaciones integradoras en favor de la familia, estableciendo que la Xunta de Galicia, en colaboración con las corporaciones y agentes locales, desarrollará medidas de integración orientadas a promover el papel cultural y socioeconómico de la familia en la sociedad, así como la cohesión social y la solidaridad entre generaciones. De manera especial se describen acciones encaminadas a:

- Promover las capacidades de autoorganización de las familias ante las necesidades sociales, incentivando el voluntariado con base familiar y las formas de asociacionismo solidario entre familias que comparten un mismo problema. Las administraciones, en sus respectivas competencias, arbitrarán recursos y estructuras materiales de apoyo.
- Construir un observatorio permanente de la problemática familiar en la Comunidad Autónoma gallega, en conexión con el Observatorio Europeo de Políticas de la Familia.
- Fomentar los elementos culturales que propicien la participación igualitaria en las responsabilidades familiares así como la igualdad de trato y de oportunidades entre el hombre y la mujer.
- Desarrollar programas de integración para las familias de inmigrantes y en favor de las familias gallegas asentadas fuera de la Comunidad Autónoma, bien facilitando directamente el acceso a los beneficios sociales que se establezcan en la legislación vigente en la materia, bien a través de convenios con entes públicos del territorio en el que residan.

Entre las medidas de integración específicas para infancia y adolescencia, destacamos aquéllas que se orientan a la inserción sociofamiliar, al seguimiento, y a la promoción de la autonomía. En el primer caso, existe en la Comunidad Autónoma de Galicia un programa específico de integración familiar, que cuenta con un área de reunificación, siendo su finalidad la promoción del retorno del niño/a a su familia de origen. La entidad de iniciativa social que desarrolla este programa, a través de un convenio firmado con Vicepresidencia, cuenta con un equipo multiprofesional formado por psicólogas, pedagogas, trabajadoras sociales y educadoras familiares, que prestan apoyo a las familias con el objetivo de ayudarles a superar la situación que provocó el acogimiento familiar o residencial. En la memoria del 2007 (VIB, 2008b) figura el número de niños y niñas y familias atendidas en el programa de reintegración familiar, ascendiendo a un total de 121 y 63 respectivamente.

Respecto al seguimiento posterior de la infancia y de su familia, debe entenderse como una actuación más a contemplar dentro de las diferentes medidas de protección; como una fase del proceso de intervención de las administraciones públicas y de las entidades de iniciativa social que desarrollan su actuación en este ámbito. A este respecto, no encontramos ningún programa específico, ni regulación concreta.

Finalmente, las medidas de integración que pretenden facilitar la plena autonomía del adolescente suelen orientarse a su formación en el ámbito profesional y laboral. En algunas Comunidades Autónomas existen programas de autonomía personal, no siendo el caso de Galicia, pero sí se incluyen en el PIAM (CFXDV, 2003a) programas y recursos residenciales orientados en esta dirección, como son:

- Inserción sociolaboral de menores tutelados, *Proyecto Mentor*. Su objeto es proporcionar información, formación y acompañamiento a las y los adolescentes mayores de 16 años que se encuentren bajo el amparo de la Administración (tutela, guarda u otros recursos), favoreciendo su plena inserción sociolaboral y la independencia. Para ello se llevan a cabo las siguientes actuaciones: servicio de orientación y asesoramiento especializado en inserción laboral; curso de formación en habilidades básicas de empleo; campaña de sensibilización del empresario; seminario de formación permanente conformado como foro de discusión entre profesionales del ámbito del menor; actividades de formación ocupacional. En el año 2007, la población sobre la que incidió el programa estuvo formada por un total de 461 menores, consolidándose 152 contrataciones.
- Las *viviendas tuteladas y las viviendas de transición a la vida autónoma*, concebidos a modo de equipamientos residenciales integrados en el Proyecto Mentor. Están dirigidas a adolescentes mayores de 16 años que, debido a su situación sociofamiliar, necesitan apoyos para alcanzar la autonomía definitiva. Funcionan en régimen de autogestión bajo la supervisión de una educadora. En el caso de las 5 viviendas tuteladas esta supervisión es interna y en la vivienda de transición a la vida autónoma, externa (Decreto 329/2005). A estos recursos accedieron un total de 56 jóvenes en el año 2007.
- *Programa PRISMA* de inserción social para menores hacia la autogestión y *Programa MILIARIA* de restauración de aldeas para la inserción social de menores, aprobados en el marco del Programa de Iniciativa Comunitaria INTERREG III España-Portugal para los años 2003-2006, y finalizados con fecha de 31 de diciembre de 2007. En términos generales, consisten en la convivencia y recuperación del entorno natural y arquitectónico de una casa situada en una aldea despoblada gallega o portuguesa, por parte de un grupo de 10-12 menores mayores de 16 años. Se concibe como una alternativa de vida, en la que al mismo tiempo que se forman profesionalmente, se fomenta su autonomía y su autoestima. En el mes de diciembre de 2007 finalizaron las obras de rehabilitación y equipamiento

de una casa que pretende convertirse en un centro de orientación y formación para la inserción sociofamiliar. Asimismo, en el marco del proyecto Prisma se desarrollaron 4 acciones formativas, informática y nuevas tecnologías, panadería, electricidad y cerámica.

En general, son escasas las medidas y programas para favorecer la integración sociofamiliar de los niños y niñas sujetos de protección. De hecho, el Valedor do Pobo (2007), en sus recomendaciones, señala la necesidad de: potenciar los programas de integración familiar, e intensificar los programas de preparación para la vida independiente e inclusión social.

7.5 Intervención en situaciones de riesgo y desamparo: funciones y procesos

Una vez descritos algunos de los elementos que integran el sistema de protección a la infancia (instituciones de protección, medidas y programas), nos detenemos en este apartado en el análisis de dos de las características que debe cumplir todo sistema, tal y como se ha descrito anteriormente: diferenciación de funciones y definición de los procesos de intervención.

7.5.1 Diferenciación de niveles y funciones

Una dimensión esencial del sistema público de protección a la infancia se corresponde con la distribución de las funciones a realizar en niveles de responsabilidad o competencia. La primera distribución competencial se establece entre los servicios sociales de atención primaria (SSAP) y los servicios sociales especializados⁹ que, en la Comunidad Autónoma de Galicia, están integrados por la Administración Autonómica y las delegaciones provinciales.

Con carácter general, la Xunta de Galicia, en el ejercicio de las competencias que tiene atribuidas en materia de protección, tiene capacidad para llevar a cabo las siguientes acciones (artículo 5.1, LGFIA):

- La dirección, planificación, programación y ordenación de objetivos y medidas, reglamentarias y de gestión, así como la coordinación de actuaciones.
- La evaluación y seguimiento de los programas de asistencia y protección a la infancia y la adolescencia, así como la promoción de su ambiente familiar.
- La gestión pública del procedimiento adoptivo en el ámbito de la Comunidad Autónoma.

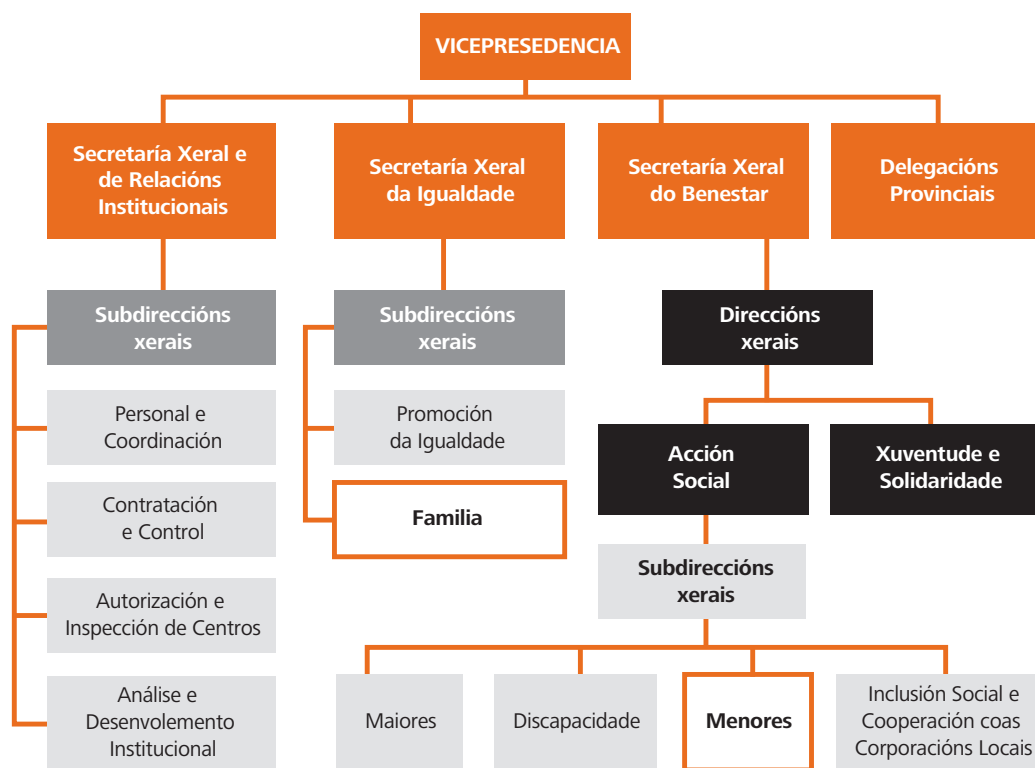
⁹ En la nueva Ley 13/2008 de servicios sociales de Galicia se plantea una nueva estructura de los mismos y un cambio en la denominación, diferenciando entre: servicios sociales comunitarios –que comprenden, a su vez, los servicios comunitarios básicos y los específicos– y servicios sociales especializados.

- La autorización, habilitación, inspección y control de las entidades y centros que presten servicios de atención a la familia, a la infancia y a la adolescencia.
- La creación y gestión de los centros y programas que por su naturaleza, ámbito u otras circunstancias concurrentes asuma la Administración autonómica.
- La tutela de menores desamparados y el ejercicio de las funciones de protección de los mismos según la legislación vigente.

La Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar es el departamento de la Administración Autonómica al que le corresponde el ejercicio de las competencias y funciones en materia de políticas autonómicas de igualdad de género y de bienestar social, en las que se contempla la atención a la familia y a la infancia. Para el desempeño de estas funciones cuenta con la siguiente estructura orgánica¹⁰:

¹⁰ El resultado de las elecciones del 1 de marzo de 2009 implicó un cambio del gobierno autonómico, que supuso una modificación en la política y en la estructura orgánica. Con fecha de 25 de junio de 2009 se publica el nuevo organigrama de la Consellería de Traballo e Benestar. El cambio más importante, desde nuestro punto de vista, fue dejar de ser un departamento con competencia exclusiva en políticas sociales, para compartirla con un área tan significativa en tiempos de crisis como es Trabajo. Otro cambio significativo es la creación de única Subdirección Xeral de Familia e Menores (Decreto 335/2009).

Gráfica 12: Estructura orgánica de la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar de la Xunta de Galicia (período 2005-2009)



Fuente: Decreto 517/2005, del 6 de octubre, por el que se establece la estructura orgánica de la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar. Elaboración propia.

Tal y como se observa en la gráfica, las funciones en materia de atención a la familia y a la infancia están distribuidas entre dos Secretarías Xerais, da Igualdade e do Benestar. A la Secretaría Xeral da Igualdade le corresponde según el artículo 5 del Decreto 517/2005:

- La gestión de las políticas autonómicas en materia de acción social, en los sectores de familia e infancia, según lo dispuesto en la LSS. En concreto, la gestión de la política autonómica familiar en desarrollo de lo previsto en la LGFIA, la elaboración y seguimiento de los planes integrales de apoyo a la familia y las competencias de mediación familiar.
- El estudio de la realidad social, la planificación y la coordinación de las entidades prestadoras de servicios sociales en dichos sectores.
- La gestión de las prestaciones y programas en estas mismas áreas.

Para el desarrollo de estas funciones cuenta con la Subdirección Xeral da Familia, encargada de la gestión, coordinación, asistencia técnica, seguimiento, evaluación y control de los programas, servicios y centros relativos a la conciliación de la vida laboral y personal y a la protección de la infancia. Desarrolla estas acciones a través del Servizo da Infancia e Programas Especiais.

En cuanto a la Secretaría Xeral do Benestar, le corresponde el diseño, coordinación, evaluación y gestión de las políticas de la Xunta de Galicia en materia de bienestar, incluyendo la protección y tutela de los menores en situación de riesgo o desamparo. Concretamente, la actuación en esta materia es competencia de la Subdirección Xeral de Menores, inscrita en la Dirección Xeral de Acción Social, responsable de las funciones de gestión, coordinación, asistencia técnica, seguimiento, evaluación y control de los programas, servicios y centros dedicados a la prestación de servicios sociales a menores en situación de riesgo o desamparo, bien de titularidad propia o dependientes de la iniciativa social o privada. Para ello, dispone de dos servicios específicos:

- Servizo de Defensa do Menor, encargado de los programas orientados a la promoción y defensa de los derechos de la infancia; de las actuaciones de prevención ante situaciones de riesgo o de desprotección social; de la coordinación de los equipos provinciales del menor; y de las propuestas de desarrollo normativo en las materias de su competencia.
- Servizo de Atención a Menores en Situación de Conflicto Social, al que corresponden las actuaciones relacionadas con la ejecución de las medidas previstas en la normativa vigente y acordadas por los juzgados de menores; y la implantación, ejecución, seguimiento y evaluación de los programas dirigidos a menores en conflicto social.

Lo primero que llama la atención de esta distribución competencial es la ubicación de la atención a la familia y de la atención a la infancia, conformando dos subdirecciones generales específicas, en departamentos diferentes, cuando la protección a la infancia no se entiende sin la perspectiva más general de la intervención familiar, eje del sistema de protección. Siendo imprescindible la coordinación estrecha entre las actuaciones destinadas a la infancia y a la familia, ésta se puede ver dificultada por la separación artificial en el organigrama funcional. El cuadro que se acompaña (nº 23) muestra la distribución de los programas, servicios y ayudas descritos para los ámbitos de prevención, protección e integración entre las dos secretarías generales.

Cuadro 23: Distribución competencial de los programas de atención a la infancia (2005-2009)

Tipología	Secretaría Xeral de Igualdade	Secretaría Xeral de Benestar
Prevención	Red gallega de escuelas infantiles 0-3 Preescolar na casa Programas de educación familiar Ayuda a las familias monoparentales Puntos de encuentro familiar Gabinetes de orientación familiar Mediación familiar Ayudas económicas Residencias de tiempo libre Galecer	Programa de integración familiar (área de prevención) Centros de atención de día Equipos de Niños Maltratados y Abusados (ENMA) Teléfono del niño Ayudas de prevención y apoyo a la familia
Protección		ENMA Acogimiento familiar Acogimiento residencial Servicio de adopción
Integración	Programas de Educación Familiar	Programa de integración familiar (área de reunificación) Programas PRISMA y MI Proyecto Mentor

Fuente: Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar (2007b). Elaboración propia.

Tal y como se puede observar, esta distribución puede dar lugar a una confusión competencial, con la duplicación y/o abandono de funciones y acciones. Por poner un ejemplo, a la Secretaría Xeral de Igualdade le corresponden todas aquellas actuaciones dirigidas a las familias, contempladas en la LGFIA y en los planes integrales desarrollados a tal fin. Pero es función de la Secretaría Xeral do Benestar, la prestación de servicios sociales a menores en situación de riesgo, que supone principalmente la adopción de medidas de apoyo familiar, formalmente competencia de la Secretaría Xeral da Igualdade. Por otro lado, a la Subdirección Xeral de Familia le corresponde la protección de la infancia, mientras que a la Subdirección Xeral de Menores, la protección y tutela de los menores en situación de riesgo o desamparo. Esta distinción entre “infancia” y “menores”, e incluso, entre “menores de protección”, a los que se dirigen las actuaciones del Servizo de Defensa do Menor, y “menores en conflicto social”, establece una división artificial de la población infantil, a nuestro parecer, contraria a la filosofía de la Convención sobre los Derechos del Niño. Los “menores” también son infancia, y tienen derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso y disfrute de los mismos programas, servicios y ayudas definidos con carácter general para el colectivo infantil. Asimismo, todos los niños y niñas, independientemente de su condición, tienen derecho a la protección y defensa de sus derechos, no solamente aquellos que se encuentran en situación de desamparo.

Dentro de este nivel autonómico, las delegaciones provinciales ejercerán las competencias en materia de protección a la infancia y a la familia según lo establecido en el artículo

26.1 del Decreto 42/2000. En cada una de las provincias de la Comunidad Autónoma existirá una Delegación Provincial da Igualdade e do Benestar que dependerá orgánica y funcionalmente del Vicepresidente, tal y como se recoge en el organigrama. Las delegaciones provinciales serán las encargadas de apreciar e intervenir en las situaciones de desamparo, contando con la colaboración de los servicios sociales municipales cuando se considere necesario. Para el ejercicio de estas competencias tendrán bajo su dependencia a los equipos técnicos del menor (ETM) integrados en el servicio de menores. Se conciben como equipos especializados de intervención con familia e infancia en situación de dificultad social, cuya composición deberá ser necesariamente de carácter pluridisciplinar, tal y como se establece en la legislación vigente.

En el Decreto 42/2000 se especifican las siguientes funciones de las delegaciones provinciales en materia de protección:

- El desarrollo de los programas preventivos y de intervención que elaboren y pongan en marcha las Subdirecciones Generales de Familia y Menores.
- La recepción de los casos de niños y niñas que se puedan encontrar en una situación de desprotección.
- La investigación y evaluación de su situación personal, familiar, educativa y social.
- La elaboración del plan de actuación y elevación al delegado/a provincial de la propuesta.
- La ejecución del plan de actuación y seguimiento de las medidas adoptadas.
- La valoración técnica de la idoneidad de los solicitantes de acogimiento familiar y de adopción, y la elevación al delegado provincial de las correspondientes propuestas.
- La supervisión del buen funcionamiento y el asesoramiento técnico a las instituciones de atención a menores en su ámbito de actuación
- La coordinación de las actuaciones que se vayan a desarrollar con las personas e instituciones implicadas en la problemática de los niños y niñas atendidas.

Para el desarrollo de estas funciones se organizan en equipos, cuya denominación y configuración varía de una delegación provincial a otra, tal y como se recoge en el informe extraordinario del Valedor do Pobo (2007). En el siguiente cuadro se refleja la realidad de las delegaciones provinciales en cuanto a la organización y composición de los equipos técnicos, el número total de expedientes y número de expedientes por profesional (ratio).

Cuadro 24: Distribución y composición de los equipos técnicos del menor¹¹

Delegación provincial	Equipos (nº)	Composición	Nº expedientes	Ratios
A Coruña	Valoración e intervención (2)	Norte: 3 TS, 3 Ps, 1 P Sur: 3 TS, 2 Ps, 2 P	1580	112,86
	Adopción	3 TS, 3 Ps	90	15,00
	Atención individualizada	2 Ps	25	12,50
Lugo	Intervención (4)	1 TS, 1 Ps (cada uno)	233	29,00
	Adopción y acogimiento	2 TS, 1 Ps	66	22,00
	ENMA	1 TS, 1 Ps	33	16,50
	Centros	2 Ps, 1 P, Ed	185	46,25
Ourense	Valoración y atención (2)	2 TS, 2 Ps, 1 P (cada uno)	854	85,40
	Adopción y acogimiento	1 TS, 1 Ps, 1 P	283	94,33
	ENMA	1 TS, 1 Ps	-	-
	Psicología itinerante	2 Ps	21	10,50
Pontevedra	Urgencia	1 TS, 2 Ps	226	75,33
	Valoración e intervención (3)	Vigo: 2 TS, 1 Ps, 1 P, 1 Ed Norte: 1 TS, 1 P, 1 P, 1 Ed Sur: 2 Ps, 1 P	1574	131,17
	Acogimiento	1 TS, 2 Ps, 1 Ed	390	95,50
	Adopción	2 TS, 2 Ps	77	19,25
	Atención psicológica	2 Ps	132	66,00

Fuente: Valedor do Pobo (2007). Elaboración propia.

A la luz de los datos, es evidente la necesidad de contar con más profesionales para hacer frente a las funciones encomendadas en la protección a la infancia. Así lo recoge el Valedor do Pobo (2007) en su informe extraordinario, señalando, además, las siguientes deficiencias del nivel especializado:

- Se echa en falta la deseable uniformidad de criterios en los diferentes equipos.
- Non existe la necesaria coordinación y comunicación con las educadoras de los centros ni con los servicios sociales de atención primaria, prescindiendo en general de sus opiniones e informes.

¹¹ Datos referidos a junio de 2006.

- Es escasa la intervención con las familias de cara a favorecer la reunificación, así como el seguimiento de la infancia acogida y de las familias. Por otro lado, se dan excesivas oportunidades a las familias biológicas, formalizándose muy pocas propuestas de acogimiento familiar y adopción.
- Se constata un cambio constante de técnicas, unido a un grave absentismo laboral. A esta situación se une una sustitución del personal laboral de baja por personal interino sin formación especializada en intervención con menores.

A estas consideraciones añadimos la necesidad de unificar los criterios de organización y denominación de los equipos, así como su composición que, entendemos, debe asegurar el principio de interdisciplinariedad, imprescindible para dar respuestas complejas, globales e integrales¹². Respecto de esta cuestión, observamos en el cuadro nº 24 una clara desventaja de la mirada educativa en los diferentes equipos de las cuatro delegaciones. Así, de las 84 profesionales, el 45,24% son psicólogas (Ps), el 34,52% son trabajadoras sociales (TS) y tan solo el 21,43% son tituladas en Ciencias de la Educación (16,67% pedagogas y 4,76% educadoras, de las que desconocemos su titulación específica). También es salientable el hecho de que 10 de los 19 equipos especializados carezcan de la perspectiva educativa.

Las ratios relativas al número de expedientes por profesional son muy elevadas, y más si tenemos en cuenta la necesidad de que los mismos sean atendidos en equipos interdisciplinares, diferenciando las funciones que cada quien desarrolla en relación a su titulación y competencias.

Finalmente, además de incrementar los recursos especializados consideramos preciso territorializar y descentralizar los mismos.

El segundo nivel de intervención lo conforman los servicios sociales de atención primaria (SSAP) de dependencia municipal. De acuerdo con la filosofía que inspira la LOPJM, en concordancia con la LSS, y con lo dispuesto en la LGFIA, corresponden a los SSAP las competencias en materia de apreciación e intervención en situaciones de riesgo, siempre en actuación coordinada con la Administración Autonómica, que prestará la asistencia técnica necesaria para el cumplimiento de sus funciones (artículo 5.2.e, LGFIA). Los SSAP están regulados por la LSS y, específicamente, por el Decreto 240/1995, de 28 de julio (DOG nº 159, del 17 de agosto de 1995). El artículo 6 de la LSS define los SSAP como el nivel más cercano al usuario y a su ambiente familiar y social, a través de los que se desarrollan programas y se prestan ayudas favorecedoras de la participación, la integración y el bienestar social de las personas o grupos dentro de su entorno comunitario, especialmente de aquellos que están o corren el riesgo de estar en situación de carencia o marginación. Constituyen el elemento básico del sistema en lo que se refiere a prevención, detección,

12 Así lo recoge la nueva Ley 13/2008 en su artículo 4.

análisis de necesidades, programación del trabajo social y prestación de servicios adecuados a las mismas. Panchón (1998) apunta como características de los SSAP¹³:

- Constituir el circuito de atención directa a las demandas realizadas por individuos, grupos o colectivos, siendo el canal normal de acceso al sistema desde el que se derivarán los casos, después de la prescripción técnica, a los servicios sociales de atención especializada cuando así lo requiera la complejidad o especificidad de la situación (artículo 6.3, LSS).
- Tener un carácter polivalente y abierto a toda la comunidad, y, complementariamente, un carácter sectorial y centrado en grupos con problemáticas específicas (artículo 9, LSS).
- Priorizar una intervención globalizadora.
- Tener un carácter territorial, dirigidos al conjunto de la población de un ámbito geográfico determinado.
- Garantizar un enfoque interdisciplinar (artículo 6.4, LSS; artículo 1.3, Decreto 240/1995).
- Constituir el núcleo de coordinación entre los diferentes servicios públicos y privados.
- Utilizar y promocionar las redes informales y el asociacionismo.

En materia de protección a la infancia, los municipios ejercerán sus competencias a través de las siguientes actuaciones recogidas en el artículo 5.2 de la LGFIA:

- La participación en la detección de las necesidades de carácter sanitario, educativo, económico, sociolaboral, familiar u otras análogas que afecten a las familias, a los niños y a los adolescentes.
- La información y orientación acerca de los recursos destinados a la familia, la infancia y la adolescencia, ya sean de carácter primario o especializado.
- La prevención, apreciación e intervención en las situaciones de riesgo en que puedan encontrarse los menores.
- La provisión directa de servicios y prestaciones destinados a las familias que presenten aspectos carenciales.

13 La nueva Ley 13/2008 de servicios sociales de Galicia, atribuye a los servicios sociales comunitarios: un carácter local, constituyendo el acceso normalizado y el primer nivel de intervención; e integrador, que se concreta en el desarrollo de intervenciones de carácter preventivo, de atención integral y de incorporación social y laboral.

Dentro de los servicios comunitarios, los básicos se caracterizan como servicios locales, abiertos y polivalentes, desarrollados por medio de equipos interdisciplinares (artículo 10); y los específicos, además de mantener las características anteriores, están orientados a colectivos con problemáticas identificadas y singulares, procurando su normalización y reincorporación social (artículo 12).

- El fomento de la participación de las familias en los asuntos públicos que directamente les afecten.
- La colaboración en el seguimiento de las medidas de protección adoptadas por la Xunta de Galicia.

Estas actuaciones responden a algunos de los objetivos generales especificados en el artículo 7 de la LSS y en el artículo 2 del Decreto 240/1995. Pero en ellas, no se contemplan otros objetivos que deben cumplir los SSAP según la legislación vigente, estos son¹⁴:

- La información, orientación y asesoramiento, en este caso a las familias y a los niños, sobre sus derechos y deberes, y los procedimientos para su ejercicio.
- La mejora de la autonomía personal, la integración y permanencia en el medio familiar mientras sea lo deseado y conveniente, así como promover formas alternativas de convivencia en los supuestos en que ésta sea inviable.
- La promoción de la vida asociativa, del desarrollo comunitario y del voluntariado social.
- La inserción social de los miembros marginados y excluidos de la comunidad.

Según el informe del Valedor do Pobo (2007, p.37), “la detección no se practica con la intensidad que sería conveniente, produciéndose abundantes casos en que se llega a una situación de desprotección calamitosa sin que el sistema la detectase en las fases previas que pueden afectar a la vida y a la integridad física e/o psíquica de los niños/as y adolescentes”. Las recomendaciones resaltadas a este respecto se dirigen a: potenciar los SSAP, dotarlos de los recursos materiales y humanos de los que carecen; ofrecer formación básica sobre situaciones de maltrato; desarrollar fórmulas de coordinación entre los SSAP y los ETM y protocolos compartidos; aumentar y mejorar la implicación de los agentes sociales, educativos, sanitarios, policiales y judiciales; desarrollar programas de sensibilización a la ciudadanía sobre situaciones de desprotección en que se puede encontrar la infancia; y potenciar el trabajo comunitario en medio abierto.

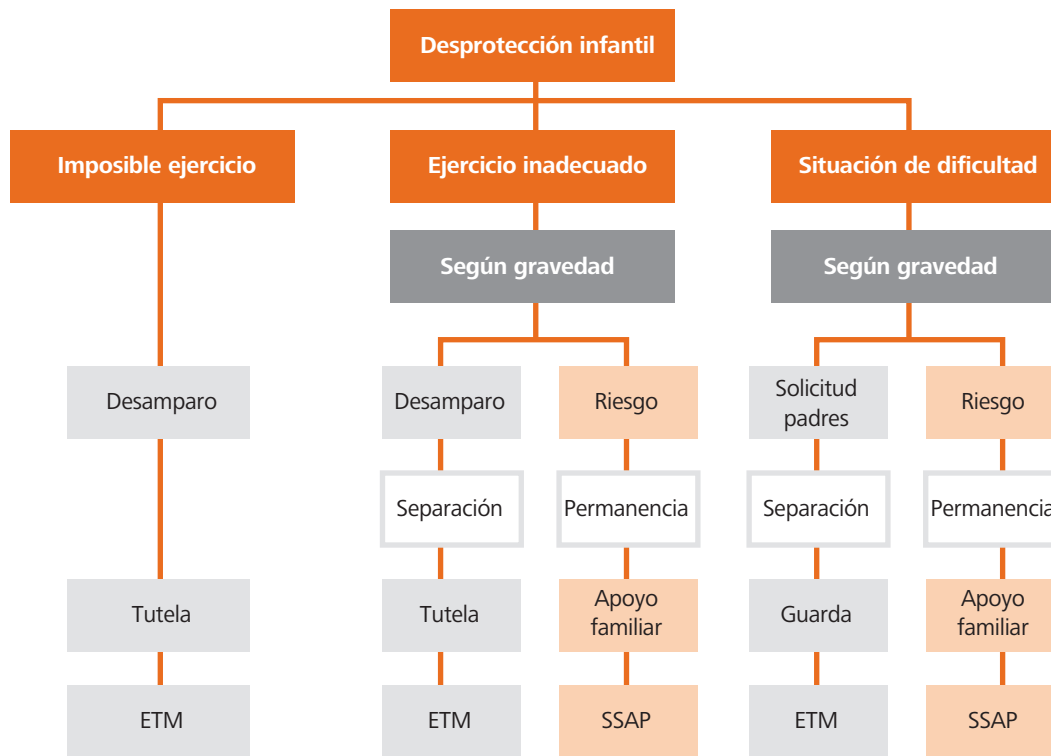
231

En la siguiente gráfica (nº 13) se resumen las responsabilidades de las administraciones públicas, local y autonómica, en materia de protección, según las causas de la desprotección y la situación sociofamiliar en la que se encuentre el niño.

14 La nueva Ley 13/2008 de servicios sociales de Galicia, atribuye a los servicios sociales comunitarios básicos, las siguientes funciones (artículo, 11): estudio y diagnóstico social de la comunidad; elaboración de un plan de intervención comunitario; detección precoz de las situaciones de riesgo; atención a situaciones individuales; participación en la gestión de las prestaciones económicas; gestión del servicio de ayuda en el hogar; información, orientación y asesoramiento; y fomento de la participación activa de la ciudadanía.

A los servicios comunitarios específicos les correspondería el desarrollo de programas y actividades para prevenir la exclusión de grupos vulnerables y la atención directa a colectivos con déficits de autonomía o riesgo de exclusión (artículo 13).

Gráfica 13: Distribución competencial ante situaciones de desprotección



Fuente: Aramburu y Val (1992).

Compartimos con Aramburu y Val (1992) su apreciación de que la distribución formal de funciones, que venimos comentando, otorga un exceso de responsabilidades a los equipos especializados, pudiendo resultar discapacitadora para la atención primaria. Si ésta no despliega todo su potencial de acción y subordina su actuación a la del equipo especializado, podría llegar a convertirse tan solo en una instancia de filtro, con la consiguiente disminución de su responsabilidad en la atención adecuada de los casos.

Se constata esta realidad a nivel formal y teórico, pues en la práctica, ante la insuficiencia de recursos especializados, acaban siendo los servicios sociales de atención primaria los responsables de la intervención en situaciones de desamparo, en lo que respecta al trabajo con las familias. Pero esto no conlleva un reconocimiento de la capacidad de decisión y de acción por parte de los SSAP. Así lo constata el Valedor do Pobo (2007, p.33) en su informe extraordinario sobre menores vulnerables: “los escasos recursos con los que cuentan los equipos de menores hacen casi imposible hacer frente al complicado trabajo de la protección infantil y a los múltiples problemas que eso comporta, y no se corresponden con un modelo de calidad del sistema de protección de menores”. Añade que, estas carencias

“implican que se efectúa muy poco trabajo preventivo con los menores y sus familias” (Valedor do Pobo, p.34).

Becédoniz (2003) constata no sólo un desequilibrio en la distribución competencial en niveles, sino también un desajuste entre los recursos y programas dispuestos para garantizar la protección de los niños y las niñas cuando se produce una situación de desamparo, y los programas y recursos dirigidos a la prevención y apoyo familiar ante situaciones de riesgo. Aprecia el autor una preponderancia de los primeros, frente a un carácter testimonial de los segundos. A esto hay que sumar también, la carencia de recursos especializados para promover los cambios necesarios en el contexto sociofamiliar, que permitan superar la situación de desprotección que motivó la adopción de medidas de acogimiento residencial o familiar. Esta situación hace que los servicios sociales de atención primaria se vean ahogados y sobrepasados con este tipo de realidades, por lo que la posibilidad de desarrollar intervenciones preventivas y comunitarias se ve reducida.

Creemos, junto con Panchón (1998), que es necesario rescatar el enfoque comunitario de la Administración local, a través del que potenciar los principios de globalidad, universalidad y prevención recogidos en la LSS. Para ello, se hace necesario promover una actuación coordinada entre las administraciones local y autonómica que tenga como objetivo definir y delimitar la intervención que corresponde realizar a cada una de ellas en materia de protección a la infancia. En primer lugar, habría que revisar desde qué nivel de intervención, primaria o especializada, es posible una actuación más eficaz sobre determinadas cuestiones, analizando si las funciones se encuentran distribuidas del modo más racional y resolutivo posible entre los dos niveles de intervención, y si las actuaciones previstas se hallan en consonancia con los recursos y la capacidad de respuesta del correspondiente nivel (Becedóniz, 2003). Asimismo, diversos autores y autoras consideran imprescindible establecer un procedimiento común para la valoración de las situaciones de desprotección sociofamiliar, la intervención con la infancia y la familia, y el acceso a los recursos dispuestos, compartiendo ambas administraciones responsabilidades en el diseño e implantación del sistema de protección.

Galicia dispone en la actualidad de un Protocolo de intervención en el ámbito de la protección de menores, recogido en el I Plan Integral de Apoyo al Menor (2003). En su elaboración participaron representantes de la antigua Dirección General de Familia y de las delegaciones provinciales, directores y directoras de centros, representantes de entidades vinculadas al ámbito de la atención a la infancia (Colectivo Gallego del Menor y Asociación Gallega de Centros) y de colegios profesionales (Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia y Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia). Se concibe como un instrumento eficaz para la sistematización de las actuaciones en los diferentes niveles de atención de los servicios sociales, de cara a optimizar la calidad de la intervención (CFXDV, 2003a), a pesar de que en su elaboración no han participado representantes de atención primaria. En este documento técnico se desarrollan los siguientes aspectos, si bien de forma muy superficial: atribución de competencias, procedimiento de actuación y red de

programas, servicios y ayudas para intervenir en situaciones de riesgo y de desamparo, estableciéndose los mínimos de coordinación entre las distintas instancias comprometidas en este ámbito.

En el texto del Protocolo (CFXDV, 2003a) se ve claramente el desequilibrio entre los niveles primario y especializado al que hacíamos referencia. Los SSAP tienen la competencia para intervenir en situaciones de riesgo social, pero sólo en la medida en que cuentan con los recursos municipales suficientes para tal fin. En el momento en que precisan recursos específicos de apoyo técnico para prevenir una situación de desamparo y la consiguiente separación familiar, o en los casos de integración familiar tras una medida de acogimiento familiar o residencial, los ETM adquieren el protagonismo de la intervención, al menos desde un punto de vista formal y teórico. Una vez analizado el informe actualizado de la unidad familiar, remitido por los SSAP, el plan de trabajo y las actuaciones que se llevaron a cabo, el ETM valorará la posibilidad de utilizar algún recurso de apoyo técnico y elevará su propuesta al delegado provincial, encargado de dictar resolución. Son los ETM los que elaboran el nuevo plan de trabajo, los objetivos y duración, correspondiendo a los SSAP el inicio de la nueva medida, el seguimiento y la remisión a los ETM de un informe en el que se valore el cumplimiento de los objetivos y la colaboración y disposición familiar para el cambio. De forma secundaria se hace referencia a que el plan de trabajo ha de ser consensuado, sin especificar entre quien, y que se realizará una valoración conjunta de la continuidad, cambio de medida o archivo.

7.5.2 Procesos de intervención de las administraciones públicas en la protección a la infancia

En situaciones de dificultad social (riesgo y/o desamparo), corresponde a las instituciones y servicios sociales de protección proporcionar a los niños, a las niñas y a sus familias, los recursos y apoyos necesarios para garantizar su integridad, capacitando a los padres y madres para ejercer adecuadamente sus responsabilidades. La intervención de las administraciones públicas en situaciones de dificultad social debe obedecer a razones justificadas que, en última instancia, tienen que ver con la primacía del interés superior de la infancia. La importancia de muchas de las decisiones que se adoptan por los servicios de protección exige que estén adecuadamente fundamentadas, ya que una intervención arbitraria podría tener consecuencias graves en distintas esferas del ecosistema familiar y social en que vive el niño y la niña. En palabras de Villa (1999, p.52), “lo cierto es que cualquier sombra de duda sobre las garantías constitucionales de las personas afectadas por las graves decisiones que adopta la Administración pública desacredita la legitimidad de la intervención, abruma a los ciudadanos afectados, perjudica a los profesionales intervinientes y hace dudar de la bondad de las decisiones que se puedan seguir tomando en aquel caso y en todos los demás”. Se hace imprescindible que la actuación de los servicios de protección infantil tenga un carácter especializado, debiendo reflejarse “tanto

en la formación específica de los profesionales en la materia, como en las funciones que les son asignadas, las tareas específicas que deben desarrollar en cada fase del proceso de intervención y el trabajo en equipo que precisan realizar” (López et al., 1995, p.62). En este sentido, se considera necesario disponer de un marco conceptual operativo para la intervención, en el que se defina y clarifique la totalidad del proceso, delimitando las fases, responsabilidades, tareas y coordinación en cada estadio. De esta forma, la actuación de todas las profesionales que trabajan en el ámbito de protección a la infancia y adolescencia, debe atenerse al proceso establecido, cumpliendo con los requisitos mínimos y ofreciendo garantías de una actuación, coherente y fundamentada a los niños, a las niñas, a sus familias y a las propias profesionales. Asimismo, se precisan criterios operativos explícitos de los aspectos clave, principalmente los que se refieren a la valoración de la gravedad del caso y a la decisión sobre la mejor alternativa. En palabras del Valedor do Pobo (2007, p.35), es imprescindible “la confección de un protocolo, de obligado cumplimiento para los equipos de menores”, que permita evitar “la divergencia de criterios de los equipos que se viene dando no sólo entre los equipos de las distintas provincias sino también dentro de la misma provincia, o que implica soluciones diferentes para casos, por lo menos aparentemente, homogéneos”.

Siguiendo la propuesta de distintos autores y autoras (López et al., 1995; Arruabarrena, De Paúl y Torres, 1996; Benavides, 1998; Basanta, 2000; De Paúl y Arruabarrena, 2001; y Becedóniz, 2003), entendemos que las fases del proceso abarcan desde la detección hasta la revisión del plan establecido, puesto que la actuación de los poderes públicos no termina con la toma de decisiones sobre la mejor alternativa y su correspondiente planificación, sino que además tienen responsabilidades en el desarrollo del plan, en su seguimiento y revisión:

- 1) Detección y notificación
- 2) Recepción de la notificación
- 3) Investigación
- 4) Evaluación
- 5) Toma de decisiones y planificación
- 6) Desarrollo del plan, seguimiento y revisión
- 7) Cierre del caso

Se trata de fases interdependientes que no tienen que seguir necesariamente una dirección lineal, sobre todo cuando se den situaciones de urgencia, en las que han de tomarse medidas para garantizar la protección del niño o de la niña, previamente a la evaluación rigurosa del caso. No obstante, aun reconociendo la flexibilidad de los límites entre cada fase del proceso, es positivo mantener esta estructura secuencial (López et al., 1995), ya

que facilita una toma de decisiones fundamentada y operativiza la intervención de distintas profesionales, consensuando unos mínimos imprescindibles.

Respecto a los responsables del proceso, de forma general, tal y como se ha descrito, corresponde a los servicios sociales municipales el desarrollo de las fases cuando exista situación de riesgo y a las entidades autonómicas, concretamente a los equipos técnicos del menor (ETM) de la Delegación Provincial correspondiente, la intervención en situación de desamparo. Esta distribución competencial no es rígida, ya que hasta que se inicia la investigación puede no disponerse de información suficiente que permita determinar la existencia de desamparo. De encontrarse un menor en esta situación, o en caso de mantenerse o agravarse la situación de riesgo, los servicios sociales municipales derivarían el caso a los ETM, siendo imprescindible la colaboración entre ambas instituciones públicas, en cada una de las fases.

La tendencia mantenida por los diferentes autores y autoras en las propuestas realizadas sobre procedimientos de intervención, ha sido referirse exclusivamente a situaciones enmarcadas en el paradigma del maltrato infantil, definiendo instrumentos y protocolos para las diferentes fases en los que se recoge tan solo esta tipología de desprotección. Desde un concepto amplio de protección –por el que apostamos en la presente investigación– resulta fundamental contemplar también las situaciones de riesgo que deben afrontar la infancia y su familia, y otras situaciones de desamparo que no se agotan en los tipos de maltrato descritos por la literatura especializada. A estos efectos, además de las propuestas centradas en el maltrato infantil (Arruabarrena y De Paúl y Torres, 1996; Arruabarrena y De Paúl, 2005), consideramos oportuno atender también a la “Teoría de las necesidades del niño” definida por López (1995) y López et al. (1995), en la que se consideran no sólo las conductas parentales, sino también sus consecuencias sobre el niño y la niña, los derechos y las necesidades no atendidas. Exponemos a continuación las características principales de cada estadio del proceso.

1. Detección, notificación y recepción

Partimos del principio de que los servicios sociales no deben atender únicamente las situaciones de dificultad social en las que se presentan, o existe el riesgo de que se produzcan, graves carencias, sino que deben potenciar y fomentar el bienestar y calidad de vida de los niños, de las niñas y de sus familias, ofreciendo los recursos y servicios necesarios de forma universalizada.

Si nos centramos en las situaciones potenciales de riesgo y/o desamparo en las que se encuentra o puede encontrar la infancia y su familia, la intervención de las entidades públicas, a través de los servicios competentes, sólo es posible si existe una detección y notificación de las mismas. Detectar significa “reconocer o identificar la existencia de una situación susceptible de ser un caso de desprotección infantil” (López et al., 1995, p.65).

Para ello, es necesario tener un conocimiento de cuáles son estas situaciones en las que los niños y las niñas no tienen satisfechas sus necesidades, es decir, qué se entiende por riesgo y por desamparo. Por su parte, notificar implica ponerlo en conocimiento de las autoridades competentes.

Las condiciones en que se lleven a cabo la detección y la notificación pueden influir de manera decisiva en el resultado posterior de la intervención con la infancia y la familia. Si se realiza precozmente aumenta la probabilidad de que ésta sea eficaz (Arruabarrena, 2001a).

Aunque pueda pensarse que la principal fuente de detección son los servicios de protección infantil por su sensibilidad y especialización en estos temas, lo cierto es que la mayoría de los casos son detectados por ciudadanos/as particulares y/o profesionales que desarrollan su trabajo en el ámbito de la infancia y de la familia, en especial, aquellas vinculadas a los servicios de salud, los servicios educativos, las fuerzas del orden público y los servicios sociales. Es necesario recordar que es responsabilidad del conjunto de la sociedad denunciar estas situaciones, así como ofrecer las ayudas o peticiones de ayuda necesarias. Así lo establece el artículo 13 de la LOPJM y el artículo 22.1 de la LGFIA, declarando, específicamente esta última, que “toda persona, y en especial quien por razón de su profesión o función tenga conocimiento de una situación de grave riesgo o posible desamparo de un menor, y sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise, lo pondrá en conocimiento de la autoridad judicial o del organismo administrativo competente, que garantizará la reserva absoluta y el anonimato”. El legislador se decanta claramente por la obligatoriedad frente a la voluntad de informar, permitiendo la posibilidad de anonimato. El hecho de que no todos los casos sean detectados, parece indicar que se notifican generalmente los más graves y evidentes, siendo, asimismo, muy escasa la detección precoz.

237

López et al. (1995) y Arruabarrena (2001a) señalan las siguientes dificultades en la detección:

- Falta de una adecuada sensibilización hacia la desprotección infantil, y evitación de la responsabilidad directa de intervenir.
- Creencias o valores socioculturales que comulgan con la no intromisión en la privacidad familiar.
- Desconocimiento de los indicadores que revelan situaciones de riesgo y/o desamparo, así como de sus consecuencias.
- Identificación de la desprotección únicamente con los casos más extremos de maltrato físico.
- Desconocimiento de los derechos fundamentales de la infancia y sus necesidades básicas.

- Dificultad para observar e identificar estas situaciones, sobre todo para personas ajenas al entorno familiar. La detección se suele realizar por indicadores indirectos.
- Dificultad para establecer el límite que traspasa lo tolerable. Cuándo existe realmente una situación de dificultad que perjudique el desarrollo adecuado de la infancia y su bienestar.

En relación con la notificación, Arruabarrena (2001a) apunta también una serie de dificultades. La familia, en la mayoría de las ocasiones, no acude a buscar ayuda a los servicios sociales para resolver su situación, aun siendo consciente de la misma. Entre las posibles razones destacamos el miedo a la estigmatización, a perder a sus hijos/as, a ser castigada, o a romper la unidad familiar. Esto ocurre incluso en casos en los que no se haya producido maltrato o abandono, sobre todo por desconocer el funcionamiento del sistema de protección y de los servicios y ayudas a las que tiene derecho. Asimismo, las familias pueden no percibir el daño que están causando o que su comportamiento sea inadecuado, ya que es la única forma de educación que conocen.

En cuanto a los niños y niñas implicadas, además de tener una capacidad más reducida para solicitar directamente ayuda a otras personas, fundamentalmente en los primeros años, las dificultades más frecuentes se refieren a: la vivencia de sentimientos de culpa, vergüenza o miedo a las consecuencias, que provocan la negación u ocultación de la situación, disculpando el comportamiento de las personas adultas; o la vinculación afectiva que genera sentimientos de ambivalencia, ya que “el niño se encuentra con que las personas a quienes quiere y que son responsables de garantizar su bienestar y seguridad son las mimas que le provocan daño” (Arruabarrena, 2001a, p.159).

Finalmente, entre las razones de las profesionales y población en general para no denunciar se pueden encontrar las siguientes:

- Falta de conocimiento, tanto de la obligación que tienen a hacerlo, como de los indicadores de riesgo y desamparo, de los posibles efectos de estas situaciones, y del procedimiento a seguir, dónde y cómo notificar.
- Desconfianza en la eficacia de la intervención o experiencias negativas de su relación con los servicios de protección.
- Sus atribuciones a las consecuencias potenciales que se puedan derivar de la situación, tales como: verse implicada en acciones legales, posible venganza de la familia, problemas con las compañeras de trabajo o vecinos/as, etc. Un claro ejemplo de esto lo encontramos en la noticia publicada en El País, “Una infancia entre ‘bolsitas’”, en la que se recoge la actitud represora y amenazante del director de un centro escolar hacia el profesorado del mismo, tras enterarse de la denuncia, por parte de una profesora, de una posible situación de desamparo. Incluso obstaculizó la intervención policial cuando procedían a recoger a los

niños del colegio, señalando que temía más a la madre y su denuncia que al comisario (El País, 18-06-06, p.36).

Estas dificultades en la detección y notificación apuntan a la importancia de las campañas de concienciación y sensibilización dirigidas a la población, en general, y a las profesionales que trabajan en ámbitos de familia e infancia, en particular; y a la necesidad de programas de información sobre los objetivos y funcionamiento de los servicios de protección a la infancia, y de formación específica orientada a la adquisición de los conocimientos necesarios para identificar las situaciones. Respecto a esto último, encontramos en la literatura especializada instrumentos específicos elaborados para facilitar la determinación de situaciones de desprotección. Por ejemplo, son de obligada mención, las taxonomías de las necesidades humanas y de la infancia –que se han expuesto en el capítulo anterior– así como los indicadores de maltrato y abandono propuestos por autoras como Arruabarrena, de Paúl y Torres (1996). Las propuestas basadas en las necesidades de la infancia permiten una comprensión más global, ya que no se centran únicamente en los casos de maltrato, teniendo en cuenta no sólo los riesgos sino también el grado en que las necesidades están cubiertas. En la taxonomía de López (1995), para cada una de las necesidades se apuntan algunas de las formas fundamentales de prevención y los riesgos asociados más frecuentes.

Por su parte, los indicadores de maltrato y abandono infantil (Arruabarrena, de Paúl y Torres, 1996), se refieren específicamente a las características físicas y comportamentales de la infancia, y a las características comportamentales de las personas adultas. Según este instrumento, la constatación de un único indicador no prueba la existencia de un maltrato. Sin embargo, la presencia reiterada de uno de ellos, de diversos indicadores combinados o la aparición de lesiones graves, han de alertar sobre la posibilidad de una situación de maltrato.

Paralelamente a la notificación tiene lugar la recepción del caso por parte de los entes públicos, que López et al. (1995) y Benavides (1998) identifican como una fase diferenciada. Sus objetivos principales son la atención inmediata a toda persona, profesional o institución que desee notificar una situación de dificultad en la que se encuentra un niño y su familia; y la obtención de los primeros datos que permitan no sólo identificar a las personas implicadas y conocer cuál es la situación y sus particularidades, sino también determinar si el caso constituye una situación de desprotección infantil o se trata de otro tipo de problemática que deba ser remitida a otro servicio, realizando una valoración de la gravedad de la situación para decidir si es necesario tomar medidas inmediatas de urgencia.

López et al. (1995) recomiendan que la recepción o admisión del caso se estructure dentro de los servicios de protección infantil como una función especializada con entidad propia, lo que requiere formación de las profesionales y un protocolo específico. Estas autoras, al igual que Arruabarrena (2001a), plantean que se recoja información básica durante la recepción relativa: al incidente que motiva la notificación, a la persona que notifica, al

niño o niña implicada en la situación, a la familia y su entorno y, en caso de maltrato, a la persona presunta abusadora.

Una vez recogida esta información, y de manera inmediata, la profesional responsable de atender la notificación ha de hacer una primera valoración respecto de la gravedad de la situación, determinando si el niño o niña se encuentra en peligro inminente. Existen también instrumentos para ayudar a establecer el nivel de prioridad, funcionando también como filtro entre la recepción de la notificación y la investigación.

Dada la importancia de esta fase de recepción, se hace imprescindible contar con un sistema que garantice la posibilidad de cumplir con los objetivos. Este sistema debe reunir las siguientes características: “a) mantenerse en funcionamiento de manera permanente; b) disponer de profesionales especializados; c) cuidar la respuesta al informante; y d) establecer criterios claros y comunes acerca del procedimiento de actuación” (Arruabarrena, 2001a, p.175). Asimismo, entre las necesidades organizativas y de recursos, la autora señala:

- Capacidad en recursos humanos y técnicos suficientes, para atender la demanda.
- Solvencia para dar una respuesta inmediata y realizar intervenciones de urgencia en aquellos casos en que sea preciso.
- Mantenimiento de un registro central informatizado que recoja información básica sobre las familias atendidas.
- Mejora permanente de su coordinación con los servicios comunitarios.
- Desarrollo de campañas permanentes de fomento de la detección y notificación.

2. Investigación de la notificación

Dada la trascendencia de las decisiones a adoptar por las profesionales con responsabilidad directa en la protección a la infancia, el propósito de esta fase es garantizar que éstas estén bien fundamentadas, basadas en una información suficiente, fiable y debidamente documentada y no en sesgos o asunciones previas que las profesionales se forman acerca del caso, algo que ocurre con frecuencia según un estudio realizado por Mandel y cols. (1994 citado por López et al., 1995). La investigación debe ser rigurosa, tener un carácter especializado y contar con una adecuada planificación para satisfacer los objetivos que persigue con la mayor celeridad y agilidad. Siguiendo a López et al. y Arruabarrena (2001b), el plazo de tiempo máximo en que debe desarrollarse la investigación es de siete días, en los que se deben alcanzar los siguientes objetivos:

- Comprobar la validez de la notificación, verificando si existe o no una situación de desprotección.

- Evaluar la severidad del daño producido a la infancia y realizar una predicción del riesgo de que sufra daños futuros y su gravedad.
- Garantizar la protección de la infancia, valorando la necesidad de adoptar medidas de urgencia.

Planificar la investigación consiste en decidir: qué información se necesita; qué fuentes van a ser consultadas y con qué secuencia temporal; qué datos se van a proporcionar y a solicitar de cada una de ellas; qué métodos y técnicas de recogida de información se van a utilizar en cada caso; y en qué lugar se va a proceder a esta recogida (López et al., 1995; Arruabarrena, 2001b). En general, consideran que antes de iniciar la investigación propiamente dicha, es recomendable que la profesional examine sus actitudes y emociones relativas a la situación denunciada, valorando si pueden llegar a interferir en la investigación.

Como principio básico, se debe recoger la cantidad y calidad de información apropiada que satisfaga la consecución de los objetivos definidos. De ahí que, siguiendo la "Teoría de las necesidades del niño", López et al. (1995, p.93) planteen un sentido global y positivo de la investigación, según el cual, ésta no debe centrarse únicamente en las posibles carencias, sino que debe tener en cuenta "el grado de satisfacción de las necesidades fundamentales del menor y la afectación que las carencias o riesgos pueden suponerle, así como investigar los recursos familiares y del entorno para satisfacer estas necesidades y proteger al menor". Además, de este carácter global y positivo, la intervención de las entidades públicas debe ajustarse a la realidad particular de la infancia y de su familia, garantizando una atención personalizada, a la que tienen derecho.

241

Se recomienda aplicar distintos métodos de recogida de datos (entrevistas, observación y análisis de informes de profesionales, entre otros) a diversas fuentes, tanto de la familia como del entorno relacional, que se considere que pueden proporcionar datos relevantes y de forma contrastada. Arruabarrena (2001b) considera imprescindible contactar, como mínimo, con la infancia y su familia, con la presunta persona responsable de la situación de desprotección y con testigos, si los hubiera. Asimismo, es necesario recoger información directa de aquellas profesionales que tienen relación con el niño y/o su familia. De acuerdo con la información obtenida, el investigador debe estar en disposición de llegar a una de las siguientes conclusiones:

- Confirmar la existencia de desprotección infantil generada por: la ausencia de figuras adultas que asuman la responsabilidad del cuidado del niño; maltrato intrafamiliar; circunstancias ajenas a la voluntad de los padres.
- No confirmarla por falta de información suficiente, aunque no se descarte que se esté produciendo. Corresponde realizar un seguimiento de la situación del niño/a y su familia que permita verificarla o refutarla. Este seguimiento ha de tener una duración limitada y determinada de antemano, transcurrida la cual, si no se confirma la situación de desprotección, se cerraría el expediente del caso.

- Confirmar que no existe situación de desprotección procediendo al cierre del caso.

El segundo objetivo de la investigación se dirige a evaluar la severidad del daño sufrido y realizar una predicción del riesgo de que sufra daños futuros, así como su gravedad. De la valoración sobre la gravedad del daño sufrido por el niño/a a consecuencia de la situación de desprotección, depende su calificación como de riesgo o desamparo. Asimismo ha de realizarse de manera inmediata y urgente, teniendo por objetivo adoptar, en caso necesario, las medidas adecuadas para salvaguardar la integridad del niño/a.

Hoy en día existen distintos instrumentos y herramientas estandarizadas que permiten evaluar la gravedad del daño y la probabilidad de que se repita en el futuro (De Paúl, Arruabarrena y Torres, 1993; Arruabarrena, De Paúl y Torres, 1993; López et al., 1995; Arruabarrena, 2001b). En general, en ellos se enumeran una serie de factores a tener en cuenta en la evaluación y los agrupan en diferentes niveles de riesgo, describiendo qué tipo de circunstancias caracteriza cada nivel.

Arruabarrena, De Paúl y Torres (1993) diseñaron un protocolo denominado Criterios de evaluación de gravedad y riesgo en situaciones de maltrato infantil. En él se selecciona un total de 22 variables agrupadas en 5 áreas: características de la situación de desprotección; factores de vulnerabilidad infantil; características del responsable del niño/a; rasgos del entorno familiar; y respuesta ante la intervención. La gravedad del daño se evalúa atendiendo a los factores de severidad y/o frecuencia, cercanía temporal del incidente, presencia y localización de la lesión, características comportamentales, salud mental y estado cognitivo del niño/a. Por su parte, López et al. (1995) entienden que hay que tener en cuenta tanto el impacto ocasionado por la situación de desprotección, como otras carencias en la satisfacción de las necesidades de la infancia que puedan derivarse directa o indirectamente de tal situación. En este sentido, elaboraron un instrumento en el que se cruza el listado de necesidades infantiles básicas con factores de protección y de riesgo y los efectos actuales manifiestos.

Disponer de un sistema de evaluación significa contar con un marco común para conceptualizar y discutir los casos, un formato explícito para recabar y registrar información, un método para documentar las decisiones tomadas y acciones realizadas, un apoyo y guía, una mejora en la toma de decisiones, y una mayor efectividad en la asignación de recursos (López et al., 1995). Sin embargo, existen problemas para la implementación efectiva de estos sistemas. Entre ellos, las autoras destacan el peligro de que las profesionales los utilicen de forma mecánica, “dotándose con ello de un falso sentido de seguridad que facilite eludir responsabilidades o críticas a su proceder” (López et al., p.106). Deben concebirse como una guía general para centrar el proceso de pensamiento, que en ningún momento deben reemplazar el estudio individualizado del caso.

3. Evaluación del caso

Hace referencia al proceso de estudio y análisis de las condiciones particulares, características de la infancia y funcionamiento familiar relacionadas con la situación de desprotección. Es un proceso necesario para llegar a un conocimiento en detalle del caso que permita establecer una estrategia de actuación a seguir a fin de dar respuesta a las necesidades específicas de la infancia y su familia. Por su grado de profundidad, su duración debe ser superior a la fase de investigación. Asimismo, tiene una especial relevancia en el proceso de intervención, ya que en ella se apoyan las siguientes fases del proceso.

Una vez verificada la notificación y valorada la gravedad de la situación y el riesgo de sufrir un daño grave, la evaluación del caso persigue contestar a las siguientes preguntas (López et al., 1995; Benavides, 1998):

- ¿Qué razones o causas pueden haber determinado la aparición y el mantenimiento de la situación de desprotección?
- ¿Qué cambios son necesarios para garantizar la seguridad y bienestar de la infancia? ¿En qué plazo de tiempo se deberían producir?
- ¿Qué necesita la familia para modificar la situación? ¿Qué recursos, servicios de apoyo u otro tipo de intervenciones en la familia o en su entorno son necesarios para conseguir los cambios?
- ¿Qué posibilidades tiene la familia de ser capaz de atender adecuadamente las necesidades de la infancia y asegurar su seguridad y bienestar con los servicios que se le puedan proporcionar?

243

Se trata de realizar una exploración global del niño/a, la familia y el contexto. Para ello se ha de recoger información completa, actualizada y contrastada por diversas fuentes, siendo en este caso especialmente relevante contactar con profesionales que trabajan en el ámbito de la familia y la infancia, por su acceso a información específica sobre determinados aspectos. López et al. (1995) consideran que debería fijarse un mínimo ineludible de aspectos a ser evaluados antes de adoptar cualquier medida o intervención. Su propuesta recoge los siguientes factores sobre los que recoger información:

- Evaluación del niño/a implicado/a: grado de satisfacción general de sus necesidades básicas en los diferentes contextos; necesidades infantiles afectadas por la situación de desprotección; vinculación afectiva con los distintos miembros de la familia; forma en que percibe los problemas, preferencias y deseos en relación a ellos; formas de participación activa que puede tener en el proceso.
- Evaluación familiar: datos de identificación, estructura y momento evolutivo; contexto socioeconómico-cultural; historia familiar en relación a situaciones de desprotección; estado de salud; características y calidad del sistema de relaciones familiares y sociales; situaciones de crisis familiar; contacto de la familia con

servicios de apoyo; motivación, disponibilidad, demandas y preferencias en relación con la solución del problema; recursos de la familia nuclear y extensa para satisfacer las necesidades de la infancia; y posibilidades para optimizar dichos recursos.

- Evaluación de los recursos de intervención disponibles: grado en que las alternativas que la sociedad puede ofrecer responden a las necesidades del caso.

Los autores ponen especial énfasis en dos aspectos: por un lado, en la necesidad de identificar los recursos de la familia, del entorno y del propio niño/a, es decir, aquellos factores que representan aspectos positivos en los poder apoyar la intervención, en lugar de centrarse sólo en las carencias y déficits; por otro, en la evaluación de las alternativas disponibles, a fin de prevenir que junto al “fallo” de la familia, se produzca un “fallo” del sistema público de bienestar social (Lázaro, 2002). López et al. (1995, p.116) relatan como no es infrecuente que “el fracaso de la familia natural en la protección del niño se siga de una cadena de nuevos fracasos (internamiento en un centro que tampoco posibilita alcanzar unos mínimos de bienestar, acogimientos familiares repetidos...) que deben ser evitados”. En este sentido, se resalta la importancia de aplicar criterios exigentes no sólo a las familias, sino también a los propios servicios de protección.

En función de la información recabada en el proceso de evaluación, la profesional debe establecer el pronóstico del caso, imprescindible para la toma de decisiones. Este pronóstico se puede hacer en base a una comparación de los factores de protección y de riesgo, respecto a las necesidades básicas de los niños y las niñas, y los efectos actuales manifiestos (grado de satisfacción de las necesidades). Arruabarrena y de Paúl (2005) proponen los siguientes criterios a utilizar: conciencia del problema en las figuras adultas responsables y asunción de su responsabilidad en el mismo; motivación de cambio; cronicidad de la problemática familiar; condiciones incapacitantes del padre y la madre, físicas, intelectuales o emocionales; nivel de violencia intrafamiliar; vinculación afectiva padres-hijos; tipo de situación de desprotección; gravedad del daño infligido; problemas presentados por el niño/a. El pronóstico puede ser positivo, estimando que es posible lograr la superación de la situación de desprotección con una intervención específica en las familias; o puede ser negativo, valorando que no existe posibilidad de cambio en la situación familiar. Tras una evaluación inicial, en la mayoría de los casos es difícil establecer un pronóstico que garantice una fiabilidad total, normalmente es durante la intervención cuando se obtiene información relevante para establecer este pronóstico. Además, la complejidad de la realidad, su carácter dinámico, son características que los instrumentos estandarizados no pueden subsanar. Sea cual sea el pronóstico, la intervención de los poderes públicos se debe regir por el principio de mantenimiento del niño/a en su contexto familiar e integración sociofamiliar. Es decir, se debe promover una intervención generalizada con todas las familias.

4. Toma de decisiones y planificación de la intervención

La evaluación adecuada de la situación permite una toma de decisiones fundamentada y realizar un plan de actuación realista que potencie el grado de satisfacción de las necesidades de la infancia y su familia. La importancia concedida a la toma de decisiones en protección infantil se ve incrementada por el interés suscitado en la opinión pública por los errores de la acción protectora (Sánchez, 2001). Entre los errores más frecuentes, el autor destaca las actuaciones insuficientes o por exceso; la mala calidad de la intervención, derivando en maltrato institucional y en peores condiciones para la infancia que la ausencia de protección; y la inexistencia de sistemas de un control de calidad. En cuanto a la toma de decisiones, los principales errores están relacionados principalmente con el manejo de información insuficiente o irrelevante y por una tendencia a precipitar la decisión. La evaluación nos debería aportar información suficiente para una planificación de la intervención fundamentada.

La toma de decisiones propiamente dicha comienza con la recepción, momento en el que se valoran los riesgos de la situación de desprotección y la necesidad de aplicar recursos de emergencia (Sánchez, 2001). Es un proceso continuo, que no finaliza hasta que se cierra el caso, en el que deben participar la propia familia y la infancia, así como las profesionales implicadas. El resultado se debe plasmar por escrito en un documento denominado plan de caso, en el que se integran medidas de carácter administrativo con criterios y actuaciones técnicas: objetivos, recursos, tiempos y figuras jurídicas de protección. Asimismo, constituye un instrumento mediante el que coordinar la actuación que se pueda desarrollar con la infancia y su familia desde distintas instituciones y servicios.

Sánchez (2001) señala el conjunto de decisiones a tomar en la elaboración del plan para la protección e integración del niño y de la niña, de forma que facilite la reflexión, el análisis, la visión de conjunto y el apoyo de unas decisiones en otras. Para cada uno de los puntos clave, el autor alude a diferentes opciones posibles:

- Motivo de la acción protectora: se incluyen los tipificados legalmente en el Código Civil como situación de riesgo y situación de desamparo. Asimismo, se contemplan las circunstancias familiares graves que puedan dar lugar a la solicitud de guarda y las derivadas de una orden judicial.
- Finalidad integradora: es el elemento más importante que debe condicionar el resto de las decisiones. Como opciones posibles de integración se prevén la preservación en el hogar, la integración con familia extensa, en una familia ajena o la emancipación. Becedóniz (2003) contempla también la necesidad de incluir en este apartado una previsión temporal en que se pretende alcanzar la integración definitiva.
- Ubicación provisional del niño/a, siempre por un período concreto de tiempo que no exceda los dos años, en caso de ser más largo se debe decidir una ubicación

definitiva. La ubicación puede ser en el propio hogar o implicar una separación, con el consiguiente acogimiento en familia extensa, en familia ajena o en centro residencial.

- Régimen de visitas en caso de separación provisional, determinando la frecuencia, el lugar, el contenido y las personas que deben estar presentes.
- Programa de intervención individualizado en función de la evaluación y de la finalidad integradora: preservación de la familia, separación provisional, acogimiento y reunificación, separación definitiva o emancipación.
- Objetivos de la intervención.
- Acuerdos precisos por escrito: compromisos con la familia o tutores/as para cambiar la situación, acuerdos con la propia infancia, y con los servicios implicados.
- Medidas administrativas protectoras: se trata de especificar la figura jurídica establecida por los poderes públicos, entre las que se encuentran la figura de apoyo a la familia, guarda temporal voluntaria en centro, guarda temporal voluntaria en familia, tutela y guarda en centro. Estas figuras varían de una Comunidad Autónoma a otra, dependiendo de lo establecido en la legislación vigente.
- Propuestas al poder judicial: adopción, acogimiento judicial, privación de la patria potestad, emancipación, tutela ordinaria.
- Recursos y actuaciones requeridas a otras administraciones.
- Recursos específicos de protección, de carácter subsidiario respecto a los recursos comunitarios: centro residencial, familia acogedora, familia adoptiva, centro de día.

Además del plan de caso, se debe contar con un plan alternativo de emergencia. En general, su elaboración debe permitir la participación de todas las personas implicadas en la protección, garantizando la correcta aplicación de la normativa vigente. Sánchez (2001) señala una serie de principios o criterios de calidad de las decisiones, a los que deben atenerse todas las intervenciones:

- La finalidad de la protección es la integración definitiva en una familia adecuada.
- Deben prevalecer los intereses de la infancia.
- Toda acción protectora debe suponer una alternativa mejor a la ausencia de protección “de lo contrario es mejor no intervenir” (Sánchez, 2001, p.234). En caso de separación provisional, la infancia tiene derecho a que se ofrezca

apoyo a su familia biológica, a que se considere seriamente el retorno a ésta lo antes posible, adoptando un plan para ello, y a integrarse en un hogar definitivo en un plazo máximo de dos años. Cuando se ha previsto una separación de larga duración, “el niño tiene derecho a un hogar estable en el que crecer y desarrollarse, y es importante que él y sus guardadores tengan garantías de estabilidad y permanencia” (Sánchez, p.238). Los objetivos de la integración definitiva son la continuidad de la atención y la estabilidad de la vida familiar.

- La alternativa adoptada deberá favorecer que los hermanos/as permanezcan juntos, siempre que no sea perjudicial; que el niño/a conozca y mantenga relación con su historia personal y familiar y el respeto por sus antecedentes culturales y sociales; la participación de la infancia y de su familia; y el ejercicio de una guarda responsable, prestando atención a sus necesidades y poniendo límites.
- Intromisión mínima en la vida de la infancia y de su familia, lo que implica una preferencia por intervenciones breves y de recursos normalizados próximos, y actuar con el acuerdo de todas las partes.
- Valoración previa de los riesgos y beneficios de las decisiones que se adopten, con el fin de evitar las rupturas y fracasos de reunificaciones sucesivas.

247

5. Intervención, seguimiento y revisión

Una vez adoptado el plan de caso, comienza la fase de intervención para el desarrollo del mismo, su seguimiento y posible revisión. Las responsabilidades de los servicios de protección a la infancia no terminan con la toma de decisiones y planificación, sino que también les corresponde el seguimiento y revisión de las medidas adoptadas, analizando las modificaciones en el contexto familiar y de la infancia que hayan podido acontecer, así como la necesidad de un cambio de plan o de medida. Es imprescindible, por tanto, decidir quién se va a encargar de este seguimiento y revisión y cómo va a tener lugar.

En situación de urgencia, la secuencia de las fases presentadas se ve alterada cuando la gravedad y seriedad del daño sufrido por la infancia exigen, como primer paso, que se tomen medidas para garantizar su protección. Durante la recepción de una notificación, se debe recoger información suficiente que nos permita determinar si la situación denunciada requiere una respuesta urgente. Tal determinación se deriva del análisis de dos factores principales, de la gravedad del comportamiento parental y de la capacidad del niño/a para protegerse a sí misma. En estos casos, las fases de recepción y de investigación no estarían separadas y la adopción de medidas sería anterior a la evaluación del caso, que tendrá lugar con posterioridad a la separación del niño/a de su entorno familiar.

Antes de adoptar la decisión de separar a la infancia de su contexto familiar, hay que tener en cuenta si se cumplen una serie de criterios, cuya presencia podría posibilitar el mantenimiento en su familia. Arruabarrena (2001b) describe las siguientes circunstancias: cuando la persona responsable del daño es alejada del domicilio; cuando la familia acepta los servicios de ayuda para garantizar un cuidado adecuado; cuando existe la disponibilidad de profesionales para el seguimiento familiar; cuando se trata de una situación de crisis familiar y la familia solicita un apoyo para relevarles de la tarea de atender a los hijos/as, como los centros de día; cuando los padres aceptan ser acogidos en un centro para el tratamiento de problemas agudos y existe un pariente que pueda permanecer de forma estable en el domicilio familiar.

El proceso de actuación en casos de separación de urgencia del medio familiar, debe respetar los siguientes aspectos (Basanta, 2000; Arruabarrena, 2001b):

- En relación con la infancia: debería ser acompañada por alguna persona adulta conocida y de su confianza; se le explicarán las razones de la separación y la situación en la que se encontrará él y su familia de manera clara y comprensible; en caso de hermanos/as, deben permanecer juntas; se priorizará el acogimiento en familia extensa, siempre que no perjudique su bienestar; se ha de solicitar y considerar su opinión acerca del lugar y condiciones en que prefiere ser acogido; en cualquier caso, el acogimiento debe realizarse en su contexto social y familiar próximo; se procurará que el niño/a continúe con sus actividades escolares y extraescolares cotidianas; no se prohibirán las visitas a su familia salvo situaciones excepcionales.
- En relación con la familia biológica: se les ha de explicar los motivos precisos de la separación, el proceso y las acciones inmediatas que se van a desarrollar, cuáles son las condiciones que se consideran imprescindibles para el retorno del niño/a al domicilio familiar y los apoyos de los que pueden disponer para lograr los cambios necesarios.

La descripción presentada de los procesos de intervención y del contenido de cada una de las fases, no es más que una panorámica general derivada del análisis de la literatura especializada sobre el tema. Entendemos que se trata de un “programa de máximos”, debiendo definir cada Comunidad Autónoma con competencias en protección, su propio marco conceptual operativo, a partir de un proceso participativo entre todas las entidades, públicas y privadas, y las profesionales implicadas en la intervención con familia e infancia. Sin embargo, consideramos que se debe mantener esta estructura secuencial, contemplando cada una de las fases y estableciendo para cada una de ellas los mínimos imprescindibles que permitan sistematizar la actuación de los poderes públicos y facilitar la coordinación.

El proceso de intervención, definido en el Protocolo de intervención en el ámbito de la protección de menores de la Comunidad Autónoma de Galicia (CFXDV, 2003a), diferencia

entre la actuación en situación de riesgo y de desamparo. En el primer caso, se señalan las mismas fases que las propuestas, pero sin desarrollar el contenido concreto de cada una de ellas:

- 1) Detección y notificación. Se entiende que los agentes principales son los profesionales de los SSAP, de los ETM, de la salud y de la educación. Además de estos agentes, se puede tener conocimiento de situaciones de riesgo a través del Teléfono del niño (112), denuncias ante las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y ante los Juzgados.
- 2) Apertura de expediente: que identificaríamos con la fase de recepción, aunque sólo hace referencia al registro de toda la información de que se disponga, a la que se irán sumando los informes que se vayan solicitando a profesionales de otros organismos. Sería conveniente contar con un formato explícito e informatizado de la información a recabar: sobre el incidente o situación familiar, la persona que realiza la notificación, el niño, su familia y entorno y, en caso de maltrato, sobre el presunto abusador.
- 3) Estudio y valoración de la situación. En esta fase no se especifica el proceso a seguir en la investigación, ni se define un sistema de evaluación en el que se recojan criterios comunes para recabar y registrar la información, y documentar las decisiones. Además, consideramos que falta una fase específica de toma de decisiones y plan de caso, determinando presupuestos compartidos en base a los que hacer el pronóstico de la situación y tomar decisiones sobre la medida y los recursos más adecuados a cada caso, evitando la arbitrariedad y garantizando una actuación coherente y fundamentada.
- 4) Plan de trabajo o programa educativo de intervención individualizada, en el que se deben definir los objetivos a alcanzar con el niño y su familia, los recursos a utilizar desde los servicios existentes en el propio ayuntamiento y el seguimiento de la situación hasta alcanzar los objetivos fijados. También sería importante establecer la duración de la medida de intervención y explicitar los compromisos asumidos por la familia. En el caso de precisar recursos especializados de apoyo técnico, el plan de trabajo lo elabora el ETM, en base a los informes enviados por parte de los SSAP y a su solicitud. En este caso, el Protocolo establece que la duración máxima no debe superar los seis meses para este tipo de intervención.
- 5) Cierre del expediente en el momento en el que la familia tenga resuelta su problemática y se garantice la correcta atención y cuidado de la infancia.

En el caso de situaciones de desamparo, la competencia es de los equipos técnicos del menor (ETM) de las delegaciones provinciales. Las fases recogidas en el Protocolo y el contenido de las mismas, son las siguientes:

- 1) Estudio de la situación. Recibida la notificación del caso, normalmente por parte de los SSAP, el ETM correspondiente inicia la investigación de la denuncia cuyos objetivos son: comprobar la existencia de la situación de desprotección; valorar la severidad de ésta y el riesgo de sufrir daños futuros; y valorar la necesidad de adoptar medidas de urgencia. Al igual que en la actuación de los SSAP, no se establece el proceso a seguir en la investigación. Además, en este caso, ni siquiera se recoge específicamente la fase de evaluación y pronóstico de la situación, imprescindible para la toma de decisiones sobre la medida más adecuada a las necesidades de la infancia y su familia y a las posibilidades de cambio y superación de la situación de dificultad; es decir, para una toma de decisiones realista y fundamentada que evite la cronificación en el sistema, garantizando el carácter provisional de la actuación pública.
- 2) Toma de decisiones. En relación con esta fase, se determina de forma expresa, que se adoptará la tutela en aquellos casos en los que se agoten los recursos previos y cuando el trabajo con la familia no diera resultados, o bien en casos de extrema urgencia y cuando no exista colaboración por parte de la familia. Asimismo, se establece que “en el caso de que se constate la imposibilidad de retorno del niño a su unidad familiar se adoptarán otras medidas que le permitan su desarrollo adecuado en otra familia (acogimiento o adopción)” (CFXDV, 2003a, p.274). Constatamos una confusión conceptual importante, ya que la tutela y el acogimiento no son medidas diferentes, sino que aquélla se ejercita a través del acogimiento en sus dos modalidades, residencial o familiar. En cualquier caso, entendemos, que si se prevé una situación de desamparo irreversible y definitiva, se deberán adoptar medidas que impliquen una integración estable en un contexto familiar, es decir, el acogimiento familiar permanente o la adopción. Incluso, se debería promover el uso de figuras jurídicas alternativas, como la tutela ordinaria. Se contempla también en esta fase, el carácter colegiado de la toma de decisiones, sólo en los casos en los que no existe acuerdo entre los equipos de intervención, acogimiento y adopción o cuando no hay consenso con el equipo directivo del centro de protección.

Específicamente se establece que la medida de acogimiento residencial, se adoptará “únicamente en el caso de no ser posible el acogimiento familiar” (CFXDV, 2003a, p.274), añadiendo más adelante que la valoración del recurso deberá fundamentarse en un estudio previo de la situación sociofamiliar, psicológica y pedagógica de la infancia.

- 3) La elaboración del plan de caso o propuesta de actuación, sólo se contempla en la medida de acogimiento residencial, recayendo sobre el ETM. Debe recoger la siguiente información: datos identificativos del menor, motivo de la actuación, valoración de la problemática en relación con la situación personal, familiar y social, el recurso a aplicar (nombre de la institución), duración de la medida (que

no podrá exceder de un año prorrogable tácitamente), datos de la situación económica familiar y plan de trabajo. Siguiendo la propuesta de Sánchez (2001) faltaría por definir la finalidad integradora, elemento más importante, según el autor, del plan, por cuanto debe condicionar el resto de las decisiones. Tampoco se contempla el régimen de visitas, el programa de intervención, los acuerdos establecidos, ni los recursos jurídicos de carácter administrativo. En cuanto a la ubicación provisional del niño/a, no tendría sentido concretarla, ni los recursos específicos de protección, ya que en el Protocolo sólo se establece la elaboración del plan en caso de acogimiento residencial. En el caso de acogimiento familiar no se explicita la necesidad de elaborar una propuesta de actuación ni un plan de trabajo con el niño/a acogido/a.

- 4) Finalmente, en relación con el seguimiento, se llevará a cabo, de forma general, al igual que para las medidas de apoyo técnico. Es decir, finalizado el período marcado para la ejecución de la medida, los SSAP emitirán un informe técnico al ETM, reflejando el grado de cumplimiento de los objetivos, la colaboración de la familia y una valoración profesional. Específicamente, los responsables del seguimiento en caso de acogimiento en familia extensa y de acogimiento residencial son los ETM. Del acogimiento familiar en familia ajena se responsabiliza el equipo técnico del Programa de familias acogedoras, realizando el seguimiento en colaboración con los SSAP, e informando al ETM.

251

Desde nuestro punto de vista, seguir este Protocolo en la intervención protectora por parte de los entes públicos, tanto por su falta de concreción, como por la ausencia de fases importantes en el proceso, podría repercutir negativamente en la consecución de los objetivos del sistema. Según Sánchez (2001, p.244) “la mayoría de los fracasos o rupturas pueden explicarse por una cadena de acontecimientos entre los que se encuentran: decisiones apresuradas por falta de información o porque no se consideraron todas las opciones, ausencia de un plan por escrito, insuficiente calidad en el trabajo individual, falta de coordinación entre profesionales y ocurrencia de acontecimientos imprevisibles, sin que se hubiera previsto un plan alternativo de contingencia”. Asimismo, López et al. (1995), entre los errores más frecuentes, señalan la falta de evaluación, es decir, terminar el proceso tras la investigación y la adopción de la medida.

7.6 Características del sistema: organización y coordinación

Ya hemos comentado que una de las características principales de todo sistema es la interrelación e interdependencia de los elementos que lo componen. Hasta ahora sólo hemos hecho alusión a la relación entre las diferentes instituciones y medidas de protección, en base a los principios de complementariedad y subsidiariedad, y a la interdependencia, al menos formal, de las sucesivas fases del proceso de intervención. También hemos

visto como a lo largo de este proceso, intervienen, en mayor o menor medida, diversas instituciones, servicios y profesionales. Las competencias en protección, entendida ésta desde una perspectiva amplia, se distribuyen en niveles de atención entre la Administración autonómica y las locales; el desarrollo de las medidas y programas no sólo descansa en los entes públicos, sino, sobre todo, en entidades de iniciativa social; y, en las sucesivas fases, intervienen, o deben intervenir, distintos actores con responsabilidades en la atención, defensa y protección de la infancia y la familia. Aunque las profesionales de los servicios sociales municipales y de los equipos técnicos del menor (ETM) de las delegaciones provinciales, juegan el papel principal, es necesaria la coordinación y colaboración con otros profesionales y servicios, con la propia familia y con la infancia.

La diversidad de servicios –de atención primaria y especializada–, de entidades, públicas y privadas, y de profesionales, en la protección a la infancia y su familia, hace imprescindible potenciar la interrelación entre los mismos, que, desde nuestro punto de vista, debe apoyarse en una apuesta y estrategia compartida, en la organización y regulación de cada uno de los servicios, medidas, programas y procesos de intervención, y en la coordinación, aspectos que entendemos interdependientes entre sí.

Siguiendo a López et al. (1995) cabe entender que son factores clave en la organización:

- Disponer de un manual del servicio, en el que se expliciten y regulen los procedimientos, roles y responsabilidades de las trabajadoras.
- Establecer criterios comunes que orienten actuaciones coherentes con una visión compartida de la intervención pública en materia de protección, al margen de las percepciones personales de cada profesional, reduciendo así la arbitrariedad en la valoración de las situaciones, en la toma de decisiones, en la intervención y el acceso a los recursos disponibles.
- Supervisar y orientar las actuaciones y la toma de decisiones de las trabajadoras, proporcionando nuevas técnicas y procedimientos, ampliando la comprensión y los diferentes puntos de vista de una situación, y proporcionando un marco para que la profesional exprese sus sentimientos.
- Formación inicial y continua a las profesionales del servicio.
- Potenciar el trabajo en equipos multidisciplinares.
- Registrar la documentación, como instrumento que ayuda a pensar, a ordenar, a afinar las percepciones y, en caso de derivación, ayuda también al nuevo equipo, suponiendo un punto de partida de su intervención.

La coordinación adquiere una especial relevancia, como herramienta fundamental y desafío permanente que requiere del establecimiento de mecanismos y canales de información específicos (López et al., 1995). No puede quedar bajo la voluntad personal de las trabajadoras, sino que es necesaria su regulación, garantizando, por un lado, que

se ejercen todas las responsabilidades y se atienden de forma ordenada, global e integral las necesidades de la familia y la infancia, sin duplicar los recursos y esfuerzos, evitando desequilibrios territoriales y tratamientos fragmentados; y por otro lado, que la toma de decisiones es colegiada e interdisciplinar, principio rector de la actuación pública, recogido en la legislación vigente (LOPJM; LSS y LGFIA).

En el apartado dedicado a la diferenciación de niveles y funciones, hemos comentado el aparente desequilibrio existente entre la actuación de los SSAP y los ETM, aludiendo a la necesidad de promover una actuación coordinada entre ambos, que tenga como objetivo definir y delimitar la intervención que corresponde realizar a cada uno en materia de protección. En general, las diferentes entidades, no sólo las de carácter público, servicios y profesionales implicadas, deben compartir responsabilidades en el diseño e implantación del sistema de protección. Consideramos que la coordinación debe ser exigida en la elaboración del plan de caso, tanto de la infancia como de la familia, y en la valoración y seguimiento del mismo, asumiendo cada entidad la responsabilidad que le pueda corresponder en su ejecución. Aramburu y Val (1992) y López et al. (1995), proponen distintos mecanismos de coordinación e integración:

- Crear comisiones territoriales de coordinación institucional.
- Incrementar la confianza mutua que genera el trabajo cotidiano.
- Promover espacios comunes de encuentro.
- Llevar a cabo los procesos de derivación de los casos mediante entrevistas en las que esté presente algún representante de los servicios y entidades implicadas, en las que la familia y la infancia puedan observar una conexión abierta entre las profesionales y compartir la información oportuna.
- Tener responsable de caso, figura que mantiene un control permanente de la evolución del caso y la ejecución del plan; “es la persona de referencia para la familia y para los profesionales de los diversos dispositivos que se utilizan en cada caso, coordina actuaciones, centraliza el seguimiento del caso y en coordinación con todos los recursos promueve los cambios en las actuaciones” (López et al., 1995, p.124). Esta figura favorece la continuidad en las actuaciones, independientemente de los cambios de emplazamiento que sufra la infancia.

En el Protocolo (CFXDV, 2003a), no se establece ningún tipo de coordinación entre las administraciones en caso de encontrarse la infancia y su familia en situación de riesgo, siendo responsabilidad de los SSAP. Sólo se define cuando ésta se mantiene o agrava, y siempre que el objetivo siga siendo mantener a la familia en su contexto familiar. En general, la coordinación entre niveles se reduce a un intercambio de informes: de la situación familiar y plan de trabajo realizado (los SSAP al ETM y éstos al centro en caso de acogimiento residencial); nuevo plan de trabajo (el ETM a los SSAP); informe de seguimiento y evolución de la infancia y su familia (los SSAP y los centros de protección,

en caso de acogimiento residencial, al ETM); y comunicación de inclusión de la infancia y su familia en servicios especializados para la apertura de expediente de caso en los SSAP. Se prevé también el consenso y elaboración conjunta del plan de trabajo de la familia, tanto en situación de riesgo como de desamparo, pero no se establece ningún mecanismo concreto, ni regulación. Sería conveniente, también, que el protocolo reflejara la necesidad de elaborar conjuntamente el plan de caso del niño/a, y delimitar las funciones de cada entidad en su desarrollo y seguimiento. Asimismo, consideramos que debería existir siempre una comunicación estable y fluida entre las administraciones, más allá del intercambio de informes, que podría concretarse en espacios de asesoramiento (de análisis conjunto y orientación por parte del ETM) y complementación (entrevistas conjuntas con la familia).

7.7 Valoraciones de las educadoras en torno al sistema de protección

Tal y como se ha explicitado, desde una aproximación comprensiva nos interesa identificar, comprender y analizar la forma en que las educadores conciben y desarrollan su práctica educativa en contextos residenciales de protección a la infancia. El sentir y el hacer de las educadoras en su práctica educativa está relacionado con la forma en que conciben, interpretan y valoran el propio sistema de protección. A esta cuestión se dedicó parte de la primera sesión de los cuatro grupos de discusión, tratando de profundizar en el marco en el que contextualizar el acogimiento residencial como medida educativa. Consideramos fundamental indagar y examinar diferentes representaciones y planteamientos de la noción de protección, y los juicios, concepciones, interpretaciones y valoraciones de las educadoras respecto al ser y al deber ser del sistema.

Cuadro 25: Número de intervenciones en relación a la dimensión de protección (S)

Metacategoría	Categoría	Definición	Intervenciones
Sistema de protección (SP)	Concepto de protección (SPD)	Nociones de protección manifestadas.	24
	Objetivos (SPO)	Objetivos del sistema de protección, el ser y el deber ser.	10
	Valoraciones (SPC)	Juicios positivos y/o negativos en relación con el SP.	204
	Otros (SPT)	Otras cuestiones relacionadas con el Sistema de Protección.	18

A la vista del cuadro, cabe hacer una primera apreciación sobre el desequilibrio existente entre las intervenciones de las educadoras relacionadas con valoraciones generales del sistema, principalmente críticas negativas (un total de 204), frente a las alusiones sobre lo que consideran que es y/o debe ser la protección y los objetivos a los que se dirige (24 y 10 intervenciones respectivamente). Además no todas las intervenciones contempladas son directas de las preguntas planteadas, sino que van surgiendo durante el transcurso de la discusión.

Agrupamos el análisis de estas categorías en los siguientes apartados: concepto de protección y objetivos del sistema; apreciaciones sobre las diferentes medidas que conforman el sistema; juicios en relación con los niveles de competencia (SSAP y ETM) y sus funciones; opiniones respecto de los procesos de intervención de los entes públicos; y valoraciones respecto a la coordinación como características de todo sistema.

7.7.1 Conceptos de protección y objetivos del sistema

Frente a un concepto integral de protección, las educadoras de los grupos de discusión muestran, principalmente, una visión restringida del mismo, centrada, en general, en aquellas situaciones en las que procede una separación de la infancia de su núcleo familiar, una vez asumida la guarda o la tutela. Las referencias a la protección aluden principalmente al acogimiento residencial como medida, es decir, a sus realidades micro, y no al sistema en que éste se inscriben. Se pueden observar dos puntos de vista respecto del objetivo de la protección, relacionados ambos con la segunda acepción recogida en el Diccionario de la Lengua Española: resguardar a una persona de un perjuicio o peligro. La cuestión está en si resguardar significa apartar u ofrecer recursos para resolver el problema:

Protegemos sí, sacamos al niño de una situación en la que está en desamparo, o en la que está siendo maltratado y yo lo protejo (P33, G4, 054).¹⁵

Yo entiendo que eso es necesario, aquí hay una situación de desamparo y al niño hay que protegerlo, eso es primordial (P8, G1, 075).

Para mí lo que se supone, lo que yo entiendo por protección nunca sería apartar a un menor de su ámbito, y en casi todos los casos se aparta al menor de su ámbito (P1, G1, 002).

Y la protección también es ofrecer recursos al propio chaval. Es que protección es proteger de aquello que puede ser negativo para el chaval (...) Entonces apartar del problema y ofrecer recursos (P23, G3, 062).

15 Leyenda: P33, hace referencia a la educadora que interviene (en el capítulo 1 se presenta el perfil de las 35 educadoras participantes en los grupos de discusión); G4 se refiere al grupo de discusión (los números del 1 al 4 se corresponden con las primeras sesiones de A Coruña, Lugo, Vigo y Santiago respectivamente; y los números del 5 al 8 con las segundas sesiones en el mismo orden); y 054 hace alusión al párrafo en el que se encuentra la cita textual.

Yo entiendo la protección como ofrecer al niño los medios para que ese problema no le afecte, no apartarlo (...) Entonces, proteger para solucionar, poner los medios al alcance del menor, y que sea capaz de reinsertarse en la sociedad (P25, G3, 063).

Armas para vivir en su entorno social (P12, G2, 027).

Una visión más integradora la manifiesta un educador del grupo de discusión de Lugo:

Yo creo que la protección tiene tres objetivos claves: uno es proteger al niño de la relación con un ambiente negativo a él, otro es normalizar y trabajar con el niño en todos los sentidos, y otro es una proyección cara el futuro (P12, G2, 039).

Más allá del contexto residencial, la protección también debe contemplar la intervención con las familias y la prevención. Debe, pero, en opinión de las educadoras, no se está desarrollando esta función:

Yo también le doy importancia al trabajo con las familias dentro de la protección (P26, G3, 038).

Para mí se debe proteger al menor, indudablemente, pero también se debe proteger a las familias. Porque si no se protege a la familia se desprotege al menor (P22, G3, 030).

El problema de base es la prevención primaria, sobre todo aquí a nivel de Galicia está fallando muchísimo (P3, G1, 010).

Asimismo, no se debe dirigir solamente a los niños en situación de riesgo o desamparo social, sino que debe atender también a aquellos que se encuentran en situación de conflicto social:

Creo que tienen el mismo derecho de ser protegidos también aunque sea tarde, muchas veces (P4, G1, 049).

En las intervenciones, más o menos explícitas, realizadas en torno al concepto de protección se encuentran muchos de los términos a los que suele aparecer vinculado: necesidades, cuidado, atención, desarrollo integral:

Protección se supone que es cubrir las necesidades de esos niños (P6, G1, 050).

La protección no es más que... es una atención integral, global... que abarca todos los campos de la vida de estos niños (P13, G2, 030).

Para mí proteger tiene dos aspectos, uno es proteger a los niños y ofrecerles lo que cada uno necesita (P26, G3, 038).

La integración familiar y social, se convierten en los objetivos principales de la protección, nuevamente restringida a la medida de acogimiento residencial:

Que ese chaval sea un chaval normalizado dentro de un ambiente familiar (P31, G4, 059).

Favorecer lo máximo posible la reintegración familiar (P5, G1, 003).

7.7.2 Valoraciones sobre las medidas que integran el sistema

Tal y como hemos comentado, las educadoras de los grupos de discusión consideran que no se están desarrollando, al menos de forma efectiva y suficiente, medidas de prevención e intervención en situaciones de riesgo, principalmente en el ámbito familiar. Este juicio negativo se aprecia en los siguientes comentarios:

No se trabaja como se debería trabajar con las familias (P5, G1, 009).

Hay muchos casos en los que la situación familiar tanto de desamparo o así, ya está en conocimiento de los servicios sociales hace la tira de años; qué pasa, que nunca movieron un dedo, tan sólo van a casa, hacen las típicas entrevistas que hacen cada 5 o 6 meses o anuales y listo, es tardía. No hay prevención, dentro de la protección, todo va unido. Eso no existe (P5, G1, 057).

Bueno, yo creo que la práctica actual en estos momentos es que se saca al niño de su familia y sólo se trabaja con el niño, aunque no se verbalice eso, sólo se trabaja con el niño, entonces realmente estás culpando al niño, porque si es el único a cambiar; no existe trabajo con las familias y a mí me parece que es muy importante, porque tarde o temprano, tanto sea una familia de acogimiento, de adopción o con la propia familia, creo que la base, bueno de nuestro trabajo no, del trabajo coordinado de mucha gente, debería ser trabajar con la familia, para que el niño vuelva o se integre por primera vez o lo que sea (P36, G8, 059).

257

El informe extraordinario del Valedor do Pobo (2007, p.34) refleja esta misma denuncia, constatando que “es escasísima la intervención con las familias de cara a la reincorporación de los menores a éstas, de tal manera que en demasiadas ocasiones, cuando los menores vuelven a ellas, allí se encuentran con la misma situación que provocó su separación y el consiguiente ingreso en el centro”.

Como causas de la problemática señalan la falta de recursos y las condiciones laborales de las profesionales del ámbito de la intervención familiar:

Yo también aportaría, como trabajo en ayuntamientos pequeños donde los educadores familiares son inexistentes... Se les contrata por subvención, igual trabajan 3 meses, desaparecen, vuelven a los 4 meses, están totalmente desvinculados de los casos y por tanto no hay un trabajo con las familias, en absoluto. Nadie mira por las familias (P4, G1, 055).

Por romper una lanza a favor del demonio. ¿Sabéis con cuantas familias suele trabajar en Vigo el Equipo de Menores? Imaginaros un grupo de 5 de personas trabajando con 100 casos. Es decir, eso es imposible. Desde los centros demandamos prontitud en las

soluciones, prontitud, trabajo con las familias. ¿Cómo se va a trabajar con las familias? Repito que es imposible (P22, G2, 034).

Con respecto al acogimiento familiar, los juicios manifestados son principalmente negativos, relacionados con el incumplimiento del principio de proximidad descrito por Panchón (1998) y Barjau (2001) y de una no adecuada selección de las familias:

Realmente, bueno a lo mejor soy muy pernicioso en lo que voy a decir, pero el sistema de acogimientos familiares en muchos casos funciona porque se necesita un número determinado de acogimientos para que el plan de X continúe funcionando, entonces se dan acogimientos a niños que no es positivo en ningún caso, o se prolongan en el tiempo acogimientos que no tiene ningún sentido (P12, G6, 029).

Porque realmente es un niño marginal en un entorno marginal que va a vivir, y que tiene unos lazos afectivos fortísimos con ese mundo, que lo que tiene que hacer es asimilarlo, intentar controlar lo positivo y negativo de ese mundo, porque también hay cosas positivas. Y se mete en una familia burguesa de crítica continua y avasallamiento y desprecio a su mundo (P12, G6, 031).

Claro, lo que me refiero es que muchas veces, aceleran muchísimo los propios técnicos ese proceso (...) Y así, yo creo que fracasan sobre todo los acogimientos, porque las adopciones son algo ya más, digamos, más seguro. Pero los acogimientos el 80% fracasan porque es algo rapidísimo, el niño tiene ganas de salir el fin de semana fuera, es su objetivo, la familia quiere un hijo, muchas veces, y no se entera de que no, y fracasa así, porque todo es muy rápido. Porque desde el centro, uy! éste que se vaya los fines de semana... y eso fracasa. Yo creo que tendría que ser a lo mejor un proceso más, como hacéis vosotros, muchísimo más pausado (P9, G5, 029).

Otras apreciaciones negativas sobre las medidas, programas y recursos de protección hacen referencia a la falta de recursos o a la mala distribución de los mismos:

Sí, actualmente y ya hace tiempo, quiero decir, hay una gran falta de recursos, y lo que hay se utiliza como se puede (P8, 019, G1).

Al final es una falta de medios, falta de más centros, falta de otras cosas... (P24, G3, 056).

Yo pienso que plazas y centros hay poco, y dentro de ese poco estamos mal distribuidos (P21, G3, 144).

Algunas de las propuestas presentadas por las educadoras en relación con actuaciones, programas y servicios necesarios dentro del sistema de protección a la infancia son las siguientes:

- Escuelas de padres y madres como primera medida para proteger al niño (P8, G1).

- Centros de día, como recurso que favorece otro tipo de atención, más encaminada a la prevención y al trabajo con familias (P17, G2).
- Penalización de aquellas familias que incumplen voluntariamente con sus deberes parentales (P2, G1).
- Estudio de necesidades y de los recursos disponibles para atenderlas, para una reorganización de los mismos, equiparando los públicos y los privados (P6, G1).

7.7.3 Juicios sobre los niveles de competencia y sus funciones

Una educadora manifiesta la necesidad planteada en otro apartado de analizar la distribución competencial y funcional entre niveles de intervención, la capacidad de respuesta y los recursos disponibles, para proponer una reorganización del sistema:

Yo creo que el problema fundamental es reestructurar servicios sociales, una vez que has... la pirámide de jerarquía y cada uno tenga claras sus funciones, entonces ahí sí, vamos todos juntos a... (...) Pero yo creo que lo principal sería reestructurar servicios sociales, lo que son los recursos que tenemos, a ver, tenemos estos recursos, equipos de menores, los programas Mentor... (P33, G4, 164).

259

En general, el nivel que más críticas negativas recibe es el especializado, responsabilidad de los equipos técnicos del menor (ETM) de las delegaciones provinciales, seguramente por ser los referentes directos de muchas acciones y decisiones externas que les afectan (investigación y evaluación, elaboración, ejecución y seguimiento del plan de acción, supervisión, coordinación...) y a los que tienen que rendir cuentas de su propia actuación.

Las educadoras que participaron en los grupos de discusión consideran que los ETM no desarrollan adecuadamente sus funciones: información sobre la realidad de los niños, remisión de la documentación necesaria a los centros, elaboración del plan de caso, revisión de los Proyectos Educativos Individualizados, seguimiento de los casos... Incluso los acusan de desentendimiento, abandono institucional y de obstaculizar la intervención educativa. Aspectos todos ellos que dificultan su práctica cotidiana, pero que no dejan de encerrar cierta exculpación de sus propias responsabilidades:

Los equipos técnicos tampoco controlan los casos. Infinidad de veces te llaman para un posible internamiento y te dicen una edad, un sexo, y la inmensa mayoría de las veces si te dicen que tiene 13 pues tiene 16 y si te dicen que es un niño resulta que es una niña, es decir, no tienen ni idea de como es. Si a veces llevan casos de niños de 10 años de internamiento y no le conocen ni la cara. Yo en los PEI pongo foto para que vean que cara tiene (P1, G1, 226).

Porque la problemática inicial que te dicen en Menores, nunca tiene nada que ver con la problemática real que se está viviendo (P21, G3, 037).

Desde que nos llega el niño al centro hasta que nos llega el expediente aun pasa tiempo (P13, G2, 070).

Es donde a nosotros nos entra la queja, porque nos da la impresión muchas veces de que estamos en stand by mirando para el niño, y el niño va creciendo y dices, pero si lleva un año y sigo en la misma situación (P2, G1, 091).

Hacen las prórrogas sin hablar ni con la familia ni con nadie (P6, G1, 156).

Yo creo que el PEI está ahí. Qué pasa, a mí me confesaron de menores que muchos no los leen (P2, G1, 091).

Me parece una medida muy radical coger a un niño, meterlo en un centro, y ellos se desentienden, los equipos, y se desentiende del trabajo con las familias. Entonces estamos haciendo un trabajo inútil (P7, G1, 059).

Lo que la Administración para curarse en salud dice, pues este niño está mal, está en una situación de desamparo. Lo cogemos, lo sacamos de su familia, y lo metemos en un centro y ahí te quedas (P3, G1, 071).

A veces la misma Administración nos pone trabas para ofrecer el máximo de posibilidades para que puedan alcanzar sus metas, para que puedan realizar un proyecto de futuro (P15, G2, 064).

Depende del técnico correspondiente, que te deje, o simplemente sabe que tú sabes lo que tienes que hacer y lo vas a hacer, pero hay otros que no, que ni hacen ni dejan hacer, entonces no te permiten... (P14, G2, 041).

También hay traslados justificados y tampoco te los conceden, te dicen, apanda con esta, aunque el niño necesite otra cosa, porque la necesita, porque hay informes de profesionales, de médicos... que están avalando que no es ese el ambiente en el que ese niño... porque perjudica a los demás (P17, G2, 069).

Para mí la Administración da más oportunidades a la familia que a los niños (P11, G2, 066).

El Valedor do Pobo (2007) también señala carencias en los ETM relacionadas con las apreciaciones de las educadoras, entre ellas: el conocimiento de la infancia es muy formalizado, no se realizan entrevistas personales; los menores ingresan en los centros la mayoría de las veces sin la documentación mínima exigible; no se consulta al equipo educativo de los centros y se adoptan decisiones sobre el menor sin comunicación previa; el seguimiento de los menores y sus familias es mínimo; se dan excesivas oportunidades a las familias biológicas, así, "mientras los equipos esperan inutilmente a que los padres estén en condiciones de asumir sus obligaciones, los menores van creciendo en los centros y haciéndose mayores adolescentes, con la consiguiente pérdida de oportunidad de poder

crecer y desarrollarse en el seno de una familia de acogida o de adopción” (Valedor do Pobo, p.34).

7.7.4 Apreciaciones respecto de los procesos de intervención

La intervención en situaciones de vulnerabilidad social por parte de los poderes públicos debe obedecer a razones justificadas que, en última instancia, deben contemplar el interés superior de la infancia. Las educadoras de los grupos de discusión expresaron sus valoraciones sobre los procesos de intervención, fundamentalmente en relación con el momento crucial de la toma de decisiones y el seguimiento de los casos por parte de la Administración pública. Apreciaciones principalmente negativas en las que incluso se pone en duda la legitimidad de la intervención.

Respecto de las fases de detección, notificación y recepción de la demanda, se hace alusión al problema de realizar detecciones precoces que permitan una intervención temprana, imprescindible para aumentar las probabilidades de que ésta sea eficaz:

No se hace la detección de la problemática a tiempo, se dejan pasar bastantes años (P14, G2, 020).

Está fallando el trabajo base de detección de riesgo y de que la Vicepresidencia en este caso, sea ágil en su medida y se busque el centro adecuado para ese niño (P31, G4, 018).

A mí me parece que de un tiempo a esta parte, o de siempre, que la incorporación a la vida residencial es más tardía de lo que debía ser. Debería ser la incorporación, o no hacerse porque se hace un trabajo preventivo suficiente para que no se produzca, o sino más ágil, para que el niño venga en unas condiciones mejores para que también se pueda hacer una transformación de sus actitudes mejor, una transformación para bien (P14, G2, 004).

La pena es que no haya sido el recurso a tiempo (P26, G3, 067).

De los siguientes comentarios de las educadoras se puede intuir la ausencia de una investigación y evaluación rigurosa que permitan contar con información suficiente, fiable y debidamente documentada para la toma de decisiones y la definición de la estrategia de actuación a seguir para dar respuesta a las necesidades de la infancia y su familia. Una evaluación adecuada, como hemos visto, permitiría establecer un pronóstico sobre las posibilidades de la familia de superar la situación de dificultad y el plazo de tiempo en que se debería producir. Esta información es imprescindible a la hora de tomar una decisión sobre la medida a adoptar garantizando la integración del niño y de la niña en un entorno estable:

Cosas a parte, con el acogimiento residencial sí se abusa. Un caso donde el problema era familiar, donde se necesitaba asistencia familiar, necesitaba un gabinete familiar. El recurso

que usaron al principio ya fue directamente internamiento, vino para nuestro centro, cuando no tenía por que estar en un centro el chaval (P5, G1, 036).

Lo tengo muy claro porque una familia en un tiempo, no sé cuál es, porque no sé relativizar el tiempo, sino funciona, a ese niño hay que darle otras alternativas, adopción... en la que él esté (P11, G2, 066).

Pero, tras una evaluación inicial, en la mayoría de los casos es difícil establecer un pronóstico, siendo normalmente durante la intervención cuando se obtiene la información suficiente para ello. Por ello es fundamental el seguimiento de los casos por parte de la Administración, que permita adoptar nuevas decisiones para garantizar el principio de integración familiar estable de los niños y las niñas:

Pero no existe ningún tipo de seguimiento, ni evaluación previa, es una evaluación previa a la ligera. Siempre van al sentido dramático de la situación. Lo sacamos de aquí y hala (P3, G1, 073).

Porque los internamientos, como no se trabajan, son a largo plazo. No son internamientos de meses. ¿Cuántos internamientos de meses habéis tenido vosotros? Yo en 7 años creo que los cuento con los dedos de una mano (P1, G1, 184).

Estoy completamente de acuerdo, es que los apoyos técnicos serían de un año como mucho, como la familia no cambie te quedas sin el niño. Yo lo siento mucho, es muy duro, y cualquier técnico de Menores se llevaría las manos a la cabeza y les parecería horrible el planteamiento porque las familias y los niños...; y sí es importantísimo, pero es muy triste ver a chavales que llevan 12 años en centros (P41, G8, 069).

Pero ahí está, depende de cómo trabaje el equipo técnico, la guarda puede durar 5 años, pero ahí también puede influir que el equipo técnico no trabaje con la familia, o cite a la familia cada 5 meses... a ver como va... (P5, G1, 271).

Las educadoras aluden a decisiones erróneas por parte de la Administración cuando integran en un mismo centro niños y niñas que se encuentran en una situación de dificultad con adolescentes en situación de conflicto social:

Te encuentras menores que están en situación de desamparo con niños que son de reeducación y que, pues por causas X, que por ejemplo no ha salido la medida judicial, están en un centro de protección, y eso lo padecen los niños" (P8, G1, 015).

Me da igual, porque nosotros tenemos protección y no estamos considerados como protección difícil y en cambio tenemos un niño que va a venir a cumplir una medida judicial que le puso un juez (P6, G1, 035).

También refieren la ausencia de un plan de caso en el que se definan los objetivos de la intervención y su duración:

Cuál es el problema, que creo que no hay objetivos. Es decir, cuando llega un niño con una medida de protección, se hace como de rebote social, y llega un niño a un centro y no tienes ningún objetivo a cumplir con él, eso tienes empezar a inventarlo tú. Y luego llega el absurdo de que no puedes proyectar más a su futuro porque este futuro está bloqueado, por una circunstancia o por otra (P12, G2, 039).

Tampoco estoy demasiado de acuerdo en que sea una falta de medios. Indudablemente la falta de medios es totalmente clara, pero si los objetivos que se buscan con todo esto no son claros, por mucho que llenes de medios, las cosas no van a cambiar (P22, G3, 057).

El plan de caso debe incluir la ubicación provisional del niño/a, aquí referida al centro residencial, que ha de basarse en criterios de selección del centro más adecuado a las características del niño, según se establece en la legislación vigente. En opinión de las educadoras, no existen tales criterios, sino que se decide principalmente en función de plaza vacante. Critican también a los equipos técnicos del menor de no conocer los recursos residenciales, por lo que difícilmente podrán tomar una decisión sobre el mejor centro para cada caso:

Menores dice, vamos a ver, ¿dónde lo metemos? (P1, G1, 020).

Meten al chaval en el centro con el criterio de si hay plazas o no hay plazas. El único criterio que valoran es si es conveniente separarlo o alejarlo del núcleo familiar, dependiendo de dónde viva el núcleo familiar, punto. No miran si el recurso es adecuado o no es adecuado (P22, G3, 157).

A mí me parece tan relativo, porque no tengo muy claros los baremos que utiliza la Administración para meter a los niños y tampoco tengo claro cuándo un niño se puede marchar (P11, G2, 038).

A mí eso no me parece nada serio, que estén rotando de un lado a otro, y a ver quién los aguanta. Ellos pretenden no meter a los chavales en centros cerrados, lo máximo posible, pero para evitar eso no tienes que reventar 5 centros (P27, G3, 140).

Yo creo que ni desde la Administración se sabe qué recursos tienen. Yo creo que ni ellos mismos saben con qué recursos cuentan. Por eso muchas veces no saben ni dónde internar un niño porque no saben las características de los proyectos educativos de los centros. Creo que sería fundamental que se supiera con qué recursos cuentan y qué recursos necesitan (P6, G1, 243).

Una de las recomendaciones del Valedor do Pobo (2007, p.205) se refiere específicamente a la necesidad de establecer criterios de asignación de centro y de que éstos respondan “a las necesidades e intereses prioritarios del menor y no a criterios de vacantes de plaza, burocráticos o aleatorios”. Así se favorecería la elección del centro que mejor responda a las necesidades individuales de cada niño y niña. Para lo que es preciso también que los ETM conozcan las características de la red de centros.

Tal y como decíamos, también se precisan criterios operativos explícitos de los aspectos clave como son la valoración de la gravedad y la decisión sobre la mejor alternativa. Las educadoras denuncian la ausencia de un marco conceptual operativo para la intervención que garantice el cumplimiento de unos requisitos mínimos. No existen protocolos de actuación, y si existen no se utilizan. Al final, la intervención, la toma de decisiones depende de los criterios personales, no profesionales, del técnico que lleve el caso:

Estamos hablando a nivel Galicia. Un niño, según el equipo técnico que le toque cambia mucho su vida, eso no puede ser... Si tú tienes un protocolo de actuación te da igual qué profesional se siente en esa silla, porque la actuación va a ser misma (P8, G1, 270).

Depende de los equipos técnicos como trabajen, porque hay muchos que ya van a por el internamiento inmediato y hay otros que agotan todas las posibilidades e intentan lo mejor posible (P5, G1, 003).

A veces me parece que cortan mucho los permisos y a veces los alargan demasiado. No hay un baremo ahí demasiado, ni un contacto demasiado... (P27, G3, 024).

Yo hecho de menos protocolos de actuación, porque se evitan cantidad de burradas que se hacen muchas veces. Cómo actuar en determinados casos (P8, G1, 267).

Aquí en Vigo se hizo el curso pasado un protocolo de intervención, pues cómo actuar cuando llegan los chavales al centro, para ver si era más o menos común, a nivel de Delegación. Pero quedó ahí en papel, que no ha llevado a ninguna, que está compensando, una tutela, una guarda, un acogimiento, depende de dónde caiga el chaval, en qué equipo, se hace de una manera o de otra (P26, G3, 156).

Por ejemplo hay un protocolo de actuación en menores, que se hizo consensuado, directores de centros, trabajadores sociales, técnicos del menor, que nadie, nadie, absolutamente nadie, lo sigue. Yo me atrevería a decir que el 60% de la gente no lo conoce, cuando está en todos los sitios firmado y no sé qué. Y es que está genial, genial, o sea, si todo el mundo trabajara con respecto a ese protocolo, vamos, el 90% de los problemas de trabajo en red y de relación y tal, se solventarían. Yo creo que Galicia, culturalmente no... perdón culturalmente, históricamente, no está acostumbrada o no quiere acostumbrarse o no sé lo que pasa a nivel de servicios sociales, para decir... bueno. Porque ese, por ejemplo, es un trabajo que se hizo durante 2 años y participó un montón de gente y se llegó a un protocolo que, oye, tú puedes opinar tal, pero que está ahí y que está bien. Que no se puede evaluar porque no se llevó a la práctica, entonces no puedes decir pues aquí fallamos en esto, habría que modificar esto, lo que sea, ¿sabes? Entonces yo sí que creo en documentos marco, pero no creo en que vaya a ser efectivo (P31, G4, 176).

Se hace preciso, entonces, “un debate sobre las directrices que están adoptando los diferentes equipos de menores de nuestra comunidad, y que se configure un protocolo de actuación de obligado cumplimiento para todos los equipos con el fin de terminar con la diversidad de criterios existente entre ellos” (Valedor do Pobo, 2007, p. 202).

Finalmente, hacemos referencia a valoraciones generales sobre los procesos de intervención en relación con los tiempos. Las educadoras hablan de procesos burocratizados, poco ágiles, excesivamente lentos...

Pero yo creo que hay que limitar mucho el trabajo, porque aunque sea breve en un proceso normal, después cuando realmente retiras la tutela pues hay un juicio y el juicio ya de por sí es largo, con lo cual, o sea, entre que le diste la oportunidad a la familia de origen, que se trabajó con ella, y que averiguaste que no se obtiene ningún resultado, que después ellos recurren, y que vuelven y vuelven a recurrir, llega el niño, tiene 16 años y claro pues... (P36, G8, 077).

Para solicitar el GOF tardaron no sé cuantos meses (P5, G1, 036).

Qué pasa, que en ese sentido también hay problemas con la Administración, no les da la gana por X o tardan meses y meses (P5, G1, 222).

Y como es tan lenta... tú pides el traslado y tarda meses (P27, G3, 091).

Es que no te van a contestar a tiempo, a lo mejor te dicen que sí, pero te van a contestar 4 semanas más tarde (P41, G8, 110).

Los tiempos de acogimiento residencial también son excesivos, superado lo estipulado y lo recomendado:

265

Yo tengo una guarda de 5 años (P22, G3, 036).

A mí lo que me chocó es que durante 11 años, si no se resolvió la situación familiar que llevó a sacar al chaval, pues haber pensado ya antes, pues eso, o una adopción o un acogimiento (P34, G4, 032).

Y muchos de los niños que están, que ahora se tiende a que estén menos años, menos tiempo en los centros, están años y años porque la situación con su familia no cambia. Entonces desde Menores mientras haya una pequeña vinculación del niño con la familia, siguen estirando ese chicle que se hace inmenso, y los niños entran en el centro a los 6 años y salen a los 18 y sí que sigue habiendo una vinculación, porque no se ha roto esa vinculación, porque siempre vemos la luz al fondo del camino. Y a veces no es así, porque no van ni con familias acogedoras, ni con otro tipo de tal. Estiran, estiran. Y eso se hace desde la Xunta, desde Menores, que son los que tienen la última palabra al final (P23, G3, 032).

Según el Valedor do Pobo (2007), para evitar la estancia prolongada, y a veces innecesaria, sería necesaria la confención de un protocolo en el que se establezca que los planes de trabajo con las familias han de tener objetivos claros y evaluables en un plazo máximo de 18 meses. Cumplido el plazo, los ETM deberían tomar una decisión sobre la alternativa a tomar que, únicamente en casos externos, supondría el mantenimiento en el centro. En sus recomendaciones también establece que el tiempo de estancia en los centros

residenciales debe ser el estrictamente necesario, que, en cualquier caso, no debe superar los dos años.

7.7.5 Valoraciones sobre la organización y coordinación dentro del sistema

Las educadoras denuncian la falta de la coordinación necesaria en el sistema de protección: coordinación entre los equipos técnicos del menor y los equipos educativos de los centros, entre servicios sociales de atención primaria y especializada, entre profesionales de atención a la infancia, y mismo entre centros:

No hay coordinación entre servicios sociales con los equipos técnicos y equipos técnicos de los centros (P5, G1, 011).

Pero si no tienes la coordinación que debes tener con el resto, de nada sirve que tú crees un reglamento de régimen interno educativo, un proyecto educativo del centro porque no sirve para nada (P5, G1, 081).

Yo pienso que hay una falta de coordinación tremenda, que ahí estamos en un nivel bajo cero. Apoyo lo que se decía, que a nivel de centros sí que hay una coordinación cuando hay un centro educativo y todo eso. Pero yo ya no digo a nivel de Comunidad Autónoma, digo a nivel de cada provincia, de cada lugar donde estamos, hay un desconocimiento grande, los tipos de centros son diferentes, pero eso no tienen por que ser dificultades. Precisamente si nos conociéramos y desde el Equipo de Menores nos conocieran, porque la coordinación falla con los equipos de menores, igual se hacía más esfuerzo por buscar a cada chaval el centro adecuado; porque yo estoy de acuerdo con lo que decía antes P28, no todos los centros podemos ofrecer lo que los chavales necesitan, entonces no los podemos recibir, porque no tenemos recursos. Entonces me parece que hay falta de coordinación de centros con Menores, con el Equipo de Menores. Y a nivel de autonomía no digamos, porque cada provincia funciona de una manera. Nosotros que estamos en el colectivo, cuando nos reunimos, no hay criterios comunes para nada (P26, G3, 152).

Es lo de siempre, recursos, recursos, faltan recursos, pero a lo mejor están mal dispuestos. Si yo a ti no te conozco como centro, y tú no me conoces a mí como centro, y un señor de un equipo de menores no pasa por ningún centro, cómo decide mandar a un menor a mi centro (P22, G3, 157).

Pero que hay realidades muy inconexas, centros totalmente, a lo mejor de al lado y que no conoces la realidad de allí, pues si tu niño a lo mejor estaría mejor en otro centro que en el tuyo, por las características de allí (P24, G7, 102).

El problema es, muchas veces depende pues del centro en el que caiga (P31, G4, 038).

El problema es que a lo mejor hay alternativas, pero como la red de centros no funciona, no sabemos si hay alternativas reales (P22, G3, 142).

En opinión de las educadoras, la coordinación y trabajo en equipo se ve dificultada, además, por las asimetrías de poder en la toma de decisiones y por los problemas de entendimiento:

Tu palabra no vale para nada, es lo que ellos digan (P5, G1, 273).

Ahora el trabajo coordinado más allá del centro, es decir con la psicóloga que tenemos en Menores... como no hay un plano de igualdad, no es real el trabajo en equipo (P12, G2, 128).

Y yo ahí veo una laguna de no entendimiento entre la familia, la entidad que se está ocupando de trabajar con la familia y los que estamos allí en el centro tremenda (P34, G4, 056).

En suma, todas las valoraciones al Sistema de Protección que acabamos de presentar, se traducen en críticas negativas, denuncias y demandas. Es su percepción particular de la realidad, que induce a pensar en la inexistencia de un sistema integral e integrado, coherente y unificado. Ven la protección como una pantalla, como un paréntesis, algo artificial:

Yo creo que la protección de menores es una especie de pantalla, porque a veces hacen las cosas a lo loco y no se paran a pensar lo mejor para el niño (P13, G2, 030).

Sino que me planteo personalmente en mi trabajo, si realmente formamos parte de la protección al menor o hacemos un paréntesis (P22, G3, 012).

A mí me parece que este tema de la protección es muy artificial (P11, G2, 036).

Pero, al mismo tiempo, también es una forma de exculpar sus propias responsabilidades, de “echar balones fuera”.

Síntesis

Hemos definido protección desde una perspectiva amplia, como aquella acción integral orientada a la promoción del bienestar y calidad de vida de la infancia, que tiene por objeto su desarrollo normal, armónico, equilibrado e integral. Se fundamenta en la atención de las necesidades infantiles y en la garantía de sus derechos, potenciando su participación en la construcción progresiva de su proyecto personal de vida en el presente y en el futuro, orientado a la preparación para una vida autónoma, independiente y responsable.

Las educadoras de los grupos de discusión contemplan, principalmente, una visión restringida del concepto de protección, centrada en situaciones en las que procede la asunción de la guarda o la tutela. Las referencias a la protección aluden principalmente a sus realidades micro y no al sistema en que éstas se inscriben. En este sentido, se relaciona con resguardar a una persona de un peligro y en ofrecer recursos para resolver el problema. También, suelen asociar el concepto a términos como satisfacción de necesidades, cuidado, atención y desarrollo integral.

Esta visión restringida se refiere principalmente al “ser”, es decir, a la realidad actual que perciben, ya que, en su opinión, no se están desarrollando, desde el sistema, intervenciones preventivas, ni trabajo con las familias, lo que se correspondería con el “deber ser”.

Desde la perspectiva amplia que defendemos en la presente investigación, la protección conlleva medidas preventivas y de integración sociofamiliar. En relación a la prevención, las actuaciones recogidas en el I Plan Integral de Apoyo al Menor (PIAM) se reducen a la intervención en situación de riesgo. Así se muestra en la memoria de la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar del año 2007. El PEGIA contempla un programa piloto de prevención primaria a desarrollar en 60 municipios de Galicia que, por el momento no se llegó a poner en marcha. Asimismo, son escasos los programas dirigidos a la integración y a la promoción de la vida independiente.

Por otro lado, partimos de una noción de sistema desde el paradigma de la complejidad, lo que nos lleva a contemplar el orden como elemento de estabilidad, a la vez que la imprevisibilidad, como fuente de innovación, creatividad y evolución. Esta concepción del sistema exige una apuesta consciente por el bienestar y la calidad de vida de la infancia, y una estrategia para alcanzar la finalidad de la protección. Asimismo, exige que se cumpla una serie de principios, entre los que destacamos la interrelación entre niveles y elementos que lo componen, facilitada mediante estrategias de coordinación y trabajo en red.

En cuanto al nivel especializado, se hace necesario avanzar en las siguientes recomendaciones apuntadas por el Valedor do Pobo (2007) y manifestadas por las educadoras en los grupos de discusión:

- Dotar a los ETM de personal especializado y de medios suficientes para desarrollar sus funciones. Debe permitir la configuración de equipos interdisciplinares, reforzando la perspectiva educativa, y la descentralización y territorialización de los equipos.
- Iniciar un debate sobre las directrices que se están adoptando en los diferentes equipos para configurar un protocolo de actuación en el que se recojan los criterios aplicables. Protocolo que deberá ser de obligado cumplimiento para el desarrollo de las diferentes fases de la intervención.
- Intensificar el trabajo en el contexto sociofamiliar, que conlleve la elaboración de un plan de intervención familiar con una temporalización máxima de la actuación

de 18 meses. Las educadoras de los grupos de discusión consideran que las medidas de apoyo técnico no debieran superar los 12 meses.

- Potenciar las funciones de seguimiento y revisión de las intervenciones temporales cada 6 meses, así como la supervisión del buen funcionamiento y asesoramiento técnico a las instituciones de atención a menores en su ámbito de actuación.
- Mejorar los sistemas informáticos para ayudar a la sistematización, comunicación y coordinación entre equipos.

En relación a los servicios sociales de atención primaria, es necesario reforzar los recursos humanos y materiales y promover la configuración de equipos interdisciplinares; ofrecer formación básica sobre situaciones de maltrato; aumentar y mejorar la implicación de los agentes sociales, educativos, sanitarios, policiales y judiciales; desarrollar programas de sensibilización a la ciudadanía sobre situaciones de desprotección en que se puede encontrar la infancia; y potenciar el trabajo comunitario en medio abierto.

En la medida en que los ETM se puedan responsabilizar de la intervención en el contexto sociofamiliar en casos de grave riesgo y desamparo, los SSAP se verán más desahogados para acometer las funciones encomendadas y desarrollar una intervención más preventiva y comunitaria, mejorando, entre otras cuestiones, la detección temprana.

La diversidad de servicios –de atención primaria y especializada–, de entidades, públicas y privadas, y de profesionales, en el ámbito de protección a la infancia y su familia, hace imprescindible potenciar la interrelación entre los mismos, característica básica de todo sistema. Desde nuestro punto de vista, esta interrelación debe apoyarse en una apuesta y estrategia compartida, en la organización y regulación de cada uno de los servicios, medidas, programas y procesos de intervención, y en la coordinación. Este último aspecto es uno de los más deficitarios del actual sistema de protección. Como se ha manifestado, se reduce a un intercambio de informes y planes de trabajo que, en muchos casos, y en opinión de las educadoras, no se revisan. También se manifiesta la existencia de una asimetría de poder entre las partes.

Es necesario desarrollar y promover una actuación coordinada entre las administraciones local y autonómica que tenga como objetivo definir y delimitar la intervención que corresponde realizar a cada una de ellas en materia de protección a la infancia.

Asimismo, son necesarios protocolos comunes de actuación, para el desarrollo de las diferentes fases del proceso, fundamentalmente, para la valoración de las situaciones de desprotección sociofamiliar (definiendo criterios compartidos sobre la consideración del riesgo y el desamparo, que permitan reducir la discrecionalidad de las decisiones), la intervención con la infancia y la familia, y el acceso a los recursos dispuestos, compartiendo ambas administraciones responsabilidades en el diseño e implantación del sistema de protección.

8. Acogimiento residencial: medida, programa y recursos

Tal y como hemos visto, la medida de acogimiento residencial forma parte del sistema público de protección a la infancia, para el ejercicio provisional de la guarda o la tutela. Pero ¿constituye una alternativa válida para la infancia en situación de dificultad social? De ser así, ¿qué lugar ocupa, qué papel debe desempeñar y en qué condiciones? (Fuertes y Fernández, 2001).

Después de una revisión histórica de la preocupación educativa por la infancia institucionalizada y de las críticas caídas sobre el acogimiento residencial como medida de protección –principalmente a partir de los años 40 de la mano de Spitz, Bowlby, Goffman, Foucault y Bronfenbrenner, entre otros–, exponemos el panorama actual de la medida, las diferentes valoraciones, concepciones, sentidos y significados que adquiere en los textos normativo-legales vigentes de ámbito estatal y autonómico, en la literatura especializada y en los grupos de discusión desarrollados en la investigación, con la intención de responder a las cuestiones planteadas y de identificar el acogimiento residencial como una medida educativa y social. Finalmente, presentamos la red actual de equipamientos residenciales para la protección a la infancia, a modo de mapa de recursos en el que describimos las principales características de los centros: ubicación, titularidad, confesionalidad, tipología, capacidad, ocupación y condiciones materiales.

8.1 La preocupación educativa por la infancia institucionalizada en clave histórica

A lo largo del tiempo ha existido siempre una preocupación por los niños y niñas desvalidas, abandonadas, marginadas, delincuentes y necesitadas de un cierto tipo de protección, cuya evolución no ha sido lineal, sino llena de oscilaciones y matizaciones en torno a lo que se ha entendido por necesidad, responsabilidad familiar, finalidad de las instituciones, formas de asistencia, fines y modelos que orientan la acción protectora o, sencillamente, por protección (Ariza, 1993). Proceso vinculado asimismo a las distintas percepciones que se han tenido de la infancia en las diferentes épocas: “desde la consideración en términos de duración temporal que se adscribe a la categoría de niño o joven en oposición a adulto, hasta la educación o actividad que se le supone más idónea para su desarrollo, así como los comportamientos que le son requeridos” (Ariza, p.87). En opinión de Lázaro (1995), ignorar estos procesos implicaría no entender la concepción actual de acogimiento residencial y la defensa de un modelo educativo, e incluso los problemas conceptuales y de praxis en que nos encontramos.

En este apartado pretendemos hacer un ejercicio de construcción histórica de la preocupación educativa por la infancia institucionalizada, para lo que seguimos a autores

como Ariza (1993), Palacios (1997), Santolaria (1997), Suárez (1998), Ortega (1999) y Fernández y Fuertes (2000), entre otros. De forma general, Del Campo y Panchón (2000), destacan una evolución positiva, tanto en la concepción teórica, como en el diseño físico y de intervención, que busca “normalizar” el proceso de socialización y desarrollo de la infancia acogida en centros, avanzando de una preocupación movida por sentimientos de caridad, en sus orígenes, hacia la legitimación de los derechos de las niñas y los niños en la actualidad (Lázaro, 1995). De esta evolución nos interesan principalmente las siguientes cuestiones:

- Presentar el panorama general de la preocupación por la infancia y adolescencia en los planteamientos legales, institucionales y educativos.
- Describir las características principales de la atención institucional en los diferentes momentos históricos. No es nuestra intención hacer una descripción pormenorizada de cada una de las instituciones e iniciativas desarrolladas, sino que nos interesa rescatar aquellos elementos que entendemos más significativos para nuestro estudio, como son: las tipologías de centros, las finalidades y funciones, el papel concedido a la educación y el contenido de la misma, y el perfil de la población acogida.
- Identificar los precursores de los principios defendidos en la actual concepción del acogimiento residencial como medida educativa y social de protección. A pesar de que se suele situar el cambio de enfoque en el inicio de la democracia, se pueden encontrar antecedentes a lo largo de la historia, sobre todo en iniciativas particulares y poco generalizadas de personas preocupadas por la atención a la infancia marginada.

271

Aspectos que atenderemos en lo que hemos identificado como tres momentos o etapas:

- Antecedentes de la preocupación pública y educativa por la infancia en dificultad social (siglos XIII al XVIII).
- Construcción del dispositivo tutelar (siglos XIX y XX).
- Cambio de enfoque con el advenimiento de la democracia (a partir de 1978).

No nos centraremos de forma exclusiva en los recursos asistenciales de protección, sino que atenderemos también a la evolución de los planteamientos reeducativos, por dos razones principalmente. En primer lugar, porque la diferenciación sutil entre infancia desamparada e infractora no se realizaba. Además, hay que tener presente que hasta el siglo XIX no existieron centros específicos de reeducación. Las instituciones benéficas y asistenciales de carácter asilar cumplían a su vez funciones reeducativas; y, por su parte, los correccionales también acogían niñas y niños abandonados, pobres y mendigos. En segundo lugar, por ser el ámbito de la reeducación en el que se desarrollaron las mayores innovaciones, que tendrán repercusiones en contextos institucionales de protección.

8.1.1 Antecedentes de la preocupación pública y educativa por la infancia en dificultad social (siglos XIII-XVIII)

A pesar de que se pueden encontrar vestigios de preocupación por la infancia y juventud marginadas desde la época del Imperio Romano, establecemos el inicio de esta primera etapa en el siglo XIII por significar la aparición de las primeras instituciones específicas de atención a la infancia, las *Inclusas* y las *Casas de Expósitos*. Por su parte, el siglo XVIII, con el reinado de Carlos III, supuso el comienzo del interés público por encontrar una solución al grave problema de la marginación infantil y juvenil, al margen de los criterios propios de la caridad; a lo que hay que añadir el intento de sustituir el encarcelamiento de jóvenes delincuentes por el empleo de métodos tutelares. Por falta de medios, no será hasta el S. XIX cuando se inicia el verdadero camino hacia la secularización del sistema asistencial.

A lo largo de estos siglos se fueron perfilando algunas líneas generales sobre la atención a la infancia en dificultad social. Se trata de iniciativas “particulares, privadas y coyunturales, de efecto más bien limitado” (Ortega, 1999, p.45) pero que interesa destacar por cuanto han contribuido a la evolución del acogimiento residencial hasta su configuración actual.

En el ámbito legal, concretamente hasta la primera regulación de carácter general de 1822, la preocupación por la primera infancia se centraba, principalmente, en la penalización de la exposición y el abandono. Del S. XIII destacan algunos Fueros municipales y las Partidas de Alfonso X el Sabio en las que se recogen diversas disposiciones protectoras de la infancia. Concretamente, de las Partidas cuarta, sexta y séptima, destacamos la limitación de la patria potestad y sanción a los padres en caso de maltrato a los hijos e hijas; la imposición de castigos a aquellos que incurrieran en conductas de exposición, robo y corrupción de niños y niñas; y el establecimiento de límites en la irresponsabilidad de los menores, oscilando entre los 10 y 14 años según los delitos (Ariza, 1993; Palacios, 1997). Tres siglos más tarde, en la Ley Tavera sobre el recogimiento de pobres de 1540 se dispuso la prohibición de la mendicidad infantil, encargando a las autoridades eclesiásticas y municipales el cuidado de los menores de 5 años cuya familia mendigaba, ocupándolos en el aprendizaje o servicio doméstico. Esto supuso, según Santolaria (1997) una medida importante para la integración de la infancia marginada y una posible estrategia de la política social orientada a romper el círculo de la pobreza.

En el ámbito institucional, hasta aproximadamente el siglo XIII cuando empiezan a funcionar en algunas ciudades las primeras *Casas de expósitos e Inclusas*, la infancia abandonada no va a contar, por regla general, con una atención especial diferenciada de otras personas necesitadas, siendo lo común que compartan Albergues y Hospitales con enfermos, dementes, mendigos, vagabundos y pobres de todas las edades. Estas instituciones dependían, principalmente, de órdenes religiosas, que cumplían la finalidad de dar alojamiento a quienes carecían de él. Es en el siglo XIV cuando, aún compartiendo ese espíritu de asistencia que incluye a todas las personas necesitadas, comenzarán a recibir un tratamiento más específico y atento. De este siglo data el inicio de la actuación de los *Padres*

de Huérfanos y el apogeo de la institucionalización, que se extenderá hasta bien avanzado el siglo XVIII. Los Padres de Huérfanos eran curadores nombrados para el cuidado de los menores abandonados, huérfanos e indigentes y para el control y represión del vagabundeo. Se encargaban de devolverlos a sus familias en caso de tener padres, conminando “a sus progenitores a cumplir mejor su misión educativa, porque, en caso contrario, se les quitaba la patria potestad, e incluso, podían ser expulsados del reino” (Palacios, 1997, p.26), o bien de internarlos en establecimientos asistenciales para más tarde colocarlos en trabajos adecuados o en servicio doméstico mediante contrato de aprendizaje. Como parte de su potestad educativa y protectora, cumplían una importante función de defensa de los derechos de la infancia bajo su tutela, inspeccionando el cumplimiento de lo acordado por ambas partes. También desarrollaban funciones judiciales, siendo considerado por Palacios como el primer Tribunal Tutelar establecido.

En un plano más personal, cabe destacar el papel desarrollado en esta época por personas preocupadas por buscar soluciones al grave problema de la educación y protección de la infancia y juventud más marginadas. Luís Vives, Giginta y Pérez de Herrera, dedicaron su atención a la situación de los pobres e indigentes, entre los que no olvidaron a la infancia, influyendo positivamente en las instituciones de acogida. Entre las propuestas de Luís Vives para mitigar la vagancia y mendicidad infantil se encuentran las medidas de prevención basadas en la educación de los menores abandonados y/o delincuentes y su rehabilitación e inserción profesional. A Giginta se le atribuye ser el fundador de las *Casas de Misericordia*, que concebía como instituciones de prevención de la delincuencia tanto de los niños y niñas recogidas como de las personas adultas, ya que se dirigían a dar sustento, cobijo y trabajo a quien no lo tenía, asegurando de este modo la subsistencia de las personas que no tendrían que dedicarse a delinquir. Pérez de Herrera fue el creador de los *Albergues para Pobres*, cuya función era servir de parroquia y dormitorio. Con respecto a la infancia moral o materialmente abandonada, el Plan general de amparo de pobres de Pérez de Herrera distinguía tres medidas en función de la edad. Para los menores de 7 años, colocación en familias medias y notables o en los propios Albergues cuando esto no fuera posible, quedando al cargo de las mujeres acogidas; para los mayores de esa edad, contratos de aprendizaje o de servicio doméstico; y para los niños de entre 10 y 14 años, bien ingreso en la Armada para los más robustos, o bien formación profesional en oficios convenientes a la república (Santolaria, 1997). En general, consideraba que era necesario proporcionar a los niños los instrumentos para que posteriormente se pudieran ganar la vida honradamente (Palacios, 1997). De su filosofía cabe destacar tres aspectos: la protección de la infancia desde su más temprana edad; el seguimiento del proceso de reeducación; y la oferta de un trabajo digno para su reinserción social.

Igualmente sobresale la labor de San José de Calasanz, considerado como el creador de la escuela popular católica y uno de los iniciadores de la pedagogía moderna. Entendía que gran parte de los males de la infancia se debía a la ignorancia, por el descuido en su educación y por la falta de principios religiosos. Es por ello que se dedicó a la educación de

los niños pobres, fundando *Escuelas Pías* (S. XVIII) de carácter gratuito, las cuales jugaron un papel esencial en la tarea de prevención de la delincuencia. Señalamos también el importante papel de Carlos III en el S. XVIII, quien promovió las siguientes medidas: castigar la explotación de niños y niñas abandonadas; situarlos bajo la tutela de Diputaciones de Caridad para que les hiciesen aprender un oficio y les dieran la enseñanza adecuada; exceptuar de pena a los menores de 16 años; y tratar de evitar el encarcelamiento conjunto.

En el cuadro que se acompaña (nº 26) se muestran las principales instituciones de este período.

Cuadro 26: Instituciones residenciales siglos XIII-XVIII

Instituciones	Período de vigencia
Casas de Expósitos e Inclusas	Las primeras datan del S. XIII, comenzando su actuación ante el creciente problema del abandono infantil. Se extienden ampliamente en el S. XVIII por toda la geografía española
Padre de Huérfanos	Nacen en el S. XIV y se extienden hasta finales del XVIII
Casas de Misericordia	Desde finales del S. XVI hasta el S. XX
Albergues para Pobres	Desde finales del S. XVI hasta principios del XVII
Hospicios	Del S. XVIII al XX
Los Toribios	S. XVIII
Galeras	Espacios carcelarios específicos para mujeres de todas las edades Siglos XVII y XVIII

¿Qué caracterizaba la atención institucional a la infancia en este período? A lo largo de las Edades Media y Moderna la asistencia institucionalizada ha estado arraigada a la caridad cristiana y beneficencia privada. Durante esta época los centros surgen y dependen, en su mayoría, de órdenes e iniciativas fundamentalmente religiosas, que desarrollaron una importante labor en la defensa de la infancia marginada y abandonada. Aunque fue importante la figura del Padre de huérfanos –en tanto que institución municipalista que supuso el comienzo de una secularización progresiva del campo de la beneficencia y del ejercicio de la caridad hacia los pobres (Santolaria, 1997)– habrá que esperar hasta el siglo XVIII para que se produzca el paso lento de la asistencia entendida dentro del marco general de la caridad en un sentido excesivamente religioso cristiano, a la balbuciente beneficencia pública, que implica un tratamiento y percepción diferente del necesitado (Ariza, 1993).

La mayor parte de las instituciones se constituían en “refugio de todas las necesidades sociales” (Palacios, 1997, p.52), acogiendo sin discriminación a niñas y niños expósitos,

abandonados, vagabundos, trastornados y otros necesitados de todas las edades, lo que conlleva una misma consideración y un tratamiento conjunto en la práctica. Tampoco se hacía una diferenciación estricta entre protección y reforma, sino que desarrollaban ambos cometidos aunque no en la misma medida. Eran centros de usos múltiples, de carácter básicamente asistencial y de beneficencia y sólo circunstancialmente correctivo (Ortega, 1999), hasta que, en el siglo XVIII, ante la creciente preocupación por separar a los menores de las cárceles de personas adultas, se otorgó a las Casas de Misericordia y a los Hospicios un papel fundamental en el tratamiento de las conductas delictivas de aquéllas, resultando insuficientes por lo que continuó la reclusión en prisiones. Eran “depósitos” en los que no existía más expectativas que ser asistidos-sostenidos (Ariza, 1993). Sirva de ejemplo la función principal de las Casas de Expósitos e Inclusas, orientada a evitar que los más pequeños abandonados queden tirados por las calles “en un intento de salvar la vida del niño, sin darle generalmente más importancia a la ‘calidad’ de vida posterior” (Ariza, p.214). A lo largo de los siglos se irá perfeccionando este “dar vida” a los niños y comenzará su separación de otras personas necesitadas, para evitar contagios, sobre todo, y por el paulatino reconocimiento de la especificidad de sus cuidados.

A estas funciones asistencialistas y benéficas se fueron uniendo otros objetivos de “control social y policía de costumbres necesarias para un orden ciudadano” (Santolaria, 1997, p.30); principio que, en opinión de Pié (2006, p.123), parece acompañar a las instituciones sociales, constituyendo “una forma de ordenar para intentar dar una solución a algo que se define como problema”. Esta finalidad de control originó lo que Santolaria denominó movimiento de encierro de pobres, que supuso el aumento del asistencialismo en instituciones cada vez más cerradas, elevándose el número y diversidad de éstas. Los Albergues y los Hospicios tenían entre sus cometidos el examen de verdaderos o falsos mendigos. Se pretendía evitar la vagancia y la pobreza a través del trabajo, “haciéndolo de modo que el que no trabajase no comiese” (Ortega, 1999, p.45). En palabras de Santolaria (p.200) “era una medida para corregir e intimidar a los ociosos, que pudiendo trabajar no lo hacían, y que eran una pesada carga parasitaria de la sociedad, usurpando, además, las limosnas debidas a los verdaderos pobres”.

La permanencia en las distintas instituciones y/o el tipo de actividad desarrollada en las mismas se regulaba según la imagen de la infancia imperante en el período histórico. El tiempo de la infancia abarcaba hasta los 10 años, aunque, alrededor de los 6 o 7 –edad en la que se entendía que se podían valer por sí mismos– entraba a servir o a realizar labores de aprendizaje de algún oficio. La etapa posterior al tiempo de la infancia no se correspondía con la adolescencia, sino con su consideración como adulto con todas las consecuencias, salvando algunas medidas de responsabilidad civil y penal, previéndose un tratamiento diferenciado hasta los 14 años según los casos. En el caso de los niñas y niños expósitos, una vez terminada la lactancia y la crianza, sólo tenían dos posibilidades: la adopción o prohijamiento, o la vuelta a la inclusa o al hospicio donde se adaptaban al sistema de enseñanza y de trabajo que hubiera en la casa. Las Inclusas, por su parte,

acogían a recién nacidos abandonados hasta los 6 años, a partir de esa edad, pasaban a las mismas instituciones que las personas adultas, donde se les procuraba educación elemental y laboral y después su colocación como aprendices o en el servicio doméstico hasta que llegaba su emancipación definitiva entre los 10 y los 14 años.

La intervención se articulaba alrededor de tres ejes fundamentales: la instrucción elemental, la formación religiosa y la enseñanza laboral. Como hemos visto, la investigación de Ariés pone de relieve como desde finales del siglo XV había ido gestándose la necesidad de que la infancia recibiera una educación escolar, pero no será hasta un siglo más tarde que se establece la obligatoriedad de los niños indigentes de asistir a las escuelas de caridad o beneficencia. Esta preocupación encontró también su lugar en las instituciones de atención a la infancia, extendiéndose un sentimiento común sobre la necesidad de instrucción y de aprendizaje en ciertas materias como escritura, aritmética y gramática, reduciéndose la enseñanza en estos ámbitos a la lectura, la escritura y el cálculo. En esta cuestión como en otras, se observa una importante diferencia en cuanto al sexo, siendo la escolarización de las niñas muy precaria. En los Hospicios y Casas de Misericordia, por ejemplo, mientras a los niños se les instruía en las primeras letras, las niñas eran preparadas para el servicio doméstico.

Ambos sexos coincidían en la formación referida a la doctrina y moral cristianas (Palacios, 1997), siendo uno de los ejes principales del contenido de la educación en esta época puesto que la inmoralidad por falta de formación religiosa junto con la ociosidad, eran consideradas los dos males, fuente de todos los demás. En general, la actividad instructiva solía estar encomendada a religiosas, dándose, por ello, mayor importancia a la doctrina cristiana mediante el aprendizaje del Catecismo y usos de la moral católica. En las Casas de Misericordia, en particular, la formación religiosa se completaba con la práctica de actos piadosos cotidianos y semanales (Santolaria, 1997). En cuanto a la ociosidad, la solución pasaba por estructurar y disciplinar la vida personal de los internos, creando un marco de actividades ordenadas y distribuidas a lo largo de la jornada de modo que ocuparan todo el tiempo material (Santolaria). Hecho que se observa principalmente en los hospicios de la época.

El concepto de infancia también influye en la educación o actividad que se le supone más idónea para su desarrollo. Así, “al estar desprovisto el niño de un valor afectivo prolongado y duradero (...), la atención hacia éste se resuelve en prepararlo física-mentalmente para ese pronto destino laborioso que aceleradamente irá tomando el carácter de trabajo” (Ariza, 1993, p.214). Es por ello que “más que una preocupación por la formación intelectual (es decir, escolar: lectura, escritura, cálculo y/o humanidades), se tendía a buscar una utilidad práctica a los menores, predestinándoles, desde la infancia, a diversos oficios; al mismo tiempo que con su trabajo, en los talleres en ellos instalados, colaboraban al sostenimiento económico del centro” (Palacios, 1997, p.52). Pero es que el trabajo y el aprendizaje de un oficio, además de una medida contra la mendicidad infantil y juvenil, formaban parte del proceso normal de socialización de la época, “eran las garantías necesarias que

legitimaban el lugar de un individuo en el cuerpo social, que fundamentaban la posibilidad de la creación y mantenimiento de una familia y, en definitiva, la adecuada incorporación a la vida comunitaria” (Santolaria, 1997, p.37). Es por ello que muchas instituciones, como el Padre de Huérfanos o los Hospicios, cumplían la función de colocar a los niños y niñas en trabajos adecuados o en el servicio doméstico.

En palabras de Ortega (1999, p.45) las características físicas y orientaciones disciplinarias estrictas de estas instituciones, en muchos casos, “nada tenían que envidiar a las mismas cárceles comunes”, siendo la rigidez de la disciplina interna, el enclaustramiento y los castigos las notas fundamentales de la labor educativa y terapéutica.

Como innovación más destacada de esta época es de obligada referencia la casa de los Toribios en Sevilla, marcada por el carisma personal de Toribio de Velasco, “lleno de prudentes intuiciones pedagógicas que se revelaban en todos los aspectos de la vida cotidiana de la casa, desde las actividades escolares hasta los tiempos de ocio, salidas, excursiones y baños” (Santolaria, 1997, p.222). La finalidad de esta institución era “la reforma o creación de un sentimiento moral en los niños, que abarca desde la formación escolar a la obligación de trabajar” (Ariza, 1993, pp.117-118). En ella se utilizaban como métodos reeducativos los tres ejes comentados: la enseñanza de la Doctrina Cristiana, la Escuela y el Taller. Entre las innovaciones de estas instituciones, Palacios (1997) señala las siguientes:

- participación y corresponsabilidad del alumnado, mediante asamblea, denominada “sala de comunidad”. Un ejemplo lo constituye la reunión de las personas internas formando una especie de jurado para aplicar una pena o castigo al recién llegado;
- libertad, falta de métodos represivos y castigos corporales, empleando amonestaciones y disuasión preferentemente;
- enseñanza elemental, impartida por profesorado especializado;
- enseñanza secundaria para los más capacitados;
- aprendizaje de un oficio en los talleres creados al efecto;
- participación en actividades recreativas y sociales;
- agrupación en secciones a cargo de educadoras.

8.1.2 Construcción del dispositivo tutelar (siglos XIX y XX)

El incremento de la toma de conciencia de la sociedad española por las situaciones de riesgo y dificultad en que vivía la infancia marginada y abandonada, vino acompañada de una ampliación en las responsabilidades de los poderes públicos en este campo de

intervención, dictando nuevas disposiciones legales, reorganizando las instituciones públicas y controlando las privadas. De forma general, podemos decir que el siglo XIX destaca por el auge de la acción reeducadora y el desarrollo de los primeros procedimientos educativos. Del XX, conocido como el “siglo del niño”, resaltamos, entre otras cuestiones, la proliferación legislativa en tanto que claro exponente de la preocupación social por la infancia.

El ámbito de la atención institucional fue el más dinámico, sucediendo el mayor número de innovaciones a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX de la mano de iniciativas privadas humanizadoras y vanguardistas, que encontraron el apoyo en actitudes oficiales favorecedoras de las nuevas orientaciones. En este contexto “se darían cita, como espacio común de intersección, las directrices de las corrientes reformistas penitenciarias, las propuestas de las nuevas tendencias individualizadoras de los establecimientos benéficos y asilares, las propias concepciones reeducadoras de los reformadores sociales (ideales de infancia y familia, contraposición a la vida urbana, etc.) y los enfoques y métodos provenientes del amplio y variado movimiento general del ‘estudio del niño’ (paidología, pedagogía, psicología infantil, psicometría, pediatría, etc.)” (Santolaria, 1997, p.278).

Los tres principios característicos de las directrices reeducadoras de la época son: la separación, el sistema familiar y las colonias agrícolas. La evolución de la concepción de la infancia hacia su consideración como estadio propio de la vida humana exigía un tratamiento diferenciado del mundo adulto. Esta nueva visión de la infancia fue paralela al proceso de separación de los menores encarcelados en departamentos especiales aislados de los adultos. Aparecieron, además, las primeras Casas de Corrección en Madrid y Barcelona, y, más tarde, diversas Escuelas de Reforma destinadas únicamente a menores, incluidos aquéllos internados a solicitud de la familia. No obstante, prosigue la actuación de los Hospicios y Casas de Misericordia que han de ajustarse a las nuevas Leyes de Beneficiencia y, en lo educativo, a los presupuestos de los diversos Planes de Instrucción, con lo que la calidad de la enseñanza va mejorando al mismo tiempo que mejoran sus condiciones higiénicas (Palacios, 1997). Habrá que esperar hasta el S. XX para que finalice su misión de educación y protección de menores con problemas de conducta. Este principio de separación también propugnaba una mayor especificación e individualización en los tratamientos asilares y reformadores.

La generalización del principio familiar o “sistema de familias” consistió en dividir a los niños y niñas de diferentes edades en grupos reducidos que vivían en comunidad al cargo de una educadora intentando semejar en lo posible a una familia. Era la respuesta a las causas de la inadaptación infantil que, según los reformadores de la época, se derivaban del abandono físico y moral que padecía la infancia a consecuencia de la desestructuración de la vida familiar. En los centros cerrados, el sistema familiar afectaba únicamente a la división interna del centro, cuya vida cotidiana seguía articulada en actividades uniformes y generales. Pero esta modificación favorecía una relación educadora centrada en un trato

más individualizado y el sentimiento de pertenencia a un grupo con sus espacios propios, signos distintivos y actividades independientes del grupo.

Otra de las grandes directrices institucionales del siglo XIX se deriva de la tesis que consideraba que un cambio de medio supondría un cambio en las conductas. De ahí la tendencia a situar los establecimientos de reforma en el ambiente rural y transformarlos en colonias de trabajo agrícola, en las que se compaginaba la enseñanza elemental con una formación profesional centrada en las faenas campesinas, si bien no de forma exclusiva.

Estas directrices innovadoras, defendidas y divulgadas por los reformadores, sólo progresivamente se fueron introduciendo en el mundo institucional. Mientras, el panorama general de los establecimientos de la época seguía respondiendo al modelo de institución cerrada con reglamentos regimentales colectivos. En palabras de Santolaria (1997, p.282), al final, “la realidad y la eficacia interna de cada casa dependía del personal educativo y de los tratamientos o métodos educativos que se utilizaran”.

Del ámbito legal cabe destacar el esfuerzo de ordenamiento a lo largo del siglo XIX. La primera Ley de Beneficencia de carácter general se promulga en 1822, en la que se propuso la uniformización y nacionalización de todos los establecimientos asistenciales, incluidos los privados, en un intento de restar protagonismo a las instituciones de caridad atribuyendo a los poderes públicos las más amplias responsabilidades. Pero estas disposiciones no llegarán a aplicarse al ser abolidas en 1923. Habrá que esperar hasta la Ley 1849 –y su reglamento de 1952– en la que se articulan las instituciones existentes de una forma más o menos coordinada, pero los métodos, los modelos de acción social y las prácticas cotidianas internas no sufrieron modificaciones. Asimismo, se creó una red completa de órganos responsables para la aplicación de la ley, se estableció un cuadro de atenciones asistenciales (socorro a domicilio, comedores de pobres, hospedajes de noche y cena...) y se obligó a los poderes públicos al mantenimiento una serie de prestaciones y servicios como la atención de la infancia marginada. Del siglo XIX es necesario citar también la ley Moyano de 1857, por cuanto supuso el establecimiento de la escolarización obligatoria y gratuita para niños y niñas entre 6 y 12 años; y la primera Ley de protección de la infancia de 1873 que, según Palacios (1997), más que a los aspectos educativos tendía a los asistenciales y a la defensa del menor de las más diversas explotaciones.

Es a partir de 1900 cuando tiene lugar el desarrollo legislativo más prolífico hasta el momento, que fue definiendo una política de atención a la infancia en las siguientes direcciones (Mato, Morales y Costa, 1999):

- Prohibición del trabajo infantil (Ley de 13 de marzo de 1900, sobre el trabajo de las mujeres y los niños).
- Control social sobre la mendicidad infantil (Ley de 23 de julio de 1903, sobre represión de la mendicidad).

- Protección de la infancia en dificultad social, con un enfoque moralizante, medicalizado e higienista (Ley de 12 de agosto de 1904, sobre protección a la infancia). La conocida como Ley Tolosa, supuso una ampliación del concepto de protección, que comprendía la salud física y moral del niño y de la niña y, por lo tanto, la vigilancia de todo cuanto directa o indirectamente hiciera referencia a la vida infantil hasta los 10 años (el reglamento que la desarrolla, promulgado cuatro años más tarde, amplía la edad hasta los 16 años). Según Palacios (1997) tenía un carácter casi exclusivamente puericultor, dictando reglas muy precisas para contener la mortalidad infantil y amparar a la mujer embarazada. Aportaba, además, toda una reglamentación específica, y normativas de aplicación sobre la lactancia mercenaria y las nodrizas y su control legal (Santolaria, 1997), la inspección de todos los centros en los que se recojan o alberguen niños y niñas, la explotación infantil, la denuncia y persecución de los delitos contra menores, el amparo de los abandonados moralmente, la corrección paternal de los llamados rebeldes, incorregibles o delincuentes, la atención e instrucción de los anormales, etc. Con esta ley se crean el Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad, del que dependía la función protectora desarrollada a través de la Obra de Protección de Menores; y las Juntas Provinciales y Locales.
- Creación de una jurisdicción para menores. Según Ortega (1999, p.47), la principal preocupación de Montero Ríos era “dar fuerza legal a la defensa, diferenciación y reforma del menor”, lo que pasaba necesariamente por crear un instrumento judicial que separase a la infancia del sistema adulto. A él se debe la promulgación de la Ley de Tribunales para Niños de 1918, consiguiéndose, al menos en teoría, evitar el encarcelamiento de los menores y la adopción de medidas educativas para su reinserción social (Palacios, 1997). Tenía cometido reformador y protector, con competencias hasta la edad de 15 años, teniendo, asimismo, la potestad de suspender a los padres, madres y tutores/as del derecho de custodia y educación del menor si se viera conveniente. Las medidas a imponer serían fundamentalmente educativas: colocación en familia, tutela educativa e internamiento. Para ello, además de la implantación lenta y paulatina de Tribunales en las diversas provincias, se establecen dos tipos de establecimientos auxiliares de los Tribunales, los técnicos (de observación o de reforma) y los de guarda y educación. Los de reforma se clasificaban, asimismo, en centros de semilibertad, de reforma propiamente dicha o de tratamientos especiales. Más tarde, en 1948 se aprobaron los textos refundidos de la legislación sobre Tribunales Tutelares de Menores (Decreto de 11 de junio) y sobre Protección de Menores (Decreto de 2 de julio).

En un plano más personal, destacamos del siglo XIX la figura de Concepción Arenal y su crítica a la mala actuación de los hospicios y al estado de los establecimientos de beneficencia: el hacinamiento, la mala lactancia, la elevada mortalidad, los métodos

represivos, la educación deficiente... Su propuesta de régimen educativo se basa en tres aspectos: educación moral, intelectual y profesional, encaminada a prepararles para una actividad laboral digna. En el ámbito de la corrección, entiende que la infancia “extraviada” puede salvarse proporcionándole tanto un ambiente agradable y afectuoso como una educación apropiada en la escuela. Asimismo, abogó por el derecho femenino a una educación no discriminatoria y semejante a la del hombre. Ya en el siglo XX resaltamos las figuras de Pedragosa y Ramón Albó. Al primero se le atribuye ser el creador de las *Casas de Familia*, siendo las primeras de Barcelona y Bilbao. Las concebía como instituciones puente, necesarias para ofrecer apoyo al menor después de abandonar los reformatorios, favoreciendo el paso y la adaptación a la vida social libre. Se trata por tanto de “una institución intermedia, a medio camino entre el cobijo del orden cerrado y la intemperie del orden abierto total” (Santolaria, 1997, p.315). Entre las características más distinguidas de este nuevo modelo institucional señalamos: la adopción de un régimen familiar como sistema educativo; la ausencia de un reglamento de orden interno, tratando de crear un contexto de convivencia según las costumbres horgareñas; el valor del trabajo como elemento de recuperación social, enviando a los menores a trabajar como aprendices y oficiales en talleres normalizados; la organización de numerosas actividades culturales y artísticas en la casa, para favorecer la cohesión grupal, acostumar a los menores a respetar las normas de las actividades, favorecer el autogobierno y autonomía en el funcionamiento de cada actividad, etc. Por su parte, Ramón Albó fue el fundador de las *Colonias agrícolas* y de los *Patronatos de Menores* a finales del S. XIX. Tal y como apunta Santolaria (p.296), “el concepto de patronato respondía a la idea de una institución o sociedad que se encargaba de visitar al recluso durante su encierro, para socorrerle en sus necesidades morales y materiales, y que al recobrar éste la libertad procuraba apoyar sus primeros pasos en la sociedad (facilitar trabajo, apoyo económico a la familia, etc.)”. El patronato se orientó a la labor de instruir moralmente a los menores reclusos, a conseguir mejoras en las condiciones de vida de la cárcel y a establecer una protección moral y material.

En este contexto socio-histórico cabe preguntarse qué caracteriza a la atención institucional a la infancia en esta época. En lo que sigue trataremos de dar alguna respuesta a esta cuestión.

Las iniciativas privadas y la propia acción del Estado continuaban moviéndose en las coordenadas de la caridad y la filantropía. Tal y como se ha indicado, a pesar de las directrices innovadoras y de su importante expansión, el panorama general de los establecimientos asilares y de los reformatorios de la época, hasta bien entrada la década de los setenta, seguía respondiendo al modelo de macrorresidencia de orden cerrado y autosuficiente, con reglamentos internos acordes a los modelos penitenciarios o a las ordenanzas regimentales de corte militar. Casas (1998) lo enmarca en el paradigma de la especialización, caracterizado por una atención diferenciada en servicios especializados separados del medio social y familiar de la infancia, alejando a las personas acogidas de

los circuitos normalizados de socialización (Fernández y Fuertes, 2000). Este modelo de macrorresidencia aislada responde a las necesidades de control social derivadas de la complejidad de las sociedades occidentales (Casas, 1988). Así, durante la primera mitad del siglo XX, el fenómeno asilar se incrementa de manera singular, multiplicándose las macroinstituciones rodeadas de muros que impiden el contacto con el exterior.

El internamiento constituía el único dispositivo. Como medida fácil e inmediata, derivaba en un acogimiento indiscriminado de menores de edad cuyos entornos familiares no disponían de recursos suficientes para su cuidado. Continúan la masificación e indiferenciación, características de épocas anteriores, “las mezcolanzas y amalgamas de necesitados en un mismo establecimiento y bajo una común asistencia no diferenciada” (Ariza, 1993, p.144). Sirva de ejemplo la descripción que hace Palacios (1997) de la población acogida en las escuelas de reforma: menores entre 9 y 18 años, viciosos, sin ocupación ni medios de subsistencia, alumnos de corrección paterna, los enviados por las Audiencias Provinciales por casos de irresponsabilidad criminal. Por su parte, las órdenes religiosas dedicadas a la reforma de muchachas, admiten niñas abandonadas o de padres que no pueden cuidar de su educación, junto con muchachas de alto riesgo, jóvenes enviadas para su corrección y mujeres arrepentidas.

Tal y como hemos comentado, el principal rasgo de este período es mayor asunción de responsabilidades por parte del Estado y la consiguiente pérdida del papel preponderante de la Iglesia. Aún así, además de los centros públicos, continúan existiendo centros privados que dependen en su mayoría de órdenes religiosas. Incluso el personal de diferentes instituciones públicas de asistencia seguía siendo de la Iglesia, si bien con carácter de provisionalidad que se convirtió en permanente (Santolaria, 1997). En el ámbito reeducativo las congregaciones religiosas también jugaron un importante papel en la gestión de centros públicos. Es el caso de los Padres Terciarios Capuchinos, congregación fundada en 1889 en Valencia por Luis Amigó cuya finalidad era la educación correccional, la moralización y formación profesional de la juventud tutelada en Casas de Reforma, fueran éstas oficiales o privadas. Desde el momento de su creación se fueron haciendo cargo de los centros reeducativos más importantes de nuestro país, como es el caso de la Escuela de Reforma de Santa Rita o el reformatorio de Amurrio, fundando diferentes Casas propias por toda la geografía española. Entre su actuación también figuraban las casas de preservación o protección, destinadas a la educación, instrucción y formación profesional de infancia y adolescencia pobre, huérfana o desamparada. En cuanto a la reeducación femenina, las instituciones de reforma eran dirigidas principalmente por órdenes religiosas. Entre ellas se encuentran las siguientes: Hijas de San Vicente de Paúl, Madres Josefinas, Congregación de Ntra. Sra. de la Caridad del Buen Pastor, Congregación de Religiosas Trinitarias, Congregación de Religiosas Oblatas del Santísimo Redentor, Congregación de Religiosas Adoratrices Esclavas del Santísimo de la Caridad, Hermanas Terciarias Capuchinas de la Sagrada Familia... muchas de las cuales continúan su labor actualmente en el campo de la protección.

En el siglo XX la situación no difiere en cuanto a la dependencia administrativa de las instituciones, sino que se complica ante una dispersión competencial entre diversas entidades administrativas y privadas sobre todo después de la guerra civil y hasta bien entrados los años ochenta. El panorama de la atención a la infancia consistía en una amalgama de organismos sin coordinación alguna y con competencias que se solapaban tanto funcional como geográficamente: *Diputaciones provinciales* (1849), con competencias en el mantenimiento de los Hogares Infantiles para la atención de niños y niñas carentes de ambiente familiar hasta el fin de la edad escolar, y de los institutos de maternología en los que se acogían recién nacidos abandonados o madres lactantes sin recursos; el *Patronato de Protección a la Mujer* (1902), que contaba con centros de internamiento propios, normalmente administrados por religiosas, para menores con problemas de conducta inadaptada; el *Consejo Superior de Protección a la Infancia y las Juntas Provinciales* (1904); los *Tribunales de Niños* (1918); el *Auxilio Social* (1939) y, más tarde, el *Instituto Nacional de Asistencia Social* (1974), cuyo cometido consistía en asistir a menores con familias en situación de carencia económica (Fernández y Fuertes, 2000).

Otra característica de esta época es la situación del personal de los centros, mal remunerado y escasamente cualificado. Se trataba principalmente de religiosas dedicadas a la atención de los menores, que disponían de una baja preparación para su labor educativa y asistencial. Es de destacar, sin embargo, el estilo educativo del Asilo Toribio Durán fundamentado en: el optimismo, necesario en la tarea educadora; la unidad de criterios; la intercomunicación estrecha entre la dirección y el personal; el desarrollo de la confianza a través del afecto, sin la que no es posible la educación; la elección de monitores entre los muchachos para que asumieran responsabilidades y participaran en la organización de las actividades, implicándose en el éxito de las tareas, etc. (Santolaria, 1997).

283

El modelo general del tratamiento reeducador contaba con las siguientes características:

- Intervención correctiva diferenciada en tres fases. Una primera de observación que, en el caso del centro Amurrio, se centraba en un estudio científico de las condiciones somáticas, mentales, caracteriológicas y morales del alumnado, con objeto de conocer el nivel de la desestructuración social y personal del menor que ingresaba. Asimismo, constituía una fase de acogida para conseguir la colaboración del menor en su propio proceso de reeducación. Una segunda fase de tratamiento o intervención educativa. Esta fase se solía dividir a su vez en etapas sucesivas que suponían una mayor libertad de movimiento y decisión, a medida que aumentaba la responsabilidad. Y una última de reinserción sociofamiliar.
- Integración de la población acogida en un grupo social denominado “familia” que, bajo la dirección de una educadora, disponía de sus propios espacios, y en el que se reservaba un tiempo para las actividades de ocio. En palabras de Santolaria (1997, p.313) refiriéndose al centro Amurrio, “el valor educativo del

grupo en sí mismo se manifestaba en la necesidad de llevar una vida de continua relación, que implicaba la comunicación, el compartir tareas y trabajos, el respeto y asumir normas comunes, y que obligaba a poner en juego constantemente las pautas y habilidades de sociabilidad y convivencia". Destaca también el "sistema tutorial" del Asilo Toribio Durán, por el que un compañero mayor y de confianza instruía al recién llegado en los usos y costumbres de la institución.

- Enseñanza centrada en la instrucción escolar, religiosa y profesional y en la educación física. Concretamente, en el Asilo Toribio Durán la formación profesional estaba orientada a la adquisición de hábitos de trabajo y a un aprendizaje que fuera útil a la hora de salir del asilo. Desde una concepción legal del menor como un sujeto irresponsable se enfatizaba un intervencionismo religioso y moralizante. Sólo la aconfesionalidad del Estado republicano (1931-1936) había supuesto un cambio en este sentido, encomendando a maestras estatales la educación de los menores institucionalizados, impartiendo su docencia tanto en los centros de protección como en los de reforma.

La educación de las muchachas seguía siendo diferenciada. Se dirigía al aprendizaje de las labores y tareas domésticas propias de la mujer, la sólida formación cristiana e intelectual. Además, se les procuraba una colocación antes de abandonar el centro.

Las funciones socializadoras, disciplinadoras e instructivas del trabajo de épocas anteriores, ahora también las cumplía la escuela. Sin embargo, en el ámbito que abordamos continúa la socialización a través de la incorporación laboral.

- Educación como instrucción dirigida al aprendizaje de normas relacionadas con aspectos personales como la limpieza, el aseo, la alimentación, así como con el aprendizaje escolar o de algún oficio o habilidad laboral (Fernández y Fuertes, 2000). Desde esta perspectiva "lo relacional, las necesidades de contacto afectivo y social y el aprendizaje de las habilidades básicas de socialización no eran objetivos a trabajar" (Fuertes y Fernández, 2001, p.414).
- Sistema reeducativo basado en la disciplina severa, la dureza en el trato, el autoritarismo, el paternalismo y el carácter represivo. Los Terciarios Capuchinos definían su método como "esencialmente pedagógico, en tanto huían de castigos corporales y severos (con excepciones), y trataban de conseguir la reforma por la convicción del interno" (Ariza, 1993, p.153), aunque se basaba en una vigilancia permanente.
- Rígida regulación horaria de toda la jornada; ocupación constante del interno en el estudio y/o trabajo, definiendo una rutina diaria estructurada por medio de un horario estricto que apenas dejaba tiempos muertos durante la jornada.

Durante la dictadura franquista el panorama del sistema reformativo se endurece. En palabras de Ortega (1999, p.48), “según sus mismos responsables, era una estructura orgánica y funcional anticuada y antieconómica, pasiva, falta de eficacia, con un equipamiento institucional viejo, carente de personal especializado, sin sistemas educativos”. Sin embargo, con anterioridad a la instauración de la democracia (entre 1965-1975) se sucedieron una serie de cambios importantes, entre los que cabe señalar la mayor cualificación del personal educativo, la acomodación de las instalaciones a la asistencia de la infancia, la revisión de las metodologías de trabajo, y la creación y mejora de los equipamientos. Este período supuso la consolidación de actuaciones alternativas a la acción institucional del Estado, tanto de ámbito oficial como privado. Según Fernández y Fuertes (2000, p.39), a partir de los años setenta, “se empieza a hablar de la necesidad de construir hogares, entornos lo más similares posible al ambiente familiar en el que la mayoría de los niños crecen y se desarrollan”. Nos referimos a *Modelos Comunitarios*, orientados a la formación técnico-laboral, a la reinserción en la sociedad, a la creación de cooperativas laborales, etc., siendo su ámbito de intervención el grupo familiar de los menores; al modelo de *Hogares Funcionales*, como los Grupos “Promesa”, “Mensajeros de la Paz”, Nuevo Futuro, Aldeas Infantiles SOS, etc., que destacan por el reducido número de menores que conviven en un piso de ambiente similar al de una familia, a cargo de un núcleo también reducido de educadoras; al modelo de *Casas de Familia* dependientes de instituciones privadas o de ayuntamientos; al modelo *Ciudad de los Muchachos*, caracterizado por ser una organización basada en un sistema republicano, con órganos propios de representación y de gobierno elegidos por sus miembros; al *Modelo Colegial*, consistente en un colegio o residencia de estudiantes en los que, además de sus funciones educativas, tienen otras como las de alojar y cuidar a los menores, etc. En su conjunto es lo que se conoce como modelo de minirresidencias y hogares.

285

8.1.3 Cambio de enfoque con el advenimiento de la democracia

Hubo que esperar hasta la instauración de la democracia en 1978 para permitir la entrada de los nuevos postulados europeos que marcaron una nueva etapa en la atención de los menores a partir de la Segunda Guerra Mundial en la siguiente dirección: reducción del tamaño y capacidad de los reformatorios, mejoras en los edificios y sus instalaciones, apertura “prudente” de instituciones, enriquecimiento de las actividades de formación profesional y tiempo libre, modificación del papel de las educadoras, que se transformaron en animadoras, estimulando los intereses de los menores y promoviendo actividades y experiencias positivas para el desarrollo de su personalidad (Palacios, 1997). El cambio cualitativo de modelo en el que se enmarca la intervención socioeducativa residencial tiene lugar, entonces, a partir de la promulgación de la Constitución Española, junto con el consecuente cambio legislativo:

- Ley Orgánica 6/1985, por la que los Tribunales Tutelares de Menores se transformaron en Juzgados de Menores.
- Ley 21/1987, por la que se modificaron algunos de los artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, desjudicializando los procesos de protección.
- Ley Orgánica 4/1992, de Reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.

Entre los cambios más destacados que esta nueva situación política originó en el campo de la protección y reeducación de menores, se pueden citar los siguientes (Palacios, 1997; Mato, Morales y Costa, 1999; Fernández y Fuertes, 2000; Fuertes y Fernández, 2001):

- Descentralización y territorialización de los servicios, es decir, asunción de las competencias en materia de Servicios Sociales por parte de las distintas Comunidades Autónomas, que adoptan nuevas estructuras y modelos educativos propios para dar respuesta a sus necesidades. Desaparece el organismo encargado de la protección y corrección de los menores (Consejo Superior de Protección de Menores), quedando las residencias de protección definidas como un recurso especializado de familia e infancia, enmarcadas dentro del sistema público de servicios sociales.
- Profunda transformación en la política de intervención con los menores conflictivos, definiéndose un nuevo diseño de justicia: importancia de la prevención, fijación de antemano de la duración de la medida de institucionalización, potenciación de las medidas educativas, sustitución, siempre que sea posible, de las medidas de privación de libertad.
- Nueva concepción de la atención a la infancia que responde a una nueva consideración del menor como sujeto de derechos y protagonista de su propia vida. Según Del Campo y Panchón (2000, p.197) “esta nueva orientación educativa, mediadora, compensadora y de adecuación social, supone optar por un modelo educativo formal de intervención, que promueva una educación para el cambio personal y social que permita a los individuos desarrollar plenamente sus capacidades e incorporarse a la red social normalizada”.
- Introducción de los principios educativos de normalización, integración social y escolar, y tratamiento individualizado partiendo de las capacidades y limitaciones de la infancia.
- En cuanto a las características de los centros: cierre o reconversión de las grandes instituciones; reducción de su tamaño potenciando modelos de tipo familiar; mejora de las condiciones físico-arquitectónicas; mantenimiento de los centros abiertos al exterior; y diversificación de los dispositivos de atención.

- Acogimiento conjunto de menores de ambos sexos y de diversas edades.
- Profesionalización del equipo educativo; paso de la relación cuidador-controlador a la relación de afecto y cuidado permanente e integral; personal mixto.

A pesar de estas transformaciones, según Mato, Morales y Costa (1999, p.53) “el nuevo sistema adolecía de un desigual desarrollo e implantación y presentaba lagunas importantes en relación a la atención integrada de los niños y las niñas en riesgo social, a la organización y calidad socioeducativa de los servicios residenciales”.

El artículo 27.23 del Estatuto de Autonomía de Galicia de 1981 dispone que la asistencia social sea competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma gallega, comenzando el proceso de transferencia de las competencias en materia de servicios sociales con la publicación del Real Decreto 2411/1982, ampliándose posteriormente sus atribuciones a través del Real Decreto 534/1984. En un primer momento se traspasaron las competencias en materia de protección, que incluían el traslado de las funciones, servicios, bienes, derechos y obligaciones, así como del personal, créditos presupuestarios, documentación y expedientes. Las nuevas competencias asumidas incluían la inspección, vigilancia, promoción, fomento y coordinación de los organismos y servicios de protección de menores, además del desarrollo de la gestión, liquidación, recaudación, inspección y revisión del 5% sobre los espectáculos públicos, así como el rendimiento producido por el mismo. La última de las funciones cedidas a la Comunidad Autónoma de Galicia se refiere a la ejecución de las medidas adoptadas por los Juzgados de Menores (Ley Orgánica 4/1992). En cuanto a los equipamientos, fueron traspasados aquellos centros que hasta el momento habían venido desempeñando la labor protectora y de reforma en el ámbito geográfico gallego, los centros propios del INAS y del CSPM. Por otra parte, se encontraban los recursos propios de las Diputaciones y los centros dependientes de entidades de iniciativa social. El resultado fue una amalgama de organismos con distintas perspectivas y criterios en relación a la protección a la infancia y a los modelos de atención; con muy diversos recursos y medios que suponía un desfase importante entre las posibilidades de los distintos centros. Hay que señalar también la falta de proporcionalidad entre las cuatro provincias gallegas, lo que ocasionó una serie de problemas añadidos en relación con la distribución de plazas. El reto de la Comunidad Autónoma pasaba por organizar todo este entramado de instituciones, deficiencias, perspectivas...

No será hasta 1988 cuando se promulga el primer texto legal autonómico, y se crean los equipos técnicos del menor como profesionales especializados en la atención a la infancia dentro de los Servicios Sociales. Se trata del Decreto 196/1988 para el desarrollo de la Ley 21/1987 sobre adopción, tutela y guarda de los menores desamparados. Comienza así la definición del sistema gallego de atención a la infancia y adolescencia marcado por los siguientes hitos (Suárez, 1998):

- Firma de los primeros convenios con distintas entidades de iniciativa social en 1989.

- Definición de nuevos programas: atención de día (1991); apoyo para la integración de menores en fase de desinstitucionalización (1992); programa experimental de integración familiar de menores institucionalizados por malos tratos (1993); y el programa de atención a menores en situación de conflicto social (1993).
- Creación de la Comisión Interinstitucional de Menor (1992).
- I Plan Integral de Protección de Menores de febrero de 1993.
- I Plan Integral de Apoyo a la Familia (1994) en el que se integran las actuaciones con menores recogidas en el plan anterior.
- Promulgación del Decreto 112/1995, del 31 de marzo sobre medidas de protección de menores y adopción, de carácter autonómico.
- Publicación de la Ley 3/1997 gallega de la familia, la infancia y la adolescencia.

Las competencias en materia de menores fueron transitando por diferentes Consellerías hasta que en 1994 fueron asumidas por Familia, Muller e Xuventude, donde permanecieron hasta el cambio de gobierno en 2005 –aunque con diferentes denominaciones– y su asunción por parte de la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar¹⁶. La actualidad autonómica en materia de menores se caracteriza por la revisión y definición de nuevas orientaciones para la Política Social. En estos momentos nos encontramos inmersos en el proceso de elaboración de una nueva Ley de servicios sociales para Galicia¹⁷ y de dos nuevos planes integrales para las familias y para las infancias y adolescencias gallegas por parte de las dos Secretarías Xerais de Vicepresidencia. El Plan Estratégico Gallego de la Infancia y la Adolescencia (2007-2011) apuesta por una clara orientación preventiva, constituyéndose en objetivos estratégicos: sensibilizar a la ciudadanía en el conocimiento, respeto y asunción de los derechos de la infancia gallega y mundial, y sensibilizar a la población infantil sobre su derecho al buen trato por parte de la sociedad. El ámbito de la protección definido en el Plan se orienta prioritariamente a promover el buen trato a la infancia en el ámbito familiar y social y a reducir el acogimiento residencial potenciando otros recursos más normalizados, concretamente el acogimiento familiar y la atención de día. Asimismo, se plantea como fundamental la revisión normativa para acomodarla al nuevo enfoque de los servicios sociales.

Antes de finalizar este apartado de construcción histórica se presentan de forma resumida las tendencias en atención a la infancia señaladas en los estudios de Fuertes (1992):

- Disminución del número de niños y niñas acogidas en las residencias, apreciada en los últimos años en Europa, fruto de las acciones preventivas, de las intervenciones en el propio medio familiar y del incremento de recursos alternativos como el

¹⁶ En marzo de 2009 tuvo lugar un nuevo cambio de gobierno, asumiendo la Consellería de Traballo e Benestar de la Xunta de Galicia las competencias en materia de infancia.

¹⁷ Aprobada el 18 de diciembre de 2008.

acogimiento familiar, la adopción y otros servicios comunitarios como los centros de día, etc.

- Disminución del tiempo de estancia promedio de los menores en los centros. No obstante, según Fernández y Fuertes (2001), ha aumentado el número de niños y niñas que presenta una alta frecuencia de ingresos y salidas de los centros. Los autores no califican esta situación de fracaso del sistema protector para proporcionar estabilidad al menor ya que, en ocasiones, son necesarios ingresos en situaciones de crisis, volviendo el menor a sus familias cuando el ambiente se encuentra equilibrado.
- Cambios en el perfil de la población acogida. Por un lado, aumenta la edad media de la infancia, situándose el mayor volumen de menores entre los 12 y 16 años. Probablemente esta medida es más adecuada a medida que el niño y la niña es mayor, ya que “es más difícil que un adolescente pueda incorporarse a un sistema familiar, adaptarse a él y aceptar establecer relaciones afectivas estrechas con otros adultos diferentes a los de su familia” (Fernández y Fuertes, 2001, p.401). Por otro lado, nos encontramos con una población de infancia y adolescencia que presentan importantes problemas familiares, emocionales y de adaptación social. A todo esto habría que añadir, tal y como lo recogen Redondo, Muñoz y Torres (1998), la aparición de menores extranjeros con necesidades específicas de orden educativo, social y cultural.
- Cambios en materia de personal, constatándose una mayor profesionalización y especialización; énfasis en la importancia de la formación permanente y de la interdisciplinariedad; disminución de la ratio educadora-menor, permitiendo una atención más individualizada; etc.
- Cambios en los aspectos arquitectónicos y ubicación de las instituciones: utilización de modelos más normalizados con una tendencia importante a los establecimientos más pequeños incorporados en los edificios vecinales normales. El tamaño de las residencias suele ser menor a 25-30 plazas, organizándose internamente en hogares o unidades que tratan de reproducir el ambiente familiar.
- Diversificación de recursos residenciales en función de las necesidades de la población: centros de primera acogida, hogares funcionales, minirresidencias, centros para personas con discapacidades, etc.
- Elaboración de condiciones mínimas que deben cumplir los centros por parte de las administraciones competentes para ser autorizados y para recibir financiación pública.

- Cambio de modelo: desde lo asistencial hacia lo educativo; modificación de las funciones de los centros; énfasis en principios como la normalización, la individualización, etc.
- Importancia de la familia, enfatizando la necesidad de un contexto familiar estable para los menores. En palabras de Fuertes (1992, p.36), “la primera estrategia es maximizar la implicación parental adoptando un modelo de competencia bajo los principios de toma de decisiones, establecimiento de metas, y contratos conductuales y de servicios. Una segunda estrategia es preservar y mantener los vínculos afectivos entre el niño y su familia (...) Por último, está la participación de los padres en la toma de decisiones que les afecten a ellos y a su hijo”.

8.2 Críticas a la institucionalización

Los centros de menores han permanecido como un reducto fuertemente criticado a lo largo de su desarrollo histórico, sobre todo a partir de los años 40 en que se suceden una serie de estudios que ponen en tela de juicio la atención institucionalizada, centrados, principalmente, en las consecuencias psicológicas para la primera infancia. Entre los precursores es necesario señalar a Spitz, quien, en su teoría del *Hospitalismo* (1945), revela como los niños y las niñas pequeñas abandonadas, sometidas a condiciones de privación total o parcial de afecto y estimulación, sufren daños emocionales proporcionales al período de privación. Entre estos daños, el autor distingue la depresión analítica, situación de rechazo de los estímulos externos y del contacto físico, llegando, en los casos más extremos, a lo que denomina síndrome de hospitalismo o institucionalismo, en que se produce un empeoramiento progresivo de la salud del niño que lo puede llevar hasta la muerte. Estos resultados fueron ampliamente criticados, sobre todo desde un punto de vista metodológico, al haber analizado, únicamente, instituciones enormemente deficitarias (Fernández y Fuertes, 2000).

Las críticas a la institucionalización alcanzaron mayor repercusión internacional en la década de los 50, gracias al trabajo de Bowlby *Cuidados maternos y salud mental*, publicado en 1951. El autor profundiza en el concepto de privación maternal según el cual, la ausencia de contacto materno-filial, basado en “el calor, la intimidad y la relación constante de la madre (o de quien con carácter permanente la substituya) en los que ambos encuentran satisfacción y goce” (Bowlby, 1982, p.13), puede tener graves efectos sobre el carácter y la personalidad de la infancia, “y tiene tal alcance de proyección en su vida, que puede afectarla por entero” (Bowlby, p.57). Esta privación puede desarrollarse en una institución, ante una estancia prolongada con carencia de cuidados maternos, “donde el niño no tiene a nadie que le cuide en forma individualizada y con quien pueda sentirse protegido y seguro” (Bowlby, p.14). Pero también en el propio hogar familiar, cuando el padre y la madre no son capaces de ejercer sus responsabilidades en el cuidado del menor y “de

proporcionarle el amoroso cuidado que la infancia necesita” (Bowlby, p.14). Los efectos de esta experiencia de privación varían en intensidad según se trate de una privación parcial o absoluta, entre ellos, diversos autores señalan el retraso y la deficiencia en el crecimiento, el retraso intelectual y la incapacidad para establecer relaciones afectivas profundas con los demás (Fernández y Fuertes, 2000).

Además de teorizar sobre las causas de las perturbaciones mentales, el autor también perfiló en sus estudios, algunas características que debía cumplir la atención institucional y los centros de acogida para prevenir la privación materna. Sus recomendaciones se acercan, en opinión de Casas (1988), al actual concepto de normalización: las instituciones han de ser pequeñas y especializadas, permitiendo que niños y niñas “puedan asistir a las escuelas locales y participar, sin constituir una avalancha, en otras manifestaciones de la vida colectiva” (Bowlby, 1982, p.160); se debe promover un ambiente familiar, conformando pequeños grupos de edades variables y de ambos sexos, y estableciendo una disciplina sin formalismo, de carácter individual, basada en las relaciones personales. Siguiendo estas condiciones, los grandes establecimientos debían ser abolidos, por cuanto no pueden cumplir los requisitos. Asimismo, consideraba que debía evitarse el internamiento de menores de 6 o 7 años de edad. Para los mayores de esa edad sería adecuado sólo en períodos breves o para atender determinadas problemáticas (niños/as difícilmente adaptables, adolescentes que no necesitan de cuidados personales diarios, grupos de hermanos/as numerosos/as, etc.), recomendando para esos casos una intervención profesional de carácter psicopedagógico. En relación con la atención institucional, el autor definió una serie de aspectos defendidos ampliamente en la actualidad. Entre ellos: fomentar las relaciones entre padres/madres e hijos/as, otorgar al trabajo desarrollado un carácter profesional, definir las funciones de cada profesional, promover el trabajo en equipo, supervisión y seguimiento del trabajo por parte de especialistas.

A pesar de que los resultados del trabajo de Bowlby no dejan de ser parciales –al no considerar otros condicionantes (materiales, ambientales, etc.) que inciden en el desarrollo de las personas, más allá de la relación afectiva materno-filiar–, de sus estudios se deriva la importancia para la salud de la infancia de experimentar una relación cálida, íntima y continuada con la madre o con una persona directamente encargada de su cuidado. Podríamos encontrar aquí los antecedentes, de la atención individualizada, de la acción tutorial e, incluso, de la Pedagogía del afecto.

En opinión de Fernández y Fuertes (2000), este énfasis en los problemas psicológicos y de personalidad de la infancia, en detrimento de estudios sobre las condiciones ambientales, materiales y sociales de las instituciones y su posible efecto sobre la población acogida, contribuyó al etiquetaje de los niños/as y de las instituciones como causantes de muchos de sus trastornos y retrasos. Según estos autores, hubiera sido más beneficiosa la identificación de las condiciones institucionales que perjudican el desarrollo infantil, para introducir las correcciones adecuadas. Sin embargo, las repercusiones inmediatas de estos estudios tomaron direcciones diferentes. Han llevado a situar los centros “bajo una crítica general,

inespecífica y, por tanto, difícil de superar. Parece un recurso peligroso, o cuando menos sospechoso; los niños que allí residen sufren retrasos y trastornos, aunque no se sabe muy bien por qué” (Fernández y Fuertes, p.32).

En la década de los 60, con la obra *Internados* (1961) del sociólogo Goffman, se inicia una nueva perspectiva en las críticas institucionales, centrada ahora en sus características físicas y organizativas. En esta obra el autor acuña el término de institución total, refiriéndose a “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 1972, p.13). Se caracterizan por tener tendencias absorbentes o totalizadoras simbolizadas “por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa, acantilados, ríos, bosques o pantanos” (Goffman, p.18). En palabras del autor, “el hecho clave de las instituciones totales consiste en el manejo de muchas necesidades humanas mediante la organización burocrática de conglomerados humanos, indivisibles” (Goffman, p.20). Están organizadas como micromundos autónomos, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. A las personas allí acogidas se les da el mismo trato y se requiere de ellas que hagan juntas las mismas cosas, actividades que están estrictamente programadas y cuya secuencia se impone desde arriba. En ellas se genera un tipo peculiar de interacciones, con sus propias reglas y normas, confiriéndole una identidad propia. Como consecuencias de la estancia prolongada en este tipo de instituciones, el autor destaca la “desculturación”, es decir, el “desentrenamiento que lo incapacita temporariamente para encarar ciertos aspectos de la vida diaria en el exterior” (Goffman, p.26). Este proceso se ve ajustado por una “resocialización” en el internado que puede llegar a alcanzar aspectos de socialización primaria en el caso de infancia acogida en centros (Ariza, 1993).

El problema básico es la reinserción social, cuando el niño/a tenga que vivir en sociedad bajo unas normas que no conoce. Las personas acogidas acaban siendo lo que la institución pide que sean mediante sus prácticas de vida y reglamentos, aniquilando la imagen que podían tener de sí mismas y sobre las otras significativas. Es lo que el autor denomina “mortificación del yo”. En opinión de Casas (1998), Goffman quiso llamar la atención sobre las repercusiones que tiene la vida asilar sobre el yo interno, relatando una serie de características de la vida cotidiana de los centros que suponen agresiones directas contra el yo, formas de desfiguración y contaminación: la barrera que las instituciones sociales levantan entre el interior y el exterior; la desactivación del actor, pérdida de autonomía y libertad de acción, exigiéndose una renuncia de su volición; los castigos y el sistema de privilegios a los que debe enfrentarse; la pérdida o “violación” de la intimidad; el despojo de posesiones personales, de la apariencia de cada uno, del “equipo de identificación” personal; la ausencia de espacios personales propios; el uso de motes; el anonimato; la imposición y tendencia a mantener al individuo en un rol de sometimiento e invalidez; la

estructuración de una “cultura del interno”. Estos procesos de desestructuración del yo conllevan otros dirigidos a su reorganización personal, siendo los ajustes secundarios la expresión de esta reorganización a través del sistema de privilegios. Goffman (p.190) los define como cualquier arreglo que permite al interno emplear medios o alcanzar fines no autorizados, apartándose “del rol y del ser que la institución daba por sentados a su respecto”. Otros elementos de adaptación son la jerga institucional y los procesos de confraternidad, que llevan a personas socialmente distantes a prestarse ayuda mutua.

Otro autor de referencia obligada es Foucault. En su libro *Vigilar y Castigar*, publicado en 1975, hace una de las más duras críticas al modelo institucional desde la perspectiva del poder, refiriendo las lógicas que consiguen el sometimiento de las personas al orden establecido o, dicho con sus palabras, la docilidad del cuerpo humano. En este proceso, las disciplinas se constituyen en los métodos –distintos de la esclavitud, de la domesticidad, del vasallaje y del ascetismo– que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad. El poder disciplinario, “en lugar de plegar uniformemente y en masa todo lo que le está sometido, separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos de descomposición hasta las singularidades necesarias y suficientes” (Foucault, 2000, p.175). Se convierte, entonces, en una tecnología de poder, fabricando una individualidad –objeto e instrumento de su ejercicio– que se caracteriza por ser celular, orgánica, genética y combinatoria. Para ello utiliza cuatro grandes técnicas: la disposición en cuadro para la distribución de los individuos y el recorte celular; la maniobra para la economía de las actividades y el control orgánico; el ejercicio, técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas; y la táctica, “arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, unos aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada, es sin duda la forma más elevada de la práctica disciplinaria” (Foucault, p.172).

La disciplina es el arte de *distribuir cuerpos en espacios complejos*, que son arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez, donde los individuos ocupan un emplazamiento específico (individualidad celular), transformando las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas; un espacio que está codificado en relación con el uso que se le asigna, confiriéndole utilidad; y clasificado en distintos niveles o categorías. Son espacios que establecen la fijación pero también la circulación, “recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos” (Foucault, 2000, p.152). En palabras del autor, “se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, mediar las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar” (Foucault, p.147).

Pero la disciplina no actúa sólo sobre el espacio, sino también sobre el tiempo. Es el *arte de extraer y de acumular tiempo*, construyendo una individualidad orgánica y genética. El control disciplinario consiste en regular el empleo del tiempo, estableciendo ritmos, ciclos repetidos, ocupaciones determinadas, con el fin de que no quede ningún tiempo muerto (principio de no ociosidad). Todo está programado con el objeto de controlar el desarrollo, conseguir una utilización exhaustiva, una economía positiva, y asegurar la calidad del tiempo utilizado, tratando de “extraer del tiempo cada vez más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles” (Foucault, 2000, p.158). Ante la consideración de que el buen empleo del cuerpo permite un buen empleo del tiempo, la disciplina define cada una de las relaciones que debe mantener aquel con el objeto que manipula. El cuerpo mecánico va dejando su sitio al cuerpo natural (individualidad orgánica), cuerpo del ejercicio, cuerpo manipulado por la autoridad, cuerpo del encauzamiento útil.

El tiempo disciplinario también es lineal y evolutivo. Implica su acumulación en etapas y grados, diferenciando a los individuos por el nivel alcanzado en relación a etapas ya finalizadas (individualidad genética). Esta característica del tiempo disciplinario se va imponiendo poco a poco a la práctica pedagógica “especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros por pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicios de dificultad creciente; calificando a los individuos según la manera en que han recorrido estas series” (Foucault, 2000, p.163).

Finalmente, la disciplina es el *arte de componer fuerzas* para obtener un aparato eficaz, en el que el cuerpo singular “se constituye como pieza de una máquina multisegmentaria” (Foucault, 2000, p.169), se coloca, se mueve y se articula sobre otros, preocupando, más que su arrojo o su fuerza individual, el lugar que ocupa, el intervalo que cubre, la regularidad y el orden según los cuales lleva a cabo sus desplazamientos (individualidad combinatoria).

El éxito del poder disciplinario se debe al uso de tres instrumentos simples para articular la individualidad: 1) la *vigilancia jerárquica*, mecanismo inherente a la disciplina que garantiza y multiplica su eficacia. Se organiza como un poder múltiple, automático y anónimo, un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada, haciendo visibles a quienes se encuentran dentro, garantizando un control articulado y detallado orientado a la transformación de los individuos; 2) la *sanción normalizadora*, sistema de penalización doble (gratificación-sanción) que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias. Es una penalidad jerarquizante, recompensa por el único juego de los ascensos, permitiendo ganar rangos y puestos; y castiga haciendo retroceder y degradando. Tiene por función reducir las desviaciones, es esencialmente correctiva. Para ello utiliza cinco operaciones distintas: compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza y excluye. En una palabra, normaliza. Foucault (2000, p.189) subraya la aparición del poder de la norma que “obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones,

determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras"; 3) el *examen*, combinación de la jerarquía que vigila y de la sanción que normaliza. Sitúa a los individuos en una red de escritura, "los introduce en un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan" (Foucault, 2000, p.194), haciendo de la descripción un medio de control y dominación, de objetivación y sometimiento.

De una manera global puede decirse que las disciplinas "son unas técnicas para garantizar la ordenación de las multiplicidades humanas" (Foucault, p.221). Intentan definir, respecto de estas multiplicidades, una táctica de poder que responde a tres criterios: 1) que sea lo menos costosa posible; 2) que sus efectos alcancen su máximo de intensidad y se extiendan lo más lejos posible; 3) ligar el crecimiento económico del poder y el rendimiento de los aparatos en el interior de los cuales se ejerce.

Foucault considera los internados infantiles y juveniles como lugares de encierro donde la tecnología disciplinaria es aplicada, desde el aislamiento del exterior, a partir de un gesto de exclusión, hasta la ordenación de esos colectivos según unas reglas y normas que van más allá de la mera regulación de la institución y su quehacer diario. Los centros de protección podrían encuadrarse dentro de lo que Foucault define como instituciones que utilizan la disciplina para un fin determinado. En general, el encierro institucional, el confinamiento, se convierte en una poderosa medida económica y de precaución social. El autor relata la evolución del espacio asilar-hospitalario del siglo XVII al espacio panóptico del siglo XIX, implicando un cambio importante en los discursos sociales que otorgan sentido y significado al internamiento. Se pasó del encierro para ocultar, privar de circulación y visibilidad a la miseria, al encierro útil dirigido a la normalización mental del individuo, esencial, según Foucault, para el funcionamiento general de los engranajes del poder.

Bronfenbrenner (1987), en su obra *La ecología del desarrollo humano*, analiza las consecuencias de la institucionalización desde una perspectiva ecológica, observando que el mayor problema de las instituciones infantiles se sitúa en un ambiente institucional física y socialmente empobrecido, carente de estimulación y de personas con las que el niño y la niña pueda mantener una relación primaria. Un entorno físico en el que se restringen las posibilidades para la interacción de la infancia con otras personas, la disponibilidad de materiales para las actividades que puede realizar, y de una figura con la que pueda desarrollar un fuerte apego. En sentido inverso, el potencial evolutivo de un entorno aumenta en la medida en que el ambiente físico y social que lo rodea permite y estimula la participación del niño y de la niña en una variedad de actividades, tanto conjuntamente con una persona adulta como espontáneamente por sí mismo o con otros niños y niñas, en patrones de interacción recíproca cada vez más complejos, y en relaciones diádicas primarias con las demás personas del mismo entorno.

Asimismo, considera que las diferencias entre un hogar familiar y una institución no se limitan al microsistema, sino que "en el mesosistema, la institución está mucho más aislada de otros entornos que el hogar, de manera que el niño tiene menos probabilidades de

adquirir experiencia en otros ambientes. En cuanto al ecosistema, el personal y las prácticas de una institución son menos susceptibles a las influencias de una comunidad externa y se adaptan menos a las modificaciones e innovaciones que interesan a la transición del niño a otros entornos. Por último, desde el punto de vista de los valores y expectativas culturales, el hecho de ser educado en una institución lleva consigo un estigma que puede convertirse en una perspectiva inevitable de fracaso” (Bonfenbrenner, 1987, p.182).

De estos estudios se deriva una imagen negativa de los centros al resaltar los efectos adversos para el desarrollo integral de la infancia. Entre las consecuencias de los mismos, Morente (1997) señala los movimientos de desinstitucionalización de los años 60 originados principalmente en países desarrollados, en los que se ponía en cuestión cualquier tipo de institución de internamiento destinadas a cualquier colectivo, tuvieran función de control social o protectora, fueran coercitivas o educativas. Fernández y Fuertes (2000, p.33) destacan también la escasa atención que recibió el acogimiento residencial por parte de las autoridades, las profesionales y la investigación, “quizá por su perspectiva de incierto futuro, quizá por la falta de una decidida renovación que no fuera solamente remendar los desperfectos más llamativos”. Incluso el trabajo de las profesionales dedicadas a este tipo de recursos era muy poco reconocido, considerándose poco eficaz, mismo desde los Servicios Sociales. La evidencia de aspectos negativos en la atención residencial debía haber supuesto el punto de partida, no para su abolición, sino para su mejora, ya que, en muchos casos, se convierten en la única medida posible, sobre todo cuando no existe una oferta suficiente de alternativas para hacerse cargo de las demandas generadas.

En la actualidad, a pesar de un cambio en la denominación de la medida con la Ley 21/1987, restando la gravedad y las connotaciones negativas de términos como internamiento o institucionalización, y equiparándola al acogimiento familiar, medida mucho más aceptada socialmente; y a pesar de la consideración de los centros como servicios especializados para la atención de menores en situación de dificultad y/o conflicto social; se sigue advirtiendo cierta reticencia a su valoración como recurso importante e igualmente válido a otras alternativas, viéndose relegado a la última opción posible. A pesar de ser el recurso más utilizado, tal y como se ha presentado en apartados anteriores, sigue siendo el que más críticas recibe. El debate que sigue abierto es el siguiente: “¿deben ser las residencias de menores una alternativa válida para la infancia en riesgo? Si es así, ¿qué papel deben desempeñar y en qué condiciones pueden desarrollar óptimamente sus objetivos?” (Fuertes y Fernández, 2001, p.409). Trataremos de dar respuesta a ambas cuestiones en lo que sigue.

8.3 Del acogimiento residencial como medida educativa y social

En este apartado abordaremos las cuestiones planteadas por Fuertes y Fernández (2001) a partir de una revisión y análisis de los textos normativo-legales de ámbito estatal y

autonómico y de la literatura especializada, atendiendo, asimismo, a las opiniones, valoraciones, sentimientos y apreciaciones manifestadas por las educadoras en el desarrollo de los grupos de discusión.

Centramos el análisis de las consideraciones de la medida como una alternativa válida, atendiendo a las diferentes posturas planteadas sobre el lugar que ocupa, o debe ocupar, dentro del sistema de protección y en relación a otras medidas y recursos. Por su parte, el papel que deben desempeñar los centros se concreta en una revisión conceptual del acogimiento residencial, perfilando sus finalidades y funciones lo que ayudará precisar el encargo institucional y social. Finalmente, partiendo del principio rector de la actuación pública en materia de protección a la infancia, según el cual las medidas adoptadas deberán tener un carácter educativo, centramos el análisis en las condiciones que debe reunir para dar contenido a dicho principio.

8.3.1 Valoraciones respecto del acogimiento residencial

¿Deben ser las residencias de menores una alternativa válida para la infancia en riesgo? Respecto de esta cuestión planteada por Fuertes y Fernández (2001) encontramos dos posturas diferenciadas. En la primera se enfatiza la consideración del acogimiento residencial como el último recurso a utilizar y durante el menor tiempo posible, manifestando la intención de evitar la institucionalización a toda costa. Desde otra perspectiva, se considera el acogimiento residencial como una alternativa más, igualmente válida, en el continuo de recursos posibles que integran el sistema de protección. En ambos planteamientos se comparte la necesidad de acabar con el internamiento indiscriminado y prolongado y de mejorar las condiciones institucionales. Sin embargo, desde la primera postura se sostiene que estas mejoras sólo se deben acometer cuando su utilización sea imprescindible, cuando constituya la única alternativa, lo cual induce a pensar que no se llevarán a cabo por no suponer una prioridad de las políticas de infancia.

En el primer planteamiento se sitúa, de forma general, la normativa vigente en materia de protección, y autoras como Lázaro (2002), Funes (1999) o Palacios (2003). Lázaro (p.371) califica las consecuencias del acogimiento residencial de “ablatorias de la máxima gravedad para la esfera jurídica del menor y de su familia”. Según la autora, incluso cabría plantearse la necesidad de obtener previamente autorización judicial para proceder al internamiento, ya que “es nada menos que la libertad individual lo que está en juego”. Funes (p.10), por su parte, define el espacio residencial como “una especie de sociedad controlada en miniatura, que encaja perfectamente en esas necesidades e inseguridades sociales que nacen ante lo problemático, lo diferente”. Considera que, aunque no se puede hacer la misma crítica que en épocas anteriores, ya que la calidad de la atención ha mejorado, imponiéndose la profesionalización frente a la benevolencia compasiva, “hoy igual que entonces, las instituciones siguen generando efectos negativos para la maduración, la incorporación social, o la recuperación personal, que no son fáciles de compensar” (Funes, p.12). Por

ello, entiende que evitar la institucionalización debe ser una pretensión constante, y que se debería prohibir pensar de entrada en el internamiento, pues “se trata de una solución (?) que bloquea nuestra creatividad para seguir pensando en nuevas propuestas” (Funes, p.14). Palacios se sitúa en esta misma línea. En su opinión, la institucionalización es la opción que parece generar mayor nivel de riesgos de dificultades. El principal problema radica en la situación misma de institucionalización, sobre todo cuando ésta se prolonga, principalmente porque en los centros se resuelve el presente de la infancia acogida, pero no su pasado ni su futuro, y “con un pasado plagado de problemas y un futuro lleno de incertidumbres, no es sorprendente que los niños y niñas de instituciones presenten importantes dificultades” (Palacios, p.361).

Pero no se trata de demonizar las instituciones, ni de bendecir cualquier alternativa, puesto que también “pueden estar llenas de control, ser escasamente rigurosas y provocar despersonalización” (Funes, p.15). A pesar de esta afirmación, desde la postura presentada, parece que se sigue confiriendo a las medidas alternativas al acogimiento residencial el papel de redentoras del sistema de protección. Éste es el planteamiento del Plan Estratégico Gallego para la Infancia y la Adolescencia (2007-2010), en el que se recoge textualmente como único objetivo del ámbito de protección: reducir el acogimiento residencial y potenciar recursos más normalizados (acogimiento familiar y atención de día).

En opinión de Casas (1988, p.44) el mensaje de la no institucionalización “se ha convertido en una especie de bandera de los que quieren presentar una imagen de progreso en este campo”. El peligro aparece cuando se simplifican los planteamientos de lo que supone desinstitucionalizar, cayendo muchas veces en contradicciones ya que “se confunde el concepto con una meta, cuando sólo se trata de un medio para mejorar la atención a la infancia”. Incluso se ha utilizado como argumento útil para justificar la reducción del gasto público. En palabras del autor, “desinstitucionalizar sólo tiene razón de ser en el seno de programas globales debidamente sectorizados, de prevención, detección, atención y seguimiento, a todos los niveles, de todas las situaciones individuales o colectivas de riesgo social para los mismos”.

En la segunda postura se encuentran autores como Fuertes (1992), Redondo, Muñoz y Torres (1998), Panchón (1998), Mohedano y Ortega (1999), Del Campo y Panchón (2000) o Fernández y Fuertes (2000, 2001). Parten de la idea de que la atención residencial es uno de los recursos de protección posibles cuando es necesario proceder a la separación de la infancia o adolescencia de su medio familiar. El centro constituye un recurso más en el marco de la acción social planificada en la que cada programa tiene unos objetivos específicos y una conexión con el conjunto del sistema. Y es que las instituciones existen “aunque se quieran ocultar más o menos conscientemente y los poderes públicos tiendan a quitarse este pesado ‘lastre’ para optimizar recursos y tratamientos en manos más baratas y voluntariosas, en todo caso, privadas” (Mohedano y Ortega, p.57); han demostrado ser siempre necesarias dentro de una red de servicios, pues la experiencia confirma que un porcentaje importante de niños, niñas y adolescentes se encuentran en recursos

residenciales; siguen siendo el recurso más utilizado, en muchos casos inevitable e incluso necesario, al menos a corto plazo; sigue siendo mayor la proporción de niños y niñas en situación de desprotección para los que no existe otra alternativa, que de aquellas que encuentran otras posibilidades; además, también hay niños y niñas para las que el centro es la mejor opción posible, no sólo la única disponible o existente (Fuertes y Fernández). Es por todo ello que no deben constituir recursos para la “atención a una población residual que no tiene cabida en otros mecanismos protectores, sino que deben guardar un equilibrio dentro de todo el sistema de Servicios Sociales de menores, ya que lo contrario implicaría que a algunos niños se les estuviese posibilitando los mejores medios para su reinserción mientras que a otros no se les daría esa posibilidad” (Panchón, p.80).

Otros argumentos a favor del acogimiento residencial como medida válida dentro del sistema de protección son los siguientes:

- Los centros pueden tener funciones muy diferentes para adaptarse a la multiplicidad y diversidad de necesidades y circunstancias de la infancia y sus familias. Por ejemplo la necesidad de contar con un tiempo de preparación para otras medidas como el acogimiento familiar o la adopción.
- El grupo se constituye en un escenario privilegiado para determinadas intervenciones.
- La probabilidad de interrupción no prevista de un acogimiento familiar es tres veces mayor que en una residencia, por lo que a través del acogimiento residencial se puede evitar una nueva experiencia dolorosa para aquellos niños y niñas con alto riesgo de fracaso en sistemas familiares.
- La atención en los centros permite una relación más profesional y una imagen más aséptica de cara a la familia biológica, facilitando el contacto y la intervención profesional, ya que no se entra en una competencia afectiva entre la familia y las educadoras. Por otro lado, una relación menos intensa y con varias personas adultas evita el conflicto de lealtades para el menor (Fuertes y Fernández, 2001).
- Es una medida adecuada para atender a grupos de hermanos, cuando sea conveniente que continúen viviendo juntos y ello no sea posible si se utiliza un recurso de tipo familiar.

Además de estos planteamientos, existen estudios en los que defiende el acogimiento residencial como una alternativa positiva para un determinado tipo de niños, niñas y adolescentes, en los que se trató de definir la tipología, situaciones o problemáticas que más se pueden beneficiar de esta medida. En general, se coincide en que es un recurso adecuado para quienes:

- presentan dificultades de adaptación a un medio familiar y/o necesitan no verse comprometidos en relaciones afectivas estrechas con otras personas diferentes a su familia;
- hayan experimentado situaciones graves de rechazo, abandono o maltrato en sus propias familias, o repetidas experiencias de separación o colocaciones insatisfactorias en otras familias;
- presentan problemas especiales, de tipo relacional, emocional, de conducta, necesidades sanitarias. Para estos casos, los centros pueden proporcionar un contexto más estructurado y organizado con límites claramente establecidos y con especialistas que pueden abordar de una manera interdisciplinar las problemáticas específicas;
- adolescentes que necesitan preparación para la vida independiente.

Al margen de estas consideraciones, con las que se puede estar más o menos de acuerdo –ya que también existen ejemplos de acogimiento familiar de urgencia, profesionalizado, para infancia con necesidades especiales, para adolescentes, incluso o de colaboración entre familia biológica y acogedora...– compartimos con Fuertes (1992) que es inútil plantear el debate en términos de centros sí, centros no, o de si es mejor el acogimiento residencial o el familiar. Cada recurso será más adecuado para atender unas necesidades determinadas en un momento y circunstancias particulares. En este sentido, el verdadero problema no radica en si un niño o niña debe o no vivir en una institución, sino en si ésta es la conveniente para ese sujeto y en su peculiar caso y circunstancia. Es decir, no se trata tanto del hecho institucional en sí (tal como se defendía en la primera postura), “cuanto de las cualidades, propiedades y características de la institución y de la conveniencia para el niño o joven en cuestión en su concreta situación” (Mohedano y Ortega, 1999, p.57). Lo que los poderes públicos deben garantizar no es la no institucionalización, sino la existencia de un sistema de protección comprensivo en el que se integren todos aquellos servicios que permitan responder a las diferentes necesidades de la infancia que requiere protección; la existencia real de alternativas posibles para los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de dificultad social; y que la elección de la mejor opción se fundamenta en una evaluación rigurosa de cada caso, en la que se debe dar cabida a la participación de las familias y de la propia infancia. Asimismo, deben garantizar que las medidas y los recursos desplegados son adecuados desde un punto de vista educativo. Compartimos con Mohedano y Ortega (p.57) que una institución educativa y conformada desde un punto de vista pedagógico “puede ser un inmejorable instrumento de socialización e integración social”, puede crear el colectivo próximo que toda persona precisa para desarrollarse y construirse como tal.

Respecto de los grupos de discusión, se analizaron dos cuestiones, por un lado, la percepción que tienen las educadoras sobre las representaciones sociales, políticas, de la

población acogida y sus familias acerca del acogimiento residencial; y, por otro, las propias valoraciones de las participantes sobre el acogimiento como medida de protección.

Caracterizan la representación social del acogimiento residencial por el desconocimiento de su concepción y configuración actual. Permanece la antigua imagen de las macroinstituciones de los 60 (P22, G3, 065), de los niños de las monjas (P1, G5, 139), con las cabezas rapadas (P23, G3, 066)... Asimismo, las educadoras consideran que están “mal vistos”. Una educadora lo expresaba así: la gente llegó a pensar que nuestro piso era... por poco que era desde un prostíbulo (P9, G1, 152). Incluso llegaron a utilizar la expresión “miedo” para referirse al sentimiento de la sociedad frente a los centros.

Por parte de la Administración y del ámbito político en general, sienten que son un recurso mal valorado:

Yo creo que los centros sí son un medio de protección muy mal considerados y dentro de toda la escala de recursos que existe, está considerado como el último recurso, casi el recurso más negativo y yo creo que debería de ascender, porque en un momento puntual es un recurso importante, tanto como los demás (P21, G3, 064).

El problema de fondo es que, queramos o no queramos, a nivel político, somos un baúl (P22, G3, 029).

Somos un auténtico cajón de sastre que no interesa, que interesa levantar la menor polvareda posible, y la política no ve futuro en esto, no ve futuro en esto, somos un cajón de sastre (P22, G3, 034).

Esta percepción se complementa con la expresada por una educadora respecto de la infancia acogida:

Entonces, no sé, yo creo que mimamos poco a los niños, que se les tiene como parte oscura del sistema de servicios sociales y que están en un centro tapaditos y allí cuidados y ya está (P13, G2, 065).

Por su parte, las familias rechazan el centro en un primer momento. Pocas familias ven al centro como un recurso que les va a ofrecer una ayuda, es una amenaza. Y por tanto todo lo que hay en el centro es una amenaza (P26, G3, 038). Y los niños lo consideran poco menos que el talego (P1, G1, 247).

Respecto de su propia consideración sobre el valor del acogimiento residencial, al igual que en la literatura especializada, encontramos dos posturas. Algunas educadoras concuerdan con la postura legal en que debe ser el último recurso a emplear, y consideran que se abusa bastante (P5, G1, 009) de él. Otras entienden que debe ser un recurso más, con el mismo reconocimiento que otras medidas, debiendo formar parte del sistema. Lo expresan de la siguiente forma:

¿Qué lugar ocupamos? Desde Menores, muchas veces estoy cansada de oír que somos el último recurso. Yo ahí digo no, a veces es el mejor recurso para los chavales, nos cueste aceptarlo o no, la pena es que no haya sido el recurso a tiempo, donde hoy estos chavales podrían estar de otra manera (P26, G3, 067).

Eso lo tengo claro que es un recurso más, no como la Administración que quiere ponerlo como último recurso. Eso lo tengo discutido en muchos ámbitos y es un absurdo, es un recurso más, que es necesario y que ojala fuera mucho menos necesario, pero eso implicaría que habría mucho más trabajo de prevención (P14, G2, 024).

El acogimiento residencial no debe ser algo individual, sino que debe formar parte de un contexto, tiene otras potencialidades (P2, G1, 263).

Creo que este discurso no nos lleva a ningún lado. Me refiero a que... es como hablar de un coche, qué es mejor, el motor o las ruedas. Tanto el motor como las ruedas son necesarios para que vayas a algún lado. Y hablando de protección es hacer esto, los centros tienen muchos defectos y tienen muchas virtudes. Nada es la panacea, ni la adopción es la panacea, ni el acogimiento es la panacea, porque los fracasos adoptivos son un desastre. Trabajamos con fracasos adoptivos, que son duros y difíciles y muy jodidos de trabajar. Nada es la panacea. Con lo cual, este tipo de discusión no nos lleva a ningún lado (P22, G3, 069).

Una vez revisadas diferentes consideraciones acerca de si el acogimiento residencial constituye una medida de protección válida, compartimos con Redondo, Muñoz y Torres (1998), que sólo tendrá sentido si se utiliza como tal y se somete a los principios que deben presidir toda acción protectora. Es necesario preguntarse ahora, al igual que Fuertes y Fernández (2001), ¿qué papel deben desempeñar y en qué condiciones pueden desarrollar óptimamente sus objetivos? En relación con la primera cuestión, presentamos las concepciones, sentidos y significados que adopta la medida a nivel legal, en la literatura especializada y para las educadoras de los grupos de discusión, y que permiten concretar el encargo institucional, las finalidades y funciones que debe cumplir. En un segundo momento, analizamos las condiciones que debe cumplir el acogimiento residencial para desarrollar las finalidades y funciones que tiene encomendadas, desde una perspectiva pedagógica, en tanto que toda medida de protección debe tener un carácter educativo, principio inspirador de la intervención pública en protección.

8.3.2 Concepciones, sentidos y significados

El acogimiento residencial constituye una medida de protección derivada del ejercicio la guarda, tanto la correspondiente a la tutela administrativa como a la guarda voluntaria, consistente en el alojamiento de un niño/a en un centro. Salvo esta cuestión que refiere la naturaleza institucional del sujeto acogedor, y salvo la prescripción establecida en el artículo 172.3 de que debe ser el Director/a del centro quien ejerza la guarda de la infancia

acogida, el Código Civil apenas resuelve el régimen jurídico del acogimiento institucional. La LOPJM, en su artículo 21 dedicado a los servicios especializados, establece el carácter temporal del acogimiento residencial; la necesaria autorización y acreditación de los centros por parte de la entidad pública, a quien corresponde realizar la supervisión e inspección de los mismos semestralmente a efectos de asegurar la protección de los derechos de niños y niñas; la vigilancia por parte del Ministerio Fiscal; y la regulación del régimen de funcionamiento de los recursos a cargo de la entidad competente, prestando especial atención a la seguridad, sanidad, número y cualificación profesional de su personal, proyecto educativo, participación de la infancia en su funcionamiento interno, y demás condiciones que contribuyan a asegurar sus derechos.

En Galicia, la LGFIA, en su artículo 29, sólo refiere el carácter subsidiario y temporal del acogimiento residencial que deberá estar orientado a la integración social y a la normalización como principios de intervención: “el acogimiento residencial constituirá una medida de protección que podrá adoptar la entidad pública cuando, agotadas todas las posibilidades de mantenimiento del menor en su familia mediante la utilización de recursos preventivos y asumida la tutela o la guarda sobre el mismo, no sean posibles o se consideren inadecuados el acogimiento familiar o la adopción. La citada medida se mantendrá por el tiempo estrictamente necesario, procurándose la integración del menor en el entorno social y la accesibilidad a los sistemas ordinarios educativos, sanitarios y laborales, entre otros”. Los artículos 59 y 60 del Decreto 42/2000 añaden a lo regulado en la LGFIA: el requerimiento de procurar, siempre que redunde en interés del menor y no resulte perjudicial para el mismo, la convivencia y la relación entre hermanos; el tratamiento educativo individualizado del que serán objeto los menores acogidos, que deberá tener en cuenta sus circunstancias personales y sociofamiliares y que se reflejará en un proyecto educativo para cada menor; y la obligatoriedad de los centros de contar con un proyecto educativo general y un reglamento de régimen interno, en los que se recogerán los contenidos mínimos establecidos en la normativa correspondiente, debiendo respetar los derechos de la infancia.

303

Este escaso desarrollo normativo de la medida de acogimiento residencial, frente a otras como el acogimiento familiar y la adopción, parece estar conectado con su consideración como último recurso, lo que contribuye a perpetuar una situación de indefinición del encargo institucional y social, de desequilibrio entre centros, de desfase entre prácticas institucionales, de inestabilidad, etc., siendo la infancia acogida la última y más perjudicialmente afectada.

Si revisamos el marco legal de otras Comunidades Autónomas, encontramos diferencias notables entre ellas y con respecto a Galicia respecto del tratamiento del acogimiento residencial, en cuanto a la extensión, contenidos desarrollados y enfoque. En el cuadro que se acompaña se recogen las cuestiones reguladas sobre la medida en las leyes vigentes en materia de infancia desde una perspectiva comparada.

Contenidos		E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Principios																			
- Normalización					x		x		x		x				x	x	x	x	
- Participación						x		x							x			x	
- Coordinación					x														
- Acogimiento de hermanos		x				x		x	x	x					x		x	x	
- Relaciones con la familia								x		x	x					x		x	
- Coeducación y verticalidad				x															
Relacionados con el proceso																			
- Ingreso								x	x	x			x	x					
- Elección del centro					x	x	x	x	x	x	x		x	x		x			
- Cambio centro			x				x												
- Seguimiento postinstitucional			x	x									x				x		
Instrumentos de la acción educativa																			
- Proyecto Educativo de Centro					x	x			x	x			x	x				x	
- Reglamento de Régimen Interno			x		x	x		x	x				x	x				x	
- Proyecto socioeducativo individual			x	x	x	x			x	x			x	x				x	
Características del centro																			
- Autorización necesaria		x		x	x	x	x	x	x				x					x	
- Tamaño/unidades reducidas			x	x			x	x	x	x				x		x			
- Integrado en la comunidad				x	x					x			x						
- Abierto al entorno				x	x					x			x						
- Carácter educativo				x															

Contenidos		E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Tipología de centros																			
- Públicos y concertados					X	X		X	X	X			X	X					
- Acogida inmediata				X						X									
- Específicos			X	X			X		X	X	X		X	X		X			
Población acogida																			
- Deberes de los menores				X						X					X			X	
- Derechos de los menores															X			X	
Personal educativo																			
- Figuras estables									X										
- Formación previa y continua									X										

Fuente: Disposiciones legales de ámbito nacional y autonómico sobre protección a la infancia. Elaboración propia.

Leyenda

- E: legislación estatal
 3: Asturias
 6: Castilla la Mancha
 9: Extremadura
 12: La Rioja
 15: Navarra
- 1: Andalucía
 4: Cantabria
 7: Castilla y León
 10: Galicia
 13: Madrid
 16: País Vasco
- 2: Aragón
 5: Canarias
 8: Cataluña
 11: Islas Baleares
 14: Murcia
 17: C. Valenciana

Los rasgos más reiterados en los textos normativos autonómicos refieren su carácter temporal y subsidiario, si bien su concreción varía sutilmente de unas Comunidades a otras. Por ejemplo, respecto de la temporalidad de la medida, las disposiciones legales establecen que la duración del acogimiento debe ser, bien durante el tiempo estrictamente necesario, bien durante el menor tiempo posible. En nuestra opinión, este segundo sentido supone redundar en el carácter negativo del acogimiento y de sus efectos perjudiciales para el desarrollo personal y social de la infancia. Sin embargo, nos parece acertada la redacción de Aragón (art. 66.2) y La Rioja (art. 87.3) al respecto, en cuyas disposiciones legales se añade la obligación de programar los recursos y medios necesarios para el retorno del menor a su familia o, en interés del menor y según los objetivos de protección, para la adopción de otras medidas. En cuanto a la subsidiariedad, la Ley 14/2002, de 25 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León es la única en la que se establece la adopción de la medida de acogimiento residencial cuando constituya la mejor manera de que las necesidades del menor sean atendidas (artículo 96.1). Esta perspectiva supone un cambio en la consideración del AR como último recurso hacia su reconocimiento como un recurso más del sistema de protección.

A la cuestión ampliamente recogida de la inspección y supervisión de la medida a cargo de la entidad competente, Aragón (art. 66.6) y la Rioja (art. 89.2) amplían el contenido de la misma, estableciendo la obligatoriedad de que contemplen la adecuación de los recursos materiales y personales a los fines previstos, así como el respeto de los derechos de los menores. Además, deberá concretarse en la emisión de un informe valorativo. Otros asuntos de naturaleza jurídica recogidos en la legislación autonómica hacen referencia a las formas resolución, administrativa o judicial; al deber de comunicación de la adopción de la medida a los padres, siempre que no estuviesen privados de libertad, a los tutores/as o guardadores/as del menor, y al Ministerio Fiscal; y la atribución del ejercicio de la guarda al Director/a del centro.

En el caso de Andalucía, Aragón y Castilla la Mancha se establece que esta medida podrá ser complementada por el acogimiento en familias colaboradoras durante fines de semana o períodos vacacionales. Esta disposición viene a reforzar la idea de que no se trata de medidas excluyentes sino complementarias.

Respecto de las finalidades de la intervención en contextos residenciales, la mayoría de las disposiciones legales recogen como objetivo prioritario el desarrollo del niño: físico, psicológico y social, personal, integral, o de la personalidad. También es frecuente la alusión al objetivo de integración, bien sea social (referida en 7 leyes autonómicas), familiar (en 4 disposiciones) o laboral (en el caso de Andalucía y Aragón). Sólo Cataluña hace referencia a “la finalidad de que los adolescentes logren más recursos, más autonomía personal y más habilidades sociales” (art.1, Ley 8/2002 de modificación de la Ley 37/1991).

Las funciones que aparecen de forma más reiterada en el articulado de los textos normativos son las siguientes:

- *Acoger, cuidar, educar* a quienes que por motivos de protección deban ser separados temporal o definitivamente de su núcleo familiar o entorno social (artículo 67 Ley 21/2001, Aragón).
- *Prestar una atención personalizada* y fomentar relaciones que favorezcan el desarrollo de los menores alojados (artículo 65.2 Ley del Principado de Asturias 1/1995). En el caso de Castilla y León y el País Vasco se especifica que la atención dispensada ha de ser integral.
- Crear las condiciones que garanticen la *adecuada cobertura de las necesidades* físicas, emocionales y sociales del menor y el efectivo *ejercicio de sus derechos* (artículo 95.2 Ley 14/2002 de Castilla y León).
- Dispensar a la persona menor de edad un *trato afectivo y la atención y educación necesarias* (artículo 88.2 Ley 17/2006 de las Islas Baleares).

Sólo en la legislación de Castilla y León, Cantabria y Asturias se hace referencia a las funciones que cumplen los centros respecto de los derechos de la infancia acogida. Asimismo, únicamente Cantabria y Asturias señalan como función ofrecer un marco de convivencia con los medios adecuados. Finalmente, Aragón y Asturias son las únicas comunidades en las que se recoge la función de intervención y colaboración con las familias de los niños y niñas acogidas.

Aunque en el cuadro nº 27 se presentan cuestiones bajo el epígrafe de principios, éstos no aparecen especificados como tal en la legislación autonómica, pero sí se pueden apreciar entre el contenido definido. Por ejemplo, en 9 Comunidades se perfila el principio de normalización, en términos de promover el acceso de los menores a los recursos públicos y privados normalizados; en 7 disposiciones autonómicas se regula el principio de acoger a hermanos por una misma institución, siempre que no sea perjudicial para éstos; y en 5 el derecho de la infancia de mantener relaciones con su familia, facilitando las visitas, excepto cuando medie resolución judicial en sentido contrario. El principio de participación se concreta en los siguientes términos: como derecho a participar de manera activa en la elaboración de la normativa y de la programación de actividades del Centro y en el desarrollo de éstas, sean internas o externas (artículo 66.a.9 de la Ley 6/1995 de Madrid; artículo 80.2.j, Ley 3/2005 del País Vasco), o como objetivo de funcionamiento del centro, favorecer la participación a través de los proyectos socioeducativos individualizados (artículo 54.5, Ley 3/1999 de Castilla la Mancha) y del Plan General del centro (artículo 97.4, Ley 14/2002 de Castilla y León). Tan sólo Asturias recoge en su legislación el principio de coordinación entre los centros y los servicios sociales municipales para procurar la integración social y familiar del menor (artículo 65.2, Ley 1/1995); y Aragón la convivencia normal de menores de ambos sexos y de diferentes edades (artículo 67.2.2, Ley 12/2001).

En relación con los procesos de intervención, en las legislaciones autonómicas analizadas encontramos referencias a los criterios de elección de los centros, los procedimientos de ingreso, salida y cambio de centro, y seguimiento postinstitucional. En cuanto a los criterios de selección, deben ser adecuados a las características del menor (es el caso de Asturias y Cantabria) y estar próximos al entorno familiar y social, procurando la continuidad en el centro educativo donde esté escolarizado, a fin de no alterar ni interferir sus relaciones y actividades anteriores (Canarias, Castilla y León, Extremadura y Murcia). Además, en Castilla la Mancha se prevé la necesidad de un informe y propuesta del equipo interdisciplinar previo; en la Rioja la decisión ha de ser motivada en función de la disponibilidad de plazas, las características de los centros y las circunstancias personales del menor; y en Cataluña y las Islas Baleares los criterios de selección de los centros deberán ser establecidos reglamentariamente. El procedimiento de ingreso en los centros sólo es regulado en 3 CC.AA., aludiendo también a los casos de urgencia. Cualquier cambio de centro deberá acordarse por resolución motivada, previa audiencia del menor si hubiere cumplido los doce años (artículo 36.5, Ley 1/1998 de Andalucía; artículo 70, Ley 1/1997 de Canarias; y artículo 51, Ley 3/1999 de Castilla la Mancha). Andalucía, Aragón, Islas Baleares y Navarra regulan el seguimiento postinstitucional al menos durante el año siguiente a la salida de los menores de un centro de protección, al objeto de comprobar que su integración sociolaboral sea correcta, aplicando la ayuda técnica necesaria.

309

Más de la mitad de las Comunidades Autónomas establecen la obligatoriedad de que cada menor cuente con un proyecto socioeducativo individualizado, orientado a su desarrollo integral. En cuanto al proyecto educativo de centro, o programa general, son 7 las disposiciones legales que recogen este aspecto; y 8 las que definen la exigencia de que cada centro cuente con un reglamento de régimen interior. En las Islas Baleares se describen, además, los contenidos mínimos que debe contemplar este documento: sistemas pedagógicos y de observación, cualificación y funciones de cada una de las profesionales, metodología de trabajo educativo y documentación, alcance de las intervenciones educativas. En el caso de Andalucía se le denomina reglamento de funcionamiento interno democrático.

Respecto a las características de los centros, en la mayor parte de las disposiciones se dispone, al igual que en la LOPJM, la obligatoriedad de que los centros cuenten con la autorización y acreditación necesarias. Asimismo, deben ser centros no masificados (Murcia), de pequeño tamaño (Andalucía y Aragón) u organizados en unidades de convivencia reducidas (Castilla la Mancha, Castilla y León y La Rioja) que favorezcan el desarrollo de la infancia, permitan un trato afectivo y una vida cotidiana personalizada; integrados en la comunidad y abiertos al entorno. Tan sólo Aragón contempla el carácter educativo que deben tener los centros. Asimismo, en las disposiciones legales de 7 comunidades se definen dos tipologías de centros, públicos y concertados. Además, se establecen acogimientos residenciales especiales en centros adaptados a las necesidades de menores con graves deficiencias o discapacidades físicas o psíquicas o alteraciones psiquiátricas (en 8 CCAA), para menores

en los que se detecte consumo de drogas (en 7), y para aquellos con graves problemas de socialización, inadaptación o desajuste social (en 4). En estos casos la entidad pública cuidará del respeto a los derechos de los menores en dichos centros y les garantizará un adecuado nivel de prestaciones asistenciales, de acuerdo con sus necesidades (art. 69.3, Ley 1/1998 de Andalucía). Tan sólo Aragón destina un artículo a describir los centros de observación y acogida, cuya duración no será superior a dos meses; y las Islas Baleares a describir todas las tipologías de centros: de atención de día, de primera acogida, de menores de edad extranjeros no acompañados, de acogimiento residencial, de atención a la primera infancia, de preparación para la emancipación y centros residenciales de acción educativa especial.

En cuanto a la población acogida, Aragón, Cataluña, Madrid y País Vasco definen sus deberes; y tan sólo las dos últimas sus derechos. Finalmente, respecto al personal educativo, Castilla la Mancha y Castilla y León establecen la necesidad de facilitar figuras de referencia lo más estables posible. En el primer caso se regula, además, que las educadoras de los centros deberán superar un curso de formación previo al desempeño de sus funciones y realizarán cursos de formación permanente (artículo 54.6, Ley 3/1999 de Castilla la Mancha).

Como se puede apreciar en el cuadro, las Comunidades Autónomas que más desarrollan normativamente la medida de acogimiento residencial son Castilla y León, Asturias, Aragón, Castilla la Mancha, Cataluña y La Rioja, siendo Galicia la que menos aspectos recoge en la LGFIA. Algunas disposiciones refieren otros textos normativos en los que se perfilan más específicamente las clases de centros, derechos y deberes de los menores, procedimiento de ingreso y de baja, autorización, organización y funcionamiento (Andalucía); los requisitos que han de reunir los centros en cuanto a condiciones arquitectónicas, de seguridad, sanitarias, de equipamiento, de personal, organizativas, de funcionamiento interno, de programación e intervención socioeducativa, de atención y participación (Castilla y León, Islas Baleares); el estatuto de centros residenciales que defina la tipología, principios fundamentales de actuación, objetivos, criterios de organización y reglas de funcionamiento (Madrid); requisitos materiales, funcionales y de personal, recursos educativos, terapéuticos o de seguridad (País Vasco). Pero son precisamente aquellas Comunidades en las que también se regula más ampliamente la medida de acogimiento.

De este repaso por las disposiciones legales, y en consonancia con el principio general establecido en el artículo 2 de la LOPJM, se desprenden algunas características del acogimiento residencial como medida de protección eminentemente educativa. Concretamente, destacamos el hecho de que la atención educativa: ha de ser intencional y planificada (plasmada en un proyecto educativo general y en los proyectos socioeducativos individualizados para cada niño/a); cualificada y personalizada, centrada en la garantía de los derechos y en la atención de las necesidades de la infancia, promoviendo su desarrollo integral e integración sociofamiliar; debe desarrollarse en un marco de convivencia seguro,

normalizado y coeducativo, que fomente la participación de niños y niñas en la vida del centro.

Si nos adentramos en la literatura especializada en relación a la conceptualización del acogimiento residencial, de entrada se pueden diferenciar dos posturas respecto de su consideración como medida alternativa a la familia, un medio sustitutivo provisional enmarcado dentro de los programas de suplencia familiar (Ferrandis et al., 1993; Del Campo y Panchón, 2000; Guasch y Ponce, 2002); o como una medida complementaria, postura defendida por Lázaro (1995), Redondo, Muñoz y Torres (1998) y Fernández y Fuertes (2000), entre otros, desde la que se entiende el centro como un elemento más de un proceso facilitador de la integración familiar, promoviendo las visitas, siempre que no redunde en perjuicio de la infancia, la asunción progresiva de responsabilidades por parte de la familia, que además, en situaciones de guarda, continúa ostentando la patria potestad. En ningún caso puede ser una alternativa definitiva, una residencia no podrá sustituir de manera permanente a los padres en todas sus dimensiones (Fernández y Fuertes).

En general, se viene a reforzar y ampliar lo establecido a nivel legal sobre acogimiento residencial, delimitando asimismo sus funciones y finalidades. Recogemos a continuación algunas definiciones:

- Es una medida de protección que ofrece la posibilidad de atender a chicos y chicas que, durante un tiempo determinado, no pueden vivir con su familia (Del Campo y Panchón, 2000).
- “Es una medida de protección consistente en ingresar al niño o joven en una institución pública o colaboradora adecuada a sus características, con la finalidad de recibir la atención y la educación necesarias” (Guasch y Ponce, 2002, p.106). Los centros constituyen “recursos alternativos a la familia que intentan facilitar una respuesta a las necesidades materiales, físicas, afectivas, psíquicas y sociales, procurando un desarrollo global y armonioso de los niños y los jóvenes atendidos, encaminándolos hacia la autonomía personal” (Guasch y Ponce, p.110). Debe dar una respuesta educativa con la finalidad de favorecer la integración, evitar la segregación y marginación de los niños acogidos, y conseguir que dejen de depender del sistema y de las instituciones.
- “La función social de los centros se puede concretar en dar atención material y educativa a aquellos niños, la situación de problemática familiar grave de los cuales no se puede resolver en el medio, durante el tiempo necesario hasta que se puedan reincorporar a la familia o se les proporcione una alternativa familiar temporal o definitiva” (Lázaro, 1995, p.57).
- Es una alternativa institucional “que si bien no mantiene al menor en su contexto familiar y social, crea microcontextos relacionales en los que, el mismo espacio de vida y convivencia, facilita la educación en la vida cotidiana desde la

afectividad, el compromiso, el apoyo, la negociación y la participación, a través de la convivencia y las relaciones que se establecen con los compañeros del hogar y los educadores, y a partir de la planificación de la vida diaria desde una perspectiva de la normalidad” (March y Orte, 2000, p.109).

- La finalidad del acogimiento residencial es “la creación intencional y planificada de un marco consistente, que asegure las condiciones óptimas para el desarrollo y la socialización de los menores de edad que carecen de un entorno que satisfaga sus necesidades biológicas, afectivas y sociales, disponiendo de todos los recursos para que en cada etapa de su crecimiento se facilite: el desarrollo de su identidad personal, el desarrollo de su mundo relacional, la integración en la cultura y la sociedad” (Ferrandis et al., 1993, p.22).
- Fomentar una educación que partiendo de su realidad y teniendo en cuenta su proyecto personal, le proporcione los recursos adecuados para desarrollarse en una sociedad competitiva, normalizante y en ocasiones segregacionista. Para lo cual deberá favorecer un proceso evolutivo y escolar que generalmente ha sufrido interferencias ambientales importantes, desarrollando sus capacidades y sobre todo haciéndole protagonista de su propia historia (Vallina, 1999).

Los términos utilizados para definir el encargo institucional del acogimiento residencial son, según lo expuesto: *acoger*, atender, educar, socializar, compensar, promover el desarrollo personal integral, la autonomía responsable y la plena integración social y familiar, que se constituyen en finalidades de la protección. *Acoger* en un ambiente seguro y estable, un contexto protector, educativo y afectivo, que posibilite la convivencia y la relación, un marco físico limitado y estructurado “que obligatoriamente lleva a los residentes a organizarse internamente a partir de la referencia que contiene el espacio, conjuntamente con el horario y la normativa” (Panchón, 1998, p.190). *Atender*, detectar y dar respuesta a las necesidades básicas y los trastornos derivados de graves carencias y relaciones afectivas distorsionadas (Del Campo y Panchón, 2000). *Educar* en el marco de la vida cotidiana. *Socializar*, dicen Ferrandis et al. (1993), en los aspectos de identidad personal, relaciones sociales e incorporación social. *Compensar* los posibles déficits y abordar los trastornos derivados de circunstancias carenciales. En fin, una acción social, educadora, socializadora y psicoterapéutica (Mohedano y Ortega, 1999), en la que se enfatiza, asimismo, los principios de personalización, participación y normalización, haciéndose imprescindible partir de la realidad de la infancia acogida, tener en cuenta su proyecto personal y hacerla protagonista de su propia historia. Una acción que no se limita a los niños y niñas acogidas, sino que debe contemplar también a las familias, ayudando a modificar las condiciones, comportamientos parentales y filiales, posibilitando mejores relaciones familiares; y al entorno, desarrollando apoyos comunitarios a largo plazo, implicando a la infancia en dinámicas comunitarias (Panchón).

Otras funciones específicas dependen del programa de integración estable de cada niño y niña. En este sentido, el acogimiento residencial debe preparar a la infancia acogida para el retorno a la familia de origen, para la integración en una familia acogedora o adoptante, o para la emancipación y vida independiente al llegar a la mayoría de edad. Fuertes y Fernández (2001), diferencian además, las funciones que los centros cumplen a corto, medio y largo plazo. A corto plazo, pueden desempeñar una función de emergencia, en aquellos casos en que se requiere una separación urgente de su familia o su protección ante cualquier otra situación de grave riesgo; y de primera acogida, permitiendo analizar y valorar las circunstancias específicas de cada situación para una toma de decisiones fundamentada sobre la medida más adecuada a adoptar. A medio plazo sirven como recurso puente para la integración en una familia acogedora o adoptiva, y como tratamiento de trastornos emocionales y de comportamiento social. Y, a largo plazo, se dirigen principalmente a prestar una atención continuada a adolescentes que por diferentes circunstancias no encuentran otro recurso familiar. En estos casos, la función principal es preparar para la vida independiente, proporcionando los recursos y habilidades necesarios.

Las educadoras que aportaron su opinión en los cuatro grupos de discusión a lo largo de las dos sesiones a las que fueron convocadas, también dieron cuenta de las funciones y finalidades de la medida de acogimiento residencial. Estas son: satisfacer las necesidades básicas en un ambiente afectivo, seguro y normalizado:

313

Pues con respecto al menor, lo que habíamos dicho, cubrir las necesidades básicas a nivel sanitario, a nivel escolar, a nivel de aprendizajes educativos, de la vida diaria, habilidades sociales, a nivel afectivo, no sé todo lo que se me está quedando en el tintero (P8, G1, 082).

Pienso que como casa de familia debería de ser o es, creo que en nuestro caso, dinamizador de recursos tanto propios como de la comunidad, para satisfacer esas necesidades y esas carencias. Creo que ese dinamismo de recursos tiene que ser un ambiente cálido, acogedor y cercano. Pero que desde el primer momento, desde el primer día que entra se debe preparar la salida (P36, G4, 080).

Se supone que el centro tiene que aportar al niño o niña lo que en su casa no le han dado, ¿no?, tiene que aportar unos modelos de adulto o educador normalizados, un modelo de convivencia con los otros chicos normalizado, una escolarización, unos horarios, unas normas, etc., todo lo que en su casa no se ha vivido, a parte de una situación emocional de seguridad... y cubrir unas necesidades básicas. Pero es que para mí esa es exclusivamente la función del centro (P8, G1, 067).

Para mí es fundamental ese tema que dentro de la protección entendamos que a parte de darle primero las necesidades básicas, segundo, intentas dar seguridad, ambiente, afecto, interiorización de normas, todo el tema escolar, etc. (P31, G4, 059).

Favorecer el desarrollo personal y social de la infancia a través de una atención educativa integral. Educación que también ha de ser compensadora y terapéutica:

Y como educadores creo que lo que tenemos que dar son pautas para se desarrollen en la sociedad y con libertad, respetando, claro, la libertad de los demás (P16, G2, 067).

Les intentas educar íntegramente, en todos los aspectos (P16, G2 025).

¿Cuáles son los objetivos? Para mí lo principal es normalizar, sobre todo las edades que tengo yo; solucionar las carencias básicas, tapar baches, traumas intentar abordarlos y mitigarlos; y sobre todo, por la edad que estoy viviendo, preparar para la vida adulta, estudios, formación... (P37, G4, 073).

Promover la integración social y familiar bien o su contexto o en un entorno familiar alternativo:

Proteger para solucionar, poner los medios al alcance del menor, y que sea capaz de reinsertarse en la sociedad (P25, G3, 063).

Los chavales a veces, cuando llegan a nuestros centros, suelen llegar de ámbitos bastante marginales, la mayoría. Esa reintegración en medio de grupos sociales normalizados que también es un reto para... también es una protección que desde el centro se puede promover (P26, G3, 067).

Yo creo que una parte de nuestra función es provocar que ese niño avance lo más rápido posible para que pueda retornar a su lugar de origen o se le defina una nueva situación (P14, G2, 024).

Para mí es fundamental que desde los centros, desde las casas, desde donde sea, intentemos, en el paso del chaval por nuestra casa, buscarle una alternativa de futuro, tenga 3 años, tenga 16, tenga 15, tenga 2. Y la alternativa de futuro pasa por trabajar con su familia a tope, para que pueda volver con su familia, y en el caso de que no sea posible, darle otra alternativa (...) Pero yo creo que eso es nuestra gran misión, a parte de la educación en sí, del día a día, del hábito, del estudio... esa alternativa de futuro (P31, G4, 038).

Preparar para la vida adulta, para la independencia y la autonomía:

Las funciones que debe cumplir son cubrir las necesidades básicas, escolarizar, trabajar el refuerzo escolar, trabajar con el niño a nivel personal, habilidades de la vida diaria, es decir, prepararlo para la vida independiente, lógicamente, que es lo que se pretende. (P5, G1, 081).

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

Cuando estén preparados (P24, G3, 054).

Finalmente, señalan funciones con respecto al entorno, destacando la necesidad de proteger de las dinámicas de la propia Administración, del ámbito social y escolar:

Para mí no sólo es el centro un lugar de protección, sino que es el lugar que reivindica protección para los chavales que tenemos en otros ámbitos. Por ejemplo, en el ámbito escolar (P26, G3, 067).

También el centro debe cumplir la función de proteger al menor de las instituciones de protección de la Xunta, del maltrato institucional al que le someten (P17, G2, 069).

No descartaría también una tercera, el estar ahí pinchando a la Administración, recordándole que lo que tenemos son personas y no tornillos, que estas personas tienen unos derechos y a veces tienen unas ilusiones o un proyecto de futuro, que no lo olviden (P15, G2, 098).

A lo largo de las discusiones se fue perfilando una dualidad entre el ser y el deber ser del acogimiento residencial respecto de las funciones que cumple. Este debate se planteó en los siguientes términos ¿qué hacemos realmente, aguantar o educar? (P5, G1, 203). En el cuadro que se acompaña se presenta la diferencia entre lo que las educadoras consideran que debe ser el acogimiento residencial y aquello en lo que se acaba convirtiendo en muchas ocasiones.

315

Cuadro 28: El ser y el deber ser del acogimiento residencial según las educadoras

ser	deber ser
Muro, dique de contención	Ser fuente de oportunidades
- Aguantar lo que te echen - Parchear	Educar
- Recoger - Ser un almacén	Acoger, ofrecer alternativas de futuro
Sobreprotección	Proteger
Paréntesis	Intervenir con las familias

Esta dualidad se ve claramente reflejada en las palabras de las educadoras:

Bueno, funciones... Tenemos que ser fuente de oportunidades siempre. Oportunidades para... en la salud, en lo material... ¿estar cubierto? vale, pero más importante sería la orientación que le puedas ir haciendo a esa persona, que la ayudas a encontrar el sentido y la seguridad en sí mismo, porque vienen muy deshechos, y que vayan cada día adquiriendo más autonomía y más responsabilidad, ya desde el primer día. Pero bueno, ser fuente de oportunidad en ese sentido, con todo, adecuada a cada uno de los críos. El problema después con el que nos encontramos, en lugar de ser fuente de oportunidades somos

dique de contención de los que te vienen, además, con problemáticas tan diversas que no debieran estar ahí, con medicación, tratamientos... es decir, no hay centros especializados, eso es una realidad, entonces eso no se está cubriendo (...) Y nunca debemos de ser tampoco ni muro de contención ni un almacén que es a lo que se nos condena (...) pero esa función de almacén también existe (P17, G2, 069).

De todas formas, yo creo que es un peligro que se está corriendo, sobre todo en los centros específicos de protección difícil, es que están juntando una población muy homogénea. Nosotros teníamos niños de 15 años, con las mismas características, con situaciones similares, y los matriculamos en el único instituto que lo podíamos matricular, una serie de problemas, aun por encima con la etiqueta del centro X, eso fue la bomba, fue lo que generó prácticamente el conflicto. Un grupo tan homogéneo es imposible trabajar, porque en lugar de hacer un trabajo educativo llegas a veces a intentar aguantar lo que te echen (P5, G1, 048).

A veces parece que estamos, en lugar de acogiendo, recogiendo menores (P25, G3, 027)

Y respecto a la pregunta si acogemos o recogemos, nosotros sí que nos lo hemos planteado. Para mí actuamos como recogedores cuando nos llegan los chavales ya con unas historias de vida tan desestructurada, que lo único que hacemos es de muros de contención. Chavales que no vienen de centros, de 14-15 años, que han hecho lo que han querido, que nunca se han encontrado con un límite, que vienen de alcohol, de drogas... llegan al centro y qué puedes hacer, recoger y eres muy consciente de que eres el muro de contención durante los años que estén aquí. Para mí acoger es poder hacer este otro trabajo de ofrecer unas alternativas de futuro diferentes (P26, G3, 040).

Porque sino lo tenemos sobreprotegidos como hay muchos niños, casos que están en centros donde sí hay una protección, un control mucho más estricto, cumplen los 18 años, y vamos... (P2, G5, 067).

El acogimiento residencial supone un paréntesis porque consideran que sin la adecuada intervención familiar, los niños y niñas regresan a la misma situación de la que se les intentaba proteger. Si no se trabaja con las familias, con el entorno, el acogimiento en un centro no puede cumplir su finalidad:

Se trabaja con los niños, los intentamos educar, acompañarlos en su desarrollo armónico, integral... Palabras muy bonitas, pero ¿y la familia? (P11, G20, 38).

A veces, es lo que decíamos, que hacemos un paréntesis, porque las vinculaciones con la familia marcan muy profundamente. Aunque lleven un montón de años en los centros, vuelven a la familia y a seguir. Mientras no se ofrezca un modelo de referencia y se produzca esta distancia... (P26, G3, 027).

Porque de qué vale que yo me los lleve al centro durante 10 años, y lo tenga cubierto, les tenga cama, techo, ropa limpia, les pueda llevar al colegio, los alfabetice si van a volver a lo mismo, si van a volver a la delincuencia a las toxicomanías (P33, G4, 029).

Lo que más me choca desde que estoy trabajando aquí es que hay dos partes. Tú tienes allí a los niños y sabes el trabajo que haces allí con los niños. Los educamos de esta manera, hacemos esto, hacemos lo otro. Pero a parte está, qué trabajo se está haciendo con la familia, porque tú los puedes estar educando y te puedes estar volcando en ellos, pero después, dentro de unos años o de un tiempo x que ellos estén con nosotros, vuelven con sus familias, y después te enteras 3 años después que ahora están en tal otro centro. Y te quedas así un poco como bueno, ¿y el trabajo que nosotros hicimos? (P34, G4, 056).

8.3.3 Las condiciones educativas

En este apartado presentamos una revisión de las condiciones en las que se debe desarrollar el acogimiento residencial según lo establecido a nivel legal en la Comunidad Autónoma de Galicia. Asimismo, consideramos pertinente analizar, desde una perspectiva comparada y en clave educativa, los diversos reglamentos autonómicos en materia de servicios sociales especializados y recursos residenciales de protección a la infancia y adolescencia, estudiando las diferencias existentes en cuanto a contenidos desarrollados y profundidad.

317

En Galicia, la determinación de las características comunes que deben reunir todos los centros de menores, fue evolucionando desde el Plan Integral de Protección de Menores de 1993 (Consellería de Traballo e Servizos Sociais, 1993), hasta la promulgación del Decreto 329/2005 del 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia (DOG nº 156, del 16 de agosto del 2005). En el Plan Integral se concretaban los siguientes aspectos:

- *Características del centro:* dimensión reducida que permita una atención individualizada y un clima grupal acogedor y familiar; mínimos arquitectónicos, que aseguren una vida cotidiana normalizada, espacios personales e íntimos y un clima grupal más personal y afectivo; apertura a la comunidad social en la que esté situado y a la utilización de sus recursos básicos.
- *Principios educativos:* atención individualizada a los menores, fijando las ratios mínimas que garanticen la presencia constante de una educadora por cada 10 menores, aunque se recomiende tender a la ratio de 2 educadoras (mujer y hombre) por cada 10-12 menores; integración de la población acogida en el sistema escolar ordinario, procurando su participación en las actividades asociativas de tiempo libre de su entorno; coordinación con los diversos estamentos de servicios sociales para hacer efectivo un seguimiento y apoyo postinstitucional que favorezca la integración sociolaboral de los menores acogidos; cumplimiento

de los derechos de los usuarios de centros y equipamientos residenciales del artículo 6 de la Ley de Servicios Sociales de 1993.

- *Prestaciones y servicios*: atención especializada en régimen permanente durante todo el año; satisfacción de las necesidades primarias buscando la máxima normalización cotidiana posible; servicio de tutorías que garanticen un apoyo y seguimiento individualizados y una orientación personal y sociolaboral; apoyo y seguimiento escolar especializado en los principales déficits y carencias detectados; atención sanitaria adecuada y educación en la higiene y en la salud; animación planificada del tiempo libre; formación en habilidades sociales básicas y de relación que permitan una efectiva integración; apoyo y orientación a las familias de los menores, fomentando al máximo posible las visitas y los contactos familiares, para alcanzar cuanto antes su integración sociofamiliar; etc.
- *Población acogida*: máxima flexibilización respecto de las condiciones de admisión y permanencia, que permita acoger conjuntamente a grupos de hermanos, a menores de ambos sexos y de distintas edades; atención prioritaria a la infancia de la comarca donde esté situada la institución de acogida.
- *Profesionales*: educadoras profesionales con la titulación y formación adecuadas, trabajo y evaluación en equipo; disponiendo de un proyecto educativo basado en una atención individualizada a los menores y que busque con la mayor brevedad posible su reintegración sociofamiliar; emitiendo periódicamente los informes y memorias necesarios, etc.

El Decreto 329/2005 regula la tipología de los centros de menores, definiendo los requisitos generales y específicos que deben cumplir desde una perspectiva reduccionista respecto de lo establecido en el mencionado Plan:

- Ubicación preferente de los centros residenciales en núcleos de población o lugares de fácil acceso, con una red de transportes públicos adecuados, y próximos a equipamientos sanitarios, educativos y de servicios comunitarios para su atención.
- Descripción de los espacios y superficies mínimas: zona de estar diferenciada de la zona de alojamiento, con una superficie mínima de 2 m² por menor; comedor (a excepción de las casas de familia, viviendas tuteladas y pisos asistidos) de un mínimo de 10 m²; cocina, servicio de lavandería y botiquín de urgencias para primeros auxilios; espacios con condiciones adecuadas para el estudio, en los propios dormitorios o en una sala específica para este fin; dormitorios, que no podrán ser paso obligado a otras dependencias, de una capacidad máxima de 4 plazas y una superficie mínima de 6 m², más otros 2 m² por plaza, debiendo disponer de ventilación y luz natural, cada dormitorio tendrá espacios individualizados para guardar las pertenencias personales.

- Requisitos del personal, estableciendo únicamente que deberá ser adecuado a las características de las personas usuarias y de las actividades que realicen. Para los cargos directivos sí se especifica que deberán disponer de una titulación universitaria mínima de grado medio, preferentemente en las áreas psicológica, pedagógica o socioeducativa.
- Población acogida: menores de ambos sexos y de diferentes edades que se encuentren en situación de riesgo, desamparo o conflicto social. No obstante, podrá haber determinados centros específicos que acojan a menores de un único sexo y/o de un determinado tramo de edad cuando fuese imprescindible por las atenciones diferenciales que éstos van a requerir.
- Prestaciones: educación integral, alojamiento, manutención, apoyo psicosocial y educativo, con particular atención a la promoción de la igualdad y a la eliminación de las discriminaciones entre los chicos y chicas, seguimiento escolar, promoción de la salud, animación planificada del tiempo libre, formación en las habilidades sociales básicas y colaboración, apoyo y orientación a las familias de los menores.

Como se puede observar, se obvia toda la información relativa a los principios que deben orientar la intervención educativa, y a las características del ambiente que debe ofrecer el centro (familiar, afectivo, personal, normalizado...). En cuanto al personal, se elude la referencia a la necesaria profesionalidad, titulación y formación adecuadas, y a las condiciones mínimas de su actividad: elaborar los proyectos educativos individualizados para cada menor, y hacer un seguimiento de la labor educativa.

319

Además de este Decreto 329/2005, en la Orden del 1 de agosto de 1996 se regulan los contenidos mínimos del reglamento de régimen interior y el proyecto educativo de los centros de atención a menores (DOG nº 168, del 28 de agosto de 1996), definiendo, asimismo, los derechos y deberes de la población acogida y del personal del centro, y los órganos de funcionamiento para los centros de titularidad propia.

Al margen de estos documentos normativo-legales, existen circulares internas en las que se establecen las normas de tramitación de programas y convenios concretos: atención a menores en instituciones propias y colaboradoras (circular nº 4 de 23 de febrero de 2007), atención de día (circular nº 5 de 26 de febrero de 2007), apoyo para la integración de menores en fase de desinstitucionalización (circular nº 6 de 26 de febrero de 2007), gastos extraordinarios (circular nº 3 de 15 de febrero de 2007) y atención de menores con características especiales en instituciones sin convenio (circular nº 7 de 26 de febrero de 2007). La primera de ellas, complementada con el Protocolo de intervención en el ámbito de la protección de menores (CFXDV, 2003) al que hace referencia, define las siguientes cuestiones: criterios y actuaciones para el ingreso de un menor en un centro, situaciones de sobreocupación, pautas de cambio de centro, protocolo de seguimiento, causas de desinstitucionalización, elaboración de nóminas y facturas, y aplicación informática

“actuaciones dirigidas al menor”. Aspectos que otras Comunidades Autónomas regulan en disposiciones normativo-legales en materia de servicios sociales y/o de acogimiento residencial.

En el cuadro nº 29 se presentan los contenidos recogidos en las diferentes disposiciones legales autonómicas, en los que se concretan las condiciones en las que se debe desarrollar la medida.

Cuadro 29: Condiciones para el desarrollo de la medida de acogimiento residencial en la normativa autonómica

Contenidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Medida de acogimiento residencial																	
- Marco legal-concepcual	x																
- Finalidad del acogimiento	x		x		x		x										
- Funciones del acogimiento	x				x				x				x				
Centros de menores																	
- Concepto de centro	x	x	x		x		x		x	x			x				x
- Tipologías de centros	x		x		x		x		x	x			x				x
- Procedimiento de autorización		x	x		x												
- Inspección y evaluación		x			x												
Condiciones materiales																	
- Emplazamiento	x	x	x		x					x							x
- Instalaciones	x	x	x														x
- Especificaciones espacios	x		x							x							x
Condiciones funcionales																	
- Servicios, prestaciones			x		x		x			x							x
- Programas	x						x										
- Ingreso, estancia y baja	x						x		x								
- Documentación básica	x						x			x							x
- Programación general	x		x		x		x		x	x			x				x
- Instrumentos intervención individual	x		x														x
- Marco de convivencia	x				x		x		x				x				
- Comunicaciones, visitas, salidas	x				x				x								
- Información, petición y quejas	x				x		x										

Contenidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Personal																	
- Órganos de gobierno y participación	x				x		x		x				x				x
- Funciones de la educadora	x				x		x										
- Ratio	x		x							x							x
- Derechos y deberes										x							x
Población atendida																	
- Perfil general	x									x							x
- Tendencias actuales	x																
- Derechos y deberes	x		x				x		x	x			x				x
Intervención educativa																	
- Principios educativos	x						x		x				x				x
- Directrices acción educativa	x																
- Principios metodológicos	x																
- Objetivos	x																
- Evaluación	x																

Fuente: Disposiciones legales de ámbito autonómico sobre acogimiento residencial, de distinta denominación y rango. Elaboración propia.

Leyenda	3: Asturias	6: Castilla la Mancha	9: Extremadura	12: La Rioja	15: Navarra
1: Andalucía	4: Cantabria	7: Castilla y León	10: Galicia	13: Madrid	16: País Vasco
2: Aragón	5: Canarias	8: Cataluña	11: Islas Baleares	14: Murcia	17: C. Valenciana

Antes de analizar la información mostrada en el cuadro es necesario comentar la diferencia existente entre las denominaciones y el rango de los reglamentos que regulan los servicios sociales especializados en general, o bien el acogimiento residencial de forma específica. Destaca especialmente la Comunidad Autónoma de Andalucía, por cuanto es la única que dispone de un reglamento exclusivo de acogimiento residencial de menores (Decreto 355/2003) y de un Proyecto Educativo Marco para los centros de protección aprobado por Orden de 13 de julio de 2005. En el resto de ámbitos regionales las disposiciones legales vigentes regulan los requisitos materiales y funcionales de los servicios sociales (Andalucía, Aragón, Asturias), la organización y funcionamiento de los centros específicos de atención a menores (Canarias, Castilla y León, Extremadura, Valencia), el estatuto de centros de atención a la infancia y adolescencia (Madrid, Valencia), o las normas de régimen interior (Asturias). También es significativo el caso de Extremadura, cuya regulación del acogimiento residencial sólo afecta a los centros propios.

Como se puede observar en el cuadro, los contenidos contemplados en mayor proporción en las diferentes disposiciones autonómicas hacen referencia, principalmente, al concepto y tipología de los centros de protección. Se conceptualizan como establecimientos, contextos, recursos, entornos, unidades de convivencia, espacios, lugares... destinados al acogimiento residencial de menores de ambos sexos que se encuentren en situaciones de riesgo o desamparo social. Se destaca su carácter temporal (Aragón, Canarias, Extremadura), alternativo a la vida familiar (Castilla y León, Extremadura), seguro y protector (Andalucía, Extremadura), convivencial (Andalucía, Valencia), normalizador (Andalucía); y su finalidad de atención integral (Asturias, Canarias, Castilla y León, Extremadura), satisfacción de las necesidades (Andalucía), asistencia y formación (Valencia, Aragón), promoción de la integración sociofamiliar (Andalucía, Madrid, Canarias, Extremadura, Valencia), fomento de la participación (Valencia) y del desarrollo integral (Andalucía, Extremadura).

323

Respecto de la tipología de centros, las comunidades de Canarias, Galicia y Valencia, además de su definición, establecen para cada una algunas condiciones específicas como puede ser la capacidad, la población acogida, los servicios y prestaciones, el personal y las condiciones materiales. En tanto que aspectos distintivos, cabe destacar la tipología establecida en la CCAA de Andalucía, diferenciando únicamente entre casas y residencias en función del tamaño o dimensión del recurso. La diversificación de los centros resulta de los programas específicos que desarrollan, pudiendo variar a lo largo del tiempo en la medida en que las características de la infancia también cambien. Se pretende así evitar la segregación y la falacia de hiperespecialización de los recursos, planteando el abordaje de la diversidad desde una perspectiva integradora. De la CCAA de Canarias resalta la capacidad máxima establecida para los centros de protección, no pudiendo superar las 10 plazas.

En cuanto a las condiciones materiales en las que se debe desarrollar la medida de acogimiento residencial, la mayor parte de las disposiciones atienden al emplazamiento de los centros, debiendo estar situados en zonas preferentemente urbanas, salubres y que

no supongan peligro para la integridad de las personas usuarias. Deben ser lugares de fácil acceso, permitiendo la normal utilización de los equipamientos y recursos comunitarios (Andalucía, Canarias, Galicia), con una red de transportes públicos adecuados (Canarias, Galicia). Concedemos importancia a la necesidad de prestar especial atención al potencial de asimilación de la comunidad en la ubicación de nuevos recursos residenciales, esto es, a la proporción entre los recursos comunitarios y el número de niños y niñas que se pretende integrar (Andalucía). Otros requisitos materiales regulados en algunos reglamentos hacen referencia a cuestiones arquitectónicas, de habitabilidad, de protección y seguridad, instalaciones mínimas, equipamiento básico y a las especificaciones de cada uno de los espacios de los recursos residenciales: cocina, comedor, dormitorios, servicios higiénicos, zonas comunes, zona de administración y servicios generales.

Además de las cuestiones materiales, son especialmente importantes las condiciones funcionales, por cuanto regulan la organización y funcionamiento de los centros, en cuanto a servicios y prestaciones que se han de ofrecer, programas a desarrollar, instrumentos de la acción educativa general e individual, condiciones de ingreso, estancia y baja, y de cuantos procesos de desarrollen en el centro en el marco de convivencia establecido. Las regiones de Asturias, Canarias, Galicia y Valencia enumeran las prestaciones que deben ofrecer los centros de menores. Castilla y León describe, a mayores, cada uno de los servicios ofertados. En general, los centros deben proporcionar alojamiento y convivencia en condiciones lo más parecidas a la vida normalizada en familia; manutención adecuada a las características de la población acogida; atención integral, psicológica, educativa, social y sanitaria, acorde con el proceso de crecimiento y maduración y las demandas de los niños y niñas; seguimiento escolar; prevención, educación, promoción y protección de la salud; oferta de experiencias y actividades ocupacionales, formativas, laborales, de ocio y tiempo libre. Asimismo, también forma parte de los servicios de los centros de menores, la atención y orientación familiar, salvo cuando exista resolución judicial que lo prohíba. A mayores, en la reglamentación de Castilla y León se entiende que son prestaciones de los centros de menores la información, la dotación y equipamiento a los menores, las relaciones con el entorno y la recepción y tramitación de peticiones, sugerencias y quejas. Finalmente, Valencia añade el apoyo a la inserción sociolaboral y Galicia la formación en habilidades sociales básicas.

Cabe destacar las Comunidades de Andalucía y Castilla y León, en cuyos reglamentos se definen los programas susceptibles de desarrollarse en la medida de acogimiento residencial. Según se establece en el Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores de la Comunidad Autónoma de Andalucía, los programas constituyen marcos de referencia en los que se ordenan los principios y criterios que inspiran la acción social y educativa de los centros ante cada uno de los perfiles individuales y colectivos que presentan las personas menores de edad en acogimiento residencial, de acuerdo a las distintas circunstancias sociales e históricas. Se considera imprescindible conjugar una buena orientación y elaboración de directrices, reflejadas en unos buenos documentos

técnicos, con la imprescindible flexibilidad y capacidad de adaptación permanente a las cambiantes circunstancias y perfiles de la población tan diversa que se atiende. En un mismo centro pueden desarrollarse distintos programas, pero existe incompatibilidad objetiva entre algunos de ellos, derivada del propio perfil poblacional así como de las características espaciales, logísticas y profesionales. Los programas contemplados son: acogida inicial e inmediata, atención residencial básica, y atención a la diversidad, en aquellos casos en los que se exija un tratamiento diferenciado en recursos especializados, principalmente ante graves trastornos del comportamiento y de la conducta y por discapacidad severa. Castilla y León, por su parte, diferencia entre programas de intervención generales (de ingreso, acogida y adaptación, y de preparación de la salida), programas de intervención específicos según el plan de integración estable (separación provisional y reunificación, separación definitiva e integración en un entorno de convivencia familiar alternativo o preparación para la vida independiente), y programas de intervención complementarios: atención terapéutica, acompañamiento externo, apoyo y mediación para la preparación para la vida independiente, apoyo conductual e intervención en crisis, socialización, y prolongación de estancias.

En estas dos Comunidades, junto con Extremadura, se describen asimismo las actuaciones previas, durante y posteriores al ingreso del menor en un centro, y previas a la baja del mismo: documentación necesaria, visitas, entrevistas y acompañamiento al menor y su familia, equipamiento a entregar, documentación a cumplimentar y tramitar, motivos y preparación de la salida. Andalucía recoge, asimismo, las condiciones durante la estancia de los menores en caso de intervenciones sanitarias y accidentes; en cuanto a la administración y gestión del patrimonio; a la programación y ordenación del tiempo de los menores en función de la edad y las necesidades de los mismos, siempre con criterios educativos y velando por su bienestar; a la participación de los menores en las decisiones que les afecten; y en caso de ausencias y cambios de centro.

Otros aspectos que configuran las condiciones funcionales de la atención residencial tienen que ver con la documentación básica exigida a los centros, los instrumentos de programación general y de intervención individual. Se consideran documentos básicos del centro, el expediente personal de cada menor, el diario de incidencias y el libro de registro de altas y bajas. En cuanto a la programación general, las Comunidades que recogen esta condición en sus disposiciones legales vigentes, establecen la obligación de contar con un proyecto educativo de centro y un reglamento de régimen interno, que adquieren diferentes denominaciones. En la mayor parte de las disposiciones se establecen además los contenidos mínimos que deben desarrollar estos documentos. Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Madrid y Valencia, disponen también la necesidad de contar con un plan y una memoria anual de actividades. A estos documentos Andalucía añade el Currículum educativo de centro. Tan sólo Andalucía y Castilla y León definen el proceso y las normas para la elaboración y revisión de estos documentos.

El principal instrumento de intervención individual es el proyecto educativo individualizado, que deberá ser elaborado con la participación del menor mayor de 12 años (Canarias). En la Comunidad Autónoma de Andalucía se contempla además, el proyecto personal de vida, itinerario personal, formativo, convivencial y laboral elaborado por el menor una vez cumplidos los 18 años, acorde con sus motivaciones, capacidades y limitaciones, teniendo en cuenta en todo momento su situación social y familiar. Asimismo, forman parte de los instrumentos para la atención individualizada de cada menor, los informes de observación inicial, de seguimiento educativo, de propuesta, y el informe final.

Respecto del marco de convivencia, los reglamentos que lo regulan hacen referencia, principalmente, a la descripción de las conductas gravemente perjudiciales y a la definición de las formas de corrección permitidas y de los límites de las mismas, haciendo especial mención al carácter educativo de la potestad de corrección. Andalucía describe los criterios a tener en cuenta en la aplicación de estas correcciones. En esta Comunidad Autónoma, junto con Castilla y León, no se limitan a esta perspectiva correctiva, sino que definen el modelo de convivencia que se ha de desarrollar en los centros, concediendo especial importancia al refuerzo de conductas adecuadas, a la participación y a los estímulos e incentivación de los menores.

Respecto de la organización de los centros, en la mayor parte de las disposiciones legales se regulan los órganos de gobierno y participación, la composición y funciones de los mismos para los centros propios. Las denominaciones que adquieren las distintas estructuras varían de unas Comunidades a otras, a excepción de los órganos unipersonales de dirección y subdirección, contemplados en todas las disposiciones. Entre los órganos colegiados se señalan:

- El equipo educativo, consejo técnico o comisión educativa (Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Galicia y Valencia). En el caso de Valencia, la comisión educativa, además de la directora y de las educadoras del centro, estará integrada también por un/a representante de los menores.
- El consejo de centro o de residencia (Castilla y León, Extremadura, Galicia, Madrid y Valencia). En Extremadura, el consejo de centro está integrado por una proporción mayor de menores que en otras Comunidades, además de poder asistir también un/a representante de la asociación de padres y madres, si la hubiera, un/a representante del ayuntamiento, y, de manera puntual, un/a representante de la institución, centro de salud, colegio..., que tenga vinculación con el orden del día.
- El equipo técnico de referencia o equipo multidisciplinar de apoyo al personal (Andalucía y Canarias).

Castilla y León define las siguientes estructuras y cauces de coordinación técnica e intervención: equipos de atención directa y comisión interdisciplinar. Madrid es la única

comunidad en la que se regula un órgano de participación exclusivo de menores, denominado consejo de residentes. Esta Comunidad, junto con Castilla y León, definen también órganos específicos para la planificación, seguimiento y valoración de las actuaciones a realizar con cada menor, así como la coordinación de las actuaciones de todas las profesionales relacionadas con cada niño y niña, y su familia (comisión de orientación, equipo de atención directa y comisión interdisciplinar). En el caso de los centros concertados, sólo Madrid y Valencia exigen la existencia de órganos de gobierno y participación similares a los regulados para los centros propios.

Únicamente encontramos referencia a las funciones de las educadoras en el caso de los reglamentos de Andalucía, Canarias y Castilla y León. Andalucía y Valencia, además, establecen que éstos deben ser preferentemente educadoras sociales. De las ratios mínimas sólo encontramos información en Andalucía, Asturias, Galicia y Valencia. Galicia es la única que establece una ratio inferior a 0,10 en las casas de acogida y minirresidencias, marcando una diferencia sustancial con respecto a las Comunidades de Andalucía (ratio entre 0,30 y 0,50 en caso de niños/as de entre 0 y 3 años), Asturias (ratio de 0,30) y Valencia (ratio entre 0,17 en los centros de acogida, 0,33 en los centros de recepción, y 0,20 en los hogares funcionales).

En cuanto a la población acogida, la mayor parte de las disposiciones legales recogen los derechos y deberes de los menores acogidos, en los términos recogidos en el cuadro nº 30.

327

Cuadro 30: Deberes y derechos de la infancia acogida recogidos en las disposiciones legales

Derechos	1	3	7	9	13	17
A la atención integral	x	x				
A la cobertura de las necesidades					x	
Al trato personalizado	x		x		x	
A la educación	x	x			x	x
A la salud	x					x
A la intimidad	x			x	x	
A la libertad de expresión	x		x	x		
A la libertad ideológica, de conciencia y religión				x		
A la seguridad y confidencialidad	x		x		x	
A la información	x		x	x	x	
A ser oído y participar			x	x	x	x
A las relaciones personales	x		x		x	x

Derechos	1	3	7	9	13	17
Al honor y a la propia imagen				x		
A la asociación				x		
A presentar quejas				x		
A la no discriminación					x	
A utilizar servicios especializados					x	
A disfrutar de periodos de sueño, ocio y actividad					x	
A la capacitación para ejercitar actividades profesionales						x
A la preparación para participar en la vida sociocultural						x
A la formación para la paz, la cooperación y solidaridad						x
Deberes	1	3	7	9	13	17
Respetar a las personas	x	x	x	x	x	x
Respetar da normativa y organización del centro	x	x	x	x	x	
Cuidar y respetar las instalaciones y pertenencias	x	x	x	x		x
Cumplir unos adecuados hábitos de higiene	x			x		
Aprovechar y participar en las actividades del centro	x		x	x	x	x
Atender a las indicaciones del personal		x				
Colaborar en las actividades de interés general			x			x
No ausentarse del centro sin autorización			x			x
Cumplir los acuerdos y compromisos del PEI			x		x	
Respetar horarios establecidos				x		
Cumplir lo establecido en el régimen interior						x

Fuente: Disposiciones legales de ámbito autonómico sobre acogimiento residencial, de distinta denominación y rango.
Elaboración propia.

Legenda:

1: Andalucía 3: Asturias 7: Castilla y León 9: Extremadura 13: Madrid 17: C. Valenciana

Los derechos de la infancia más ampliamente recogidos son: el derecho a la educación, a ser oída, a estar informada y a participar y a mantener relaciones personales con el entorno sociofamiliar. Por su parte, encontramos mayor unanimidad en las disposiciones legales que recogen los deberes de los menores acogidos, fundamentalmente en aquellos que tienen que ver con el respeto a las personas, a la normativa y organización del centro, a las instalaciones y pertenencias, y con el deber de aprovechar y participar en las actividades del centro.

Finalmente, en cuanto a la acción educativa, Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Madrid y Valencia establecen los principios de la intervención en acogimiento residencial –siendo los de normalización, integración, individualización y coordinación los indicados en mayor proporción–, pero sólo la primera define más ampliamente el modelo en que se inspira la acción social y educativa de los centros de protección, regulando las directrices de acción socioeducativa (personalización, participación, responsabilidad y articulación social); los principios metodológicos favorecedores de prácticas dinámicas y potenciadoras de las capacidades de cada menor (acción tutorial, pedagogía de la vida cotidiana, pedagogía del afecto, y unidad y diversidad metodológica e instrumental); los objetivos, criterios, instrumentos y temporalización de la evaluación como proceso de mejora permanente; y los objetivos específicos de la intervención educativa, respecto al desarrollo integral y a los contextos significativos (escolar y formativo, laboral, residencial y comunitario).

De las disposiciones legales vigentes en materia de acogimiento residencial analizadas y de la revisión de la literatura especializada (Ferrandis et al., 1993; Lázaro, 1995; Del Campo y Panchón, 1998; Redondo, Muñoz y Torres, 1998; Fernández y Fuertes, 2000) se derivan las siguientes condiciones del acogimiento residencial:

- Entendemos que la primera condición que deben reunir los centros de protección a la infancia y adolescencia es estar configurados desde una perspectiva educativa y pedagógica. Desde nuestro punto de vista, esto tiene implicaciones tanto para el propio contexto, como para el contenido y para la acción desarrollada, que según Colom y Núñez (2001), debe reunir 11 características esenciales para considerarse educación: ser un proceso, comunicativo, intencional, inteligente, de aprendizaje, orientado axiológicamente, optimizador, crítico, integral, innovador y funcional. En palabras de Funes (1999) el reto consiste, precisamente, en definir y crear contextos educativos vitales.
- Debe ser discriminado, se adoptará cuando se considere la medida más adecuada y beneficiosa para responder a las necesidades de la infancia y su familia, siempre y cuando no se pueda garantizar su seguridad y/o satisfacción de sus necesidades si permanece en el hogar familiar. Exige, pues, una evaluación comprehensiva de las necesidades y particularidades de cada situación, que justifique la separación y plantee un plan de intervención individual y familiar, partiendo siempre del interés superior del niño y de la niña. Ni internamientos injustificados ni traslados artificiales de un centro a otro.
- Ha de ser provisional, se desarrollará durante el período de tiempo necesario y sólo durante ese período.
- El contexto institucional en el que se desarrolla la intervención educativa, debe cumplir unos mínimos arquitectónicos (habitabilidad, seguridad, instalaciones, equipamiento), estar abierto a la comunidad, con conexión y proyección en el entorno inmediato. Un marco acogedor, seguro y protector, de convivencia

normalizada, adecuado a las características de la infancia acogida. Un espacio organizado de forma democrática, configurado como el territorio de las personas que viven en ella, facilitando la apropiación por parte del niño y de la niña, y la vivencia de hogar.

- Se ha de ofrecer un marco de convivencia planificado y organizado, que asegure unos tiempos y espacios adecuados, unas normas de convivencia claras, elaboradas colectivamente, unas personas adultas de referencia estables, unas experiencias ricas y diversificadas, una interacción positiva entre las personas, un marco relacional y afectivo.
- Debe contar con una estructura organizativa y educativa intencional y participativa, que exige una planificación y programación reflexiva de la intervención y de la vida cotidiana a través de la participación de las diferentes profesionales del centro, de la propia infancia y de otras personas implicadas.
- Las educadoras, en tanto que agentes del proceso educativo, deben ser profesionales cualificadas con una formación adecuada, preferentemente en Educación Social. Se hace necesario organizar los recursos humanos de forma que se garantice la estabilidad y coherencia dentro del marco de relaciones de la infancia; garantizar unas condiciones laborales óptimas y una ratio equilibrada, teniendo en cuenta las problemáticas y el tipo de intervención que necesitan; y potenciar el equipo educativo como espacio privilegiado de organización, gestión y planificación del centro y de la atención individualizada.
- Las prácticas desarrolladas en los centros han de fundamentarse en un concepto de educación como síntesis de la socialización, la sociabilidad y la autonomía, y de unos principios y directrices educativas que enfatizan la participación de la infancia en la vida del centro y en las decisiones que les afectan; la atención integral y personalizada de sus necesidades y déficits; y articulación e integración en la cultura y sociedad. Educación como acompañamiento, pensada en clave de itinerarios y proyectos personales, no de diagnósticos, pronósticos, ni de etiquetas.
- Asimismo, se deberá contemplar también la intervención con las familias, ya que de las potencialidades de recuperación de ésta dependerá la duración de la estancia del menor en el centro.

8.4 Red de equipamientos residenciales para la protección a la infancia

Desde una perspectiva descriptiva atenderemos en este apartado a la caracterización de la red de centros de protección en Galicia, con objeto de elaborar un mapa de recursos que permita contextualizar las prácticas educativas y desarrollar una comprensión más amplia de las mismas. La heterogeneidad que caracteriza al conjunto de equipamientos residenciales, la diversidad de tipologías e, incluso, de entidades titulares de los mismos, dificulta sobremanera el análisis de la red de centros existentes en Galicia, abundando en la complejidad que supone describir e interpretar sus realidades.

Los datos presentados proceden del cuestionario dirigido a las responsables de los 72 centros de protección que conformaban la red de equipamientos en el momento de su aplicación (abril-junio de 2005). Nos centramos específicamente en los puntos I y V del cuestionario, referidos a las características de los centros en cuanto a ubicación e interrelación con el entorno, titularidad, confesionalidad de la entidad gestora, tipología de los recursos, distribución de las plazas disponibles y ocupadas, antigüedad del centro, espacios y distribución de los mismos.

Dado que la red de equipamientos ha sufrido modificaciones desde la recogida de datos, principalmente porque han dejado de funcionar algunos centros y otros han cambiado de tipología, presentaremos, asimismo, la evolución del número de centros y plazas por provincia y titularidad desde el año 1998, así como el número total de niños y niñas atendidas, lo que nos permitirá observar y analizar las tendencias.

331

8.4.1 Número y distribución de los recursos residenciales

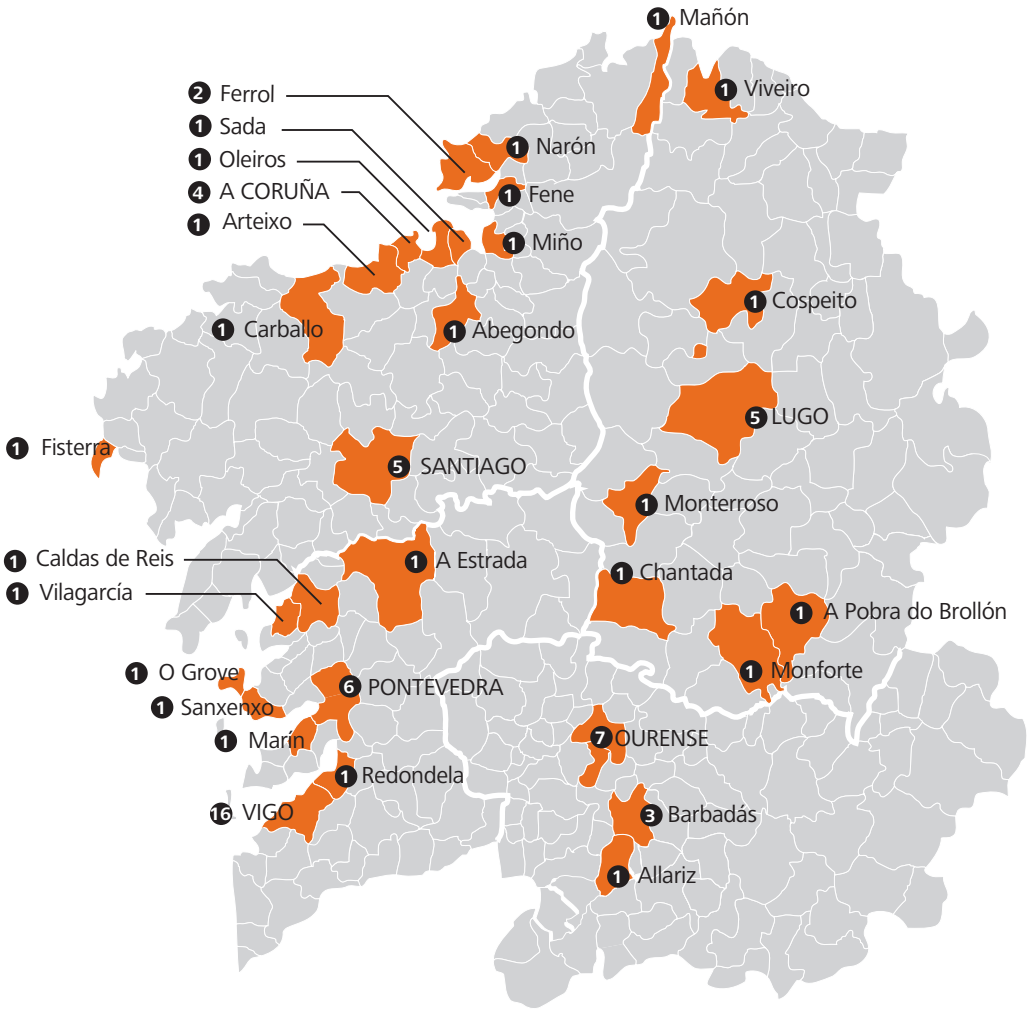
En la Ley 4/1993 de Servicios Sociales, los centros de menores se configuran como un servicio social de atención especializada en el área de familia, infancia y adolescencia. Comparten, por tanto, las características generales de todo servicio social, orientados a la prestación programada de atenciones que posibiliten la mejora de la calidad de vida y la participación de las personas o grupos, así como a la prevención y a la eliminación de las causas que están en el origen de situaciones de dificultad social (artículo 4); de atención especializada, dirigidos a un sector de población con problemáticas definidas que precisan de un tratamiento particular o técnicamente complejo, o de una prestación específica (artículo 11); en el área de familia, infancia y adolescencia, desarrollando actuaciones y programas encaminados a la prevención y superación de las problemáticas derivadas de la desintegración familiar, así como a la atención de menores en situación de desventaja o inadaptación social (artículo 12.1). Específicamente, son equipamientos propios de estos servicios aquéllos que sirven de soporte para programas especialmente orientados hacia la normalización, personalización e integración sociofamiliar (artículo 12.2).

En el artículo 3 del Decreto 329/2005, de 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores, éstos se conceptualizan como “equipamientos destinados a la atención de menores de edad que, de acuerdo con la normativa en vigor, estén en situación de riesgo, desamparo o conflicto social, y en los que se desarrollan con regularidad programas y actividades dirigidos a este sector de la población”. Se clasifican en residenciales y diurnos. Respecto de los primeros, se orientan a facilitar una atención especializada a aquellos niños y niñas que, por distintas circunstancias sociofamiliares, necesitan ser separados temporalmente de su núcleo familiar, debiendo reproducir las condiciones de vida de la infancia de la forma más próxima a la de una familia normalizada, desde el formato de la vivienda hasta su atención integral y compensadora de sus deficiencias.

Avanzando hacia una perspectiva socioeducativa, concebimos los centros de protección como espacios de convivencia educativa cualificada, de estilo participativo y democrático, donde el personal educativo y la población acogida son protagonistas de la acción educativa (Gordaliza y Planas, 1996). Un espacio, por cuanto la acción socioeducativa tiene lugar en un contexto espacial –principalmente institucional pero insertado en un marco social más amplio– y temporal determinado, el marco de la vida cotidiana, que se constituye en contexto y contenido de la educación. Debe ser un ambiente facilitador, que proporcione seguridad, afecto, protección a las personas a fin de favorecer su crecimiento personal y social. Un espacio de convivencia armónica, de proximidad, de relación educativa sistemática, reflexiva y planificada, orientada a proporcionar los recursos adecuados para promover la autonomía, el desarrollo integral y una inserción plena y activa en la cultura y en la sociedad (Vallina, 1999). Un espacio cualificado en el que potenciar una acción educativa especializada que exige la intervención de profesionales de la educación y la participación de la infancia en su propio proceso de crecimiento, en tanto que sujetos activos y actores sociales.

En el mapa que se acompaña (en la gráfica 14), se presenta la ubicación de los centros que conforman la red en Galicia, junto con información referida al número de equipamientos por municipio.

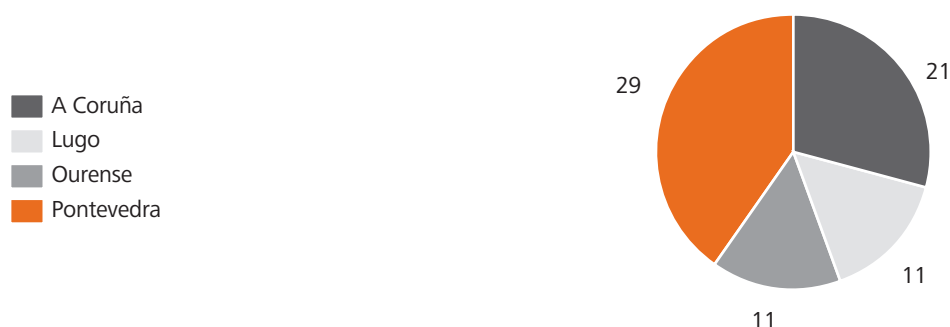
Gráfica 14: Mapa de recursos residenciales de protección a la infancia y adolescencia en Galicia (2005)



Fuente: Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar de la Xunta de Galicia. Documentación interna. Elaboración propia.

Los centros de protección se encuentran ubicados, en su mayoría, en las provincias de Pontevedra y A Coruña, representando el 40,27% y el 29,17%, respectivamente. Lugo y Ourense constituyen un 15,28% cada una de ellas.

Gráfica 15: Distribución de los centros en Galicia por provincias (N=72)



Son 32 poblaciones distintas las que cuentan con centros de protección. 13 de estas localidades pertenecen a la provincia de A Coruña, 9 a Pontevedra, 7 a Lugo y 3 a Ourense, lo que equivale a una ratio de 1,61 centros por municipio en A Coruña, 1,57 en Lugo, 3,67 en Ourense y 3,22 en Pontevedra. Destacan las 7 ciudades principales de Galicia, en las que se ubica el 62,49% de los recursos residenciales para la protección a la infancia. El mayor porcentaje corresponde a la ciudad de Vigo, con el 22,22% de los centros; le sigue Ourense, con un 9,72%; Pontevedra con un 8,33%; Santiago de Compostela y Lugo tienen un 6,94% del total de recursos residenciales cada una; la ciudad de A Coruña alcanza un 5,56%; y Ferrol un 2,78 por ciento. El resto de los municipios acoge un centro cada uno, a excepción de Barbadás, localidad en la que se encuentran 3 recursos residenciales, un 4,17% del total. En este caso hay que señalar que se trata de un municipio muy próximo a la ciudad de Ourense, de forma que dos de sus parroquias (Valenzá y Finca Fierro, con un equipamiento cada una), en términos de distancia del centro de la ciudad (menos de 4 Km.), se podrían considerar barrios periféricos de Ourense. El tercer centro de Barbadás, se sitúa en una parroquia aislada del ayuntamiento.

Tal y como señalábamos en apartados anteriores, constituye uno de los criterios a contemplar en el acogimiento de menores, la proximidad geográfica del centro al entorno familiar y social de procedencia de los niños y las niñas, de forma que se mantengan y potencien las relaciones con sus familias –a las que tienen derecho, salvo en situaciones que supongan un perjuicio para ellos– y su entorno sociocultural, evitando interferencias innecesarias en la vida escolar y social del menor. Sería interesante analizar el lugar de procedencia de la población acogida en relación con la ubicación de los centros de protección. Aunque no disponemos de estos datos, a la luz de la concentración de los equipamientos en las ciudades principales de Galicia, parece que esta relación geográfica no está suficientemente contemplada y/o posibilitada.

8.4.2 Titularidad

La titularidad y confesionalidad de los centros son aspectos que encierran elementos importantes en lo que atañe no sólo al sistema de gestión sino también al propio modelo de organización. Analizamos esta categoría en función del carácter público, privado, propio (en sus dos modalidades de gestión directa o delegada) o concertado de los centros. Presentamos, asimismo, el número de entidades con las que la Administración Autonómica firma un contrato de prestación de servicios especializados para el acogimiento residencial de infancia y adolescencia, destacando las características principales de los diferentes modelos de contrato.

Como todo servicio social, el acogimiento residencial puede prestarse por las administraciones públicas directamente o a través de las diversas modalidades de gestión de servicios públicos. El Estatuto de Autonomía de Galicia (1981), en su artículo 27.23, otorga a la Comunidad Autónoma la competencia exclusiva en materia de asistencia social. A la Administración Autonómica le corresponde (art. 5 LGFIA):

- La dirección, planificación, programación, ordenación de objetivos y medidas y coordinación de actuaciones.
- La evaluación y seguimiento de los programas de protección.
- La autorización, habilitación, inspección y control de las entidades y centros que presten servicios de atención a la infancia y a la adolescencia.
- La creación y gestión de centros y programas que asuma.
- La tutela de menores y ejercicio de las funciones de protección.

335

Según esta normativa, los municipios y las diputaciones provinciales no tienen competencias específicas en relación con el acogimiento residencial, a pesar de que la Ley 4/1993 de Servicios Sociales les atribuye en su articulado la posibilidad de crear y gestionar servicios especializados de ámbito local o supramunicipal o colaborar en el fomento de aquéllos que estén prestados por entidades de iniciativa social (art. 21.1 y 22.3).

Siguiendo estas consideraciones, una primera clasificación de los centros en función de su dependencia administrativa, nos lleva a hablar de centros propios de la Xunta de Galicia, o concertados de iniciativa social, para los que se exige que figure como finalidad en sus estatutos la protección a los niños, niñas o adolescentes, que dispongan de la organización y de los equipos técnicos o multidisciplinares adecuados para el desarrollo de esta función y que tengan su domicilio social en territorio gallego.

Gráfica 16: Número de centros propios y concertados (N=72)



En la gráfica se observa un importante desequilibrio, ya que los centros propios representan un 12,5% frente al 87,5% de centros concertados. Con respecto a los primeros, su administración se puede llevar a cabo a través de un sistema de gestión directa (3 centros que representan el 4,17%) o delegada (6 centros, el 8,33% sobre el total). Si atendemos, entonces, a los centros que son gestionados por entidades de iniciativa social –independientemente de si pertenecen o no a la Administración autonómica– la desproporción se ve incrementada, representando el 95,83% sobre el total.

Otra posible clasificación de los centros en función de su titularidad se refiere a su carácter público o privado, en este caso, sin ánimo de lucro. Además de los 9 centros propios de la Xunta de Galicia, otros 5 recursos residenciales dependen de entidades públicas, concretamente de las diputaciones provinciales de A Coruña y Pontevedra. Estos equipamientos existían con anterioridad al traslado de competencias, constituyendo las diputaciones uno de los organismos públicos que desempeñaban funciones de guarda. Dado que no tienen competencias delegadas, la Administración autonómica firma un convenio de colaboración en condiciones similares a los contratos establecidos con las entidades de iniciativa social sin ánimo de lucro, como veremos a continuación.

Gráfica 17: Número de centros en función del carácter público versus privado (N= 72)



La suma de centros públicos se corresponde, entonces, con 14 equipamientos, que representan el 19,44%. A pesar de ser un porcentaje mayor que el de centros propios, la diferencia de proporción sigue siendo considerable, sobre todo si tenemos en cuenta que 11 centros públicos son gestionados por entidades colaboradoras.

Valorando todas estas consideraciones, en el presente trabajo atendemos a la siguiente clasificación de los centros en función de su dependencia administrativa:

- centros propios de gestión directa
 - centros propios de gestión delegada
 - centros de diputaciones provinciales
- Centros públicos
-
- centros de iniciativa social
- Centros privados

La siguiente gráfica muestra el número de centros atendiendo a esta clasificación.

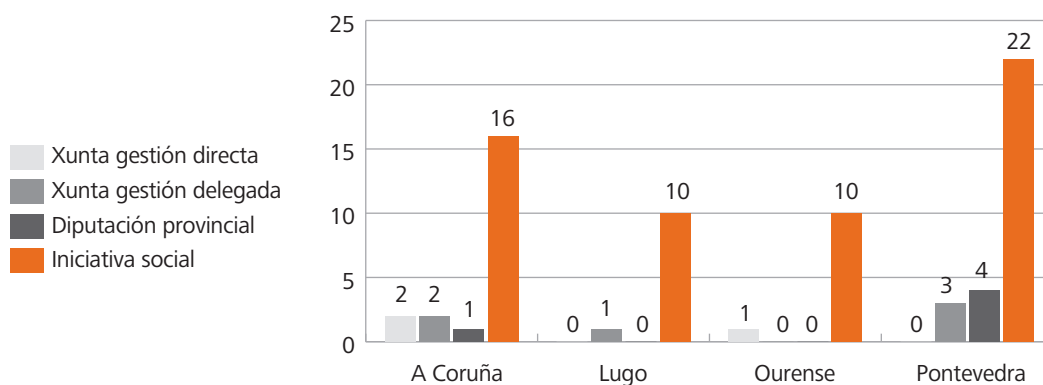
Gráfica 18: Número de centros en función de su dependencia administrativa (N= 72)

337



Si atendemos a su distribución territorial, la gráfica que se acompaña (nº 19) presenta el número de centros por provincias según su titularidad, observándose que sólo cuentan con centros propios de gestión directa las provincias de A Coruña y Ourense, y con centros dependientes de diputaciones provinciales, A Coruña y Pontevedra. Respecto de esta última, a pesar de que se trata de un único recurso, en la práctica constituyen cuatro centros diferenciados (en cuanto a su tipología, personal educativo, infraestructuras y población atendida), por lo que se ha optado por considerarlos de forma independiente.

Gráfica 19: Dependencia administrativa de los centros por provincias (N=72)



Para hablar de titularidad de los centros resulta obligado hacer referencia a la modalidad de contratos y convenios, al contenido de los mismos y al importe mensual por plaza ocupada y reservada acordado.

Desde el año 2005, la relación jurídica entre la Xunta de Galicia y las entidades de iniciativa social se realiza a través de contratos de gestión de servicios públicos en la modalidad de concierto, bajo el procedimiento y forma de negociado sin publicidad. La justificación de este tipo de procedimiento se deriva de la importancia de dar continuidad a las entidades de iniciativa social que han colaborado con la Administración autonómica, ocupándose, con las debidas garantías, del acogimiento residencial de menores de protección y, en su caso, de la gestión y dirección delegada de centros propios. Asimismo, se considera perjudicial para el desarrollo de la infancia acogida, romper con el entorno de convivencia en el que se encuentra integrada, tanto el que se refiere al centro como al entorno social. En el caso de las diputaciones provinciales continúa la relación jurídica mediante convenio de colaboración, al tratarse de dos entidades públicas.

Las cláusulas del contrato tipo de gestión del servicio público en la modalidad de concierto entre la Xunta de Galicia y la entidad de iniciativa social, tanto para la gestión y dirección de centros de los que es titular la Administración autonómica, como para el acogimiento residencial en recursos concertados, establecen el compromiso de ejecución del servicio con estricta sujeción a lo establecido en el pliego tipo de cláusulas administrativas y en el de prescripciones técnicas particulares; el importe máximo del contrato y la forma de pago por mensualidades vencidas; el plazo de ejecución de un año de duración; y la revisión de precios únicamente en caso de prórroga.

El pliego de cláusulas administrativas define las siguientes cuestiones: objeto y justificación del contrato, ante la posibilidad establecida por Ley 4/1993 de prestarse los servicios directamente por las administraciones públicas o a través de diversas modalidades de gestión; tipo de contrato; entidad adjudicadora; tramitación, procedimiento y forma de

adjudicación; presupuesto base de licitación; duración del contrato; garantías provisional y definitiva; revisión de precios, solvencia económica, financiera y técnica; régimen de pagos; pólizas de seguros; valoración de los aspectos económicos y técnicos objeto de negociación; documentación a presentar; medios para la prestación del servicio; y protección de datos.

Interesa para el estudio conocer los precios establecidos para las plazas ocupadas y reservadas en función de la tipología de centros y de la modalidad de plaza. El siguiente cuadro presentan estos datos para el año 2007, referidos únicamente a centros concertados.

Cuadro 31: Euros/día por plaza en función de la tipología de centros

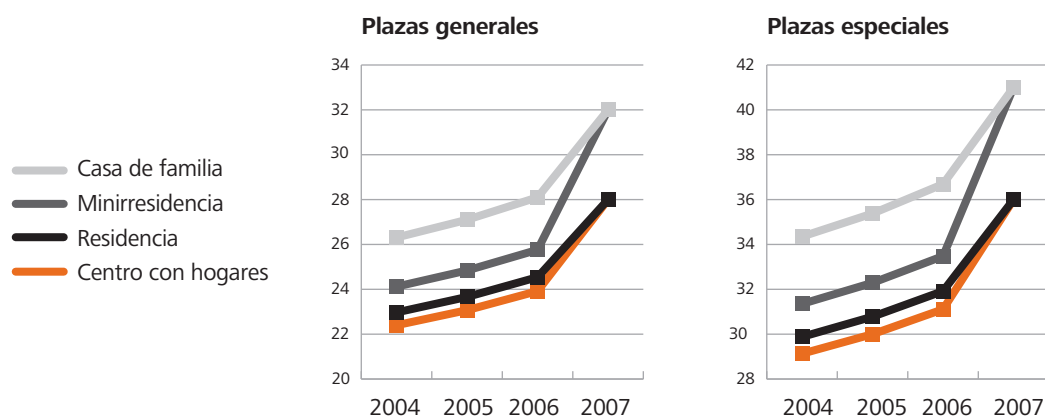
Tipología de centro	Modalidad de plazas			
	Generales	Especiales	Atención de día	Reserva
Casa Familia	32	41	27	22,40
Minirresidencia	32	41	27	22,40
Residencia	28	36	27	19,60
Centro con Hogares	28	36	27	19,60
Centro especial		88,65		62,06

339

Fuente: Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar. Documentación interna. Elaboración propia.

El precio de reserva supone el 70% de las plazas de internado general. La tipología “centro especial” se refiere a una minirresidencia destinada únicamente a adolescentes con problemas de conducta. Si tenemos en cuenta que el precio por menor día en los centros propios, tanto los de gestión directa como delegada, es de 41,42 euros (Decreto 276/2002, de 6 de septiembre, por el que se establecen las tarifas de los centros de menores de titularidad propia. DOG nº 185 de 25 de septiembre de 2002), y que además éstos no tienen otros gastos en concepto de infraestructuras y equipamientos, e incluso, en algunos casos, de personal, la diferencia es más que significativa. Al margen de esta apreciación, se puede constatar una evolución del precio de las plazas de los centros concertados desde el año 2004, reflejada en la siguiente gráfica (nº 20):

Gráfica 20: Evolución del precio de las plazas generales y especiales (2004-2007)



Fuente: Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar. Documentación interna. Elaboración propia.

Como se puede observar, se equiparan los precios para las casas de familia y minirresidencias, y para las residencias y centros con hogares. El año 2007 supuso un incremento del 17,32% de media para las diferentes tipologías de equipamientos. Las plazas de atención de día integral también evolucionaron desde 22,37 euros en 2004 hasta 27 en 2007, aumentando este último año un 12,04%. Lo mismo ocurrió con las plazas del centro especial, desde 61,48 en 2004 hasta 88,68 en 2007, suponiendo un 13,02% más este último año.

En relación con otras condiciones relevantes recogidas en el pliego de condiciones administrativas, destacamos los siguientes aspectos:

- La acreditación de la solvencia técnica contemplará: una relación de los principales servicios o trabajos realizados en los últimos tres años; una declaración del material, instalaciones y equipo técnico; la inscripción en el registro de entidades prestadoras de servicios sociales; y el permiso de creación e inicio de actividades.
- Se tendrá en cuenta para la valoración de las entidades adjudicatarias la calidad técnica del servicio relativa a las instalaciones, recursos humanos y prestaciones ofertadas; la propuesta económica; y las mejoras que supongan un aumento en las prestaciones mínimas, en el número de personal educativo y otras.
- La documentación que deben presentar las entidades para la suscripción del contrato es la siguiente: relación de las instalaciones que se ofertan, relación del personal por categorías (dirección, personal educativo, personal auxiliar, etc.), proyecto sobre la metodología a seguir para obtener los fines del contrato, relación detallada de las prestaciones ofrecidas y de las mejoras no contempladas en el pliego.

- En cuanto a los medios para la prestación del servicio, la entidad adjudicataria deberá aportar un centro de los tipificados en el Decreto 329/2005, con las instalaciones y personal adecuado.

El contrato de gestión delegada excluye a la entidad de iniciativa social de la obligación de presentar los siguientes aspectos: la declaración del material e instalaciones y el permiso de creación e inicio de actividades para la acreditación de la solvencia técnica; y la relación de las instalaciones que se ofertan, ya que éstas son propiedad de la Xunta de Galicia, por lo que no se tendrán en cuenta en la valoración de los aspectos técnicos. En este sentido la entidad de iniciativa social dispondrá del uso de los bienes e instalaciones entregados por la Administración autonómica, y de un número determinado de profesionales (educadoras o personal de servicios) vinculados a la Vicepresidencia.

Finalmente, el pliego de prescripciones técnicas, define el encargo institucional estableciendo el objetivo general y específicos perseguidos por el servicio a prestar; las prestaciones mínimas ofertadas en los centros, tanto del servicio de atención residencial en régimen de internado como de atención de día; la capacidad máxima del centro y las características de las plazas; el ámbito competencial de la Administración y de la entidad adjudicataria, y los compromisos asumidos por ambas. En el contrato de gestión para el acogimiento residencial en recursos concertados, se añaden las condiciones y requisitos que debe reunir el centro y características que se deberá aportar.

341

Hasta el momento hemos hecho referencia a las dos modalidades de contrato con entidades de iniciativa social. En el caso de las diputaciones provinciales la Xunta de Galicia establece un convenio de colaboración en los siguientes términos: el objeto del convenio es la atención a menores tutelados por la Administración o en situación de guarda en un centro dependiente de la Diputación provincial; indicación del número máximo de plazas de acogimiento residencial en régimen de internado y de atención de día integral; relación de los servicios y prestaciones; la dirección técnico-educativa, el régimen interior y la organización del personal corresponden a la Diputación provincial; compromisos asumidos por la Diputación y la Administración autonómica; importe establecido; período de vigencia de un año de duración; y las causas de resolución del convenio.

En cuanto a los importes del convenio, la Diputación provincial de Pontevedra recibe un importe mensual total de 48.165,10 euros por las 148 plazas convenidas, lo que suponen 325,44 euros por menor al mes, un 38,74% menos que una plaza de internado general de un centro concertado de las mismas características. El precio estipulado por plaza para la Diputación de A Coruña es de 16,68 euros, tanto para plazas de internado como de atención de día integral, lo que supone un 59,57% menos que en el caso de centros concertados.

8.4.3 Confesionalidad

La proporcionalidad de centros dependientes de entidades confesionales y no confesionales, se sitúa en un 37,5% y un 62,5% respectivamente. A pesar de que son mayoría los centros gestionados por entidades no confesionales, a la luz de los datos se puede decir que las instituciones pertenecientes a entidades confesionales siguen constituyendo uno de los pilares básicos del sistema de protección de Galicia, dando cobertura a una cuota significativa de niños y niñas, como veremos más adelante.

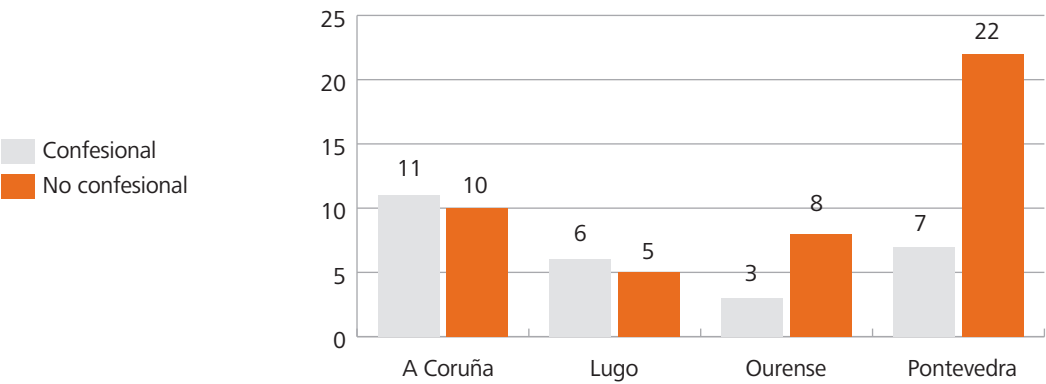
Gráfica 21: Número de centros en función de la confesionalidad (N=72)



Del total de centros confesionales, 15 (el 55,55%) existían con anterioridad al traspaso de competencias, acogiendo niños y niñas que se encontraban en situación de vulnerabilidad social desde hace más de 20 años. En este sentido, observamos como la tradición administrativa –cabe entender que junto a la propia necesidad de dotación de centros– ha mantenido la gestión de entidades de iniciativa social, principalmente aquellas de carácter confesional.

En cuanto a su distribución por provincias, tal y como se muestra en la gráfica (nº 22), las diferencias más significativas las encontramos en Ourense –con un 27,27% de centros pertenecientes a entidades confesionales y un 72,73% no confesionales– y en Pontevedra, con un 24,14% de centros pertenecientes a entidades confesionales y un 75,86% que no lo son.

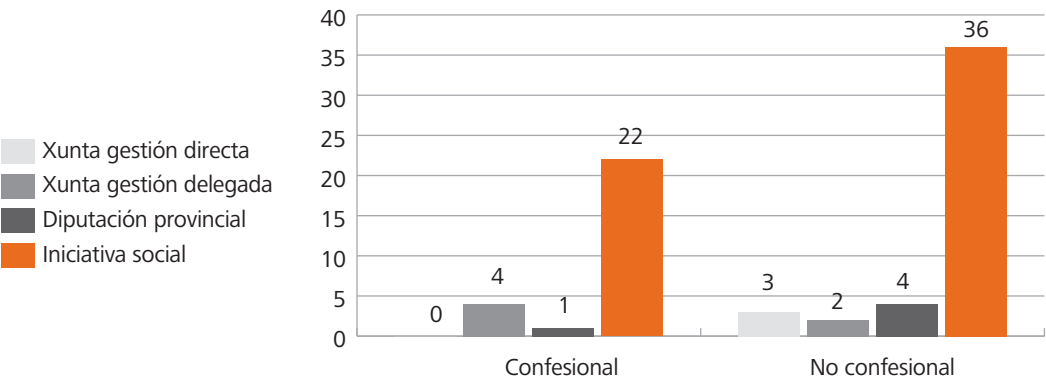
Gráfica 22: Confesionalidad de los centros por provincias (N=72)



Atendiendo a la dependencia administrativa, resulta interesante comprobar que el 66,67% de los centros propios de gestión delegada son confesionales. Por lo demás, es necesario hacer una aclaración respecto de los centros pertenecientes a diputaciones provinciales, ya que puede sorprender que uno de ellos sea religioso. Esto se debe a que la gestión del mismo está delegada a una entidad confesional. Teniendo en cuenta estos datos, se aprecia como las entidades públicas delegan a entidades confesionales la gestión de sus centros en un 71,43%. En el caso de los centros de iniciativa social el 62,07% son no confesionales.

343

Gráfica 23: Confesionalidad de los centros y dependencia administrativa (N=72)



Cabe hacer una apreciación respecto del número total de entidades, su confesionalidad y los centros gestionados por cada una de ellas. Datos que se presentan en el cuadro 32 en función de la dependencia administrativa.

Cuadro 32: Número de centros y entidades en función de la dependencia y confesionalidad (N=72)

Dependencia	Confesional		No confesional		Total	
	Entidad	Centro	Entidad	Centro	Entidad	Centro
Xunta gestión directa			1	3	1	3
Xunta gestión delegada	3	4	2	2	5	6
Diputación	1	1	1	4	2	5
Iniciativa social	17	22	13	36	30	58
Total	19	27	16	45	35	72

De su lectura e interpretación, destacamos las siguientes cuestiones:

- Hay un mayor número de entidades confesionales que no confesionales que gestionan un menor número de centros.
- Constan un total de 19 entidades religiosas gestoras de 27 centros. La entidad de la que dependen más recursos residenciales gestiona 5 de ellos, es decir, el 6,94% respecto del total de equipamientos.
- 16 son las entidades no confesionales que gestionan 45 centros. De una sola entidad dependen 8 centros de protección (el 11,11% sobre el total). Le siguen una con 7 centros (el 9,72%) y otra con 5 centros (el 6,94%).
- Las 30 entidades de iniciativa social, 17 confesionales y 13 no confesionales, gestionan 58 centros de protección, 22 y 36 recursos respectivamente, es decir, el 80,56%.

En resumen, se observa que el mayor peso del programa de acogimiento residencial recae sobre entidades privadas de iniciativa social no confesionales, un total de 13 entidades con el 50% del total de centros. Si tenemos en cuenta que los contratos implican una asignación económica por la prestación de servicios, y que las diputaciones provinciales, e incluso algunas entidades confesionales, pueden incrementar con recursos propios las asignaciones de la Xunta de Galicia, parece que son precisamente las entidades que tienen mayor volumen de centros las más desfavorecidas, ya que cuentan presumiblemente con menos recursos económicos para sufragar los gastos de los centros, de la población acogida y del personal.

8.4.4 Tipología

El objeto de estudio de la presente investigación son los centros residenciales de protección a la infancia, por lo que no atenderemos a los recursos residenciales de reeducación y atención específica, ni a los centros diurnos, destinados, respectivamente, al desarrollo de medidas judiciales o de prevención, de forma que se evite la separación del niño/a de su entorno familiar.

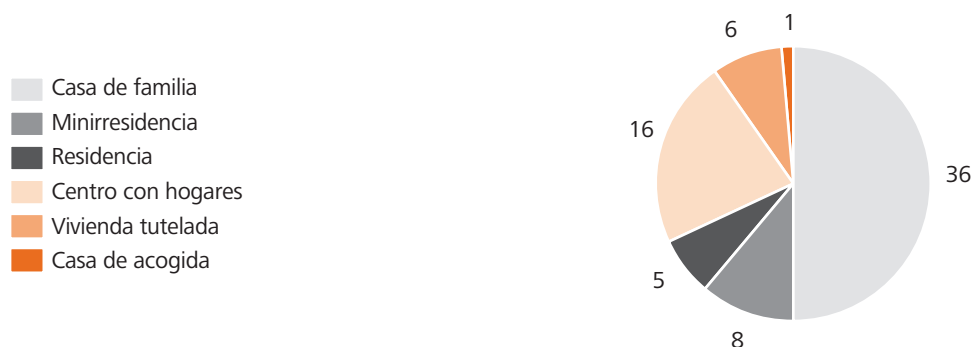
En la propuesta de tipificación de los centros de protección de menores establecida en I Plan Integral de Protección de Menores (Consellería de Traballo e Servizos Sociais, 1993) figuraban las casas de familia, minirresidencias, residencias y centros. En el II Plan Integral de Apoyo a la Familia (Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 1998) se añaden las casas de acogida y viviendas tuteladas, y en el III PIAF (CFPEMX, 2002) los pisos asistidos, que más tarde adquirirán el nombre de viviendas de transición a la vida autónoma, quedando así configurada la clasificación actual. Antes de analizar la tipología de los centros de protección en Galicia, presentamos una aproximación breve a la caracterización de cada una según el Decreto, 329/2005:

- Las casas de primera acogida están destinadas a acoger niños y niñas en situaciones de urgencia. Junto con esta función de acogida inmediata, tienen por objeto realizar un estudio multidisciplinar de su situación que comprenda observación, diagnóstico y orientación para la toma de decisiones sobre las medidas a adoptar, contando, para ello, con un equipo técnico formado, al menos, por una psicóloga y una trabajadora social. La capacidad máxima de estos equipamientos es de 15 plazas.
- Las casas de familia y minirresidencias se caracterizan por su dimensión reducida y su emplazamiento en viviendas normalizadas, plenamente integradas en la comunidad, teniendo una capacidad máxima de 8 y 15 plazas, respectivamente.
- Las residencias, definidas como establecimientos de carácter asistencial y educativo, tienen una capacidad máxima de 25 plazas.
- Los centros con hogares constituyen los equipamientos de mayor capacidad, hasta 40 plazas, distribuidas en unidades de convivencia, de hasta 10 plazas, que permitan la adecuación de los espacios y ritmos de vida autónomos dentro de la organización general.
- Finalmente, las viviendas tuteladas y las de transición a la vida autónoma, son dispositivos integrados en viviendas normalizadas dirigidos a jóvenes que se encuentran próximos a la mayoría de edad que, debido a su situación sociofamiliar necesitan apoyos para alcanzar su autonomía definitiva. Funcionan en régimen de autogestión bajo la supervisión técnica de las educadoras. La diferencia entre ambas tipologías, además del número de plazas –máximo de

8 para las primeras y entre 4-6 para las segundas-, es el tipo de supervisión, interna y externa, respectivamente.

En la siguiente gráfica (nº 24) se presenta la distribución en Galicia de los distintos tipos de centros de protección.

Gráfica 24: Número de centros según su tipología (N=72)



Fuertes (1992), entre la enumeración de factores que definen las tendencias actuales y de futuro del acogimiento residencial, cita la utilización de modelos más normalizados, de dimensiones reducidas e integrados en edificios vecinales. En este sentido, destaca el hecho de que el 50% dos centros residenciales de protección en Galicia sean casas de familia, a lo que habría que añadir el 11,11% de minirresidencias y el 8,33% de viviendas tuteladas, sumando un total del 69,41%. Dato positivo si tenemos en cuenta que las características infraestructurales y de ubicación de estos centros debieran favorecer el desarrollo de principios fundamentales de la acción socioeducativa en protección a la infancia, como son la normalización, la individualización y la articulación social. Sin embargo, habría que considerar estas características generales en términos relativos, ya que, como se analizará más adelante, las dimensiones reales y el emplazamiento de estos centros dista mucho en algunos casos de lo que se define para estas tipologías. Ello se debe a que la determinación de la tipología de cada centro atiende básicamente al número de plazas convenidas con la Xunta de Galicia, sin considerar estas cuestiones.

Otro apunte importante se refiere a que, a pesar de que se tiende a la reducción del tamaño de los equipamientos, en Galicia todavía existe un 22,22% de los definidos como centros con hogares. El 87,5% de los mismos ya existían con anterioridad al traslado de competencias, dependientes del INAS, de las diputaciones provinciales y de entidades confesionales, principalmente. La mayor parte de estos equipamientos han sufrido un proceso de transformación arquitectónica, organizando el espacio en hogares o unidades de convivencia perfectamente diferenciadas, de dimensiones más reducidas, con una capacidad máxima de 10 plazas por hogar, tal y como exige la normativa vigente. En

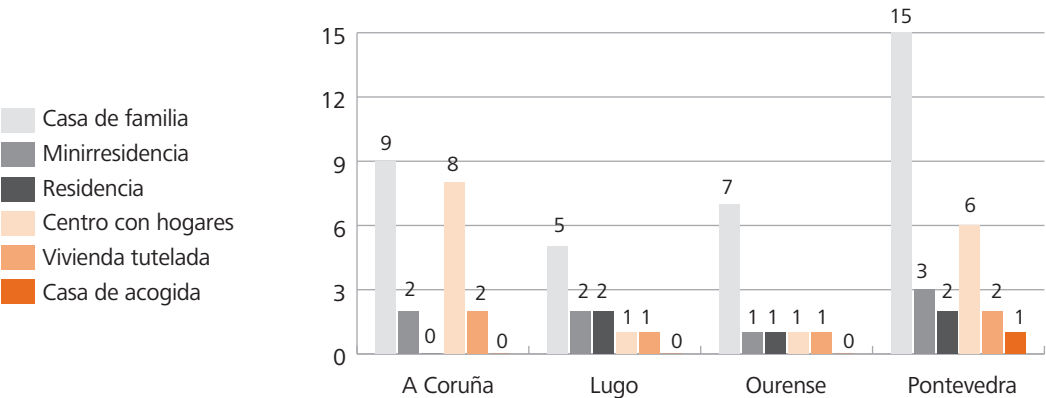
el apartado destinado al análisis de la distribución y utilización de los espacios, se podrá advertir en qué medida se cumplen o no estas características.

Encuadramos a las residencias dentro de los centros de grandes dimensiones. A pesar de que sólo suponen el 6,94% sobre el total, es un porcentaje significativo si tenemos en cuenta que en estos centros no hubo un proceso de adaptación física a los nuevos requerimientos de la atención residencial. Así, entre 16 y 25 niños/as desarrollan juntas su vida cotidiana compartiendo los mismos espacios.

Con respecto a los centros que desempeñan funciones específicas, como las casas de acogida, las viviendas tuteladas y los pisos asistidos, es necesario destacar que en Galicia sólo se cuenta con 6 viviendas tuteladas, ninguna vivienda de transición a la vida autónoma –a pesar de ser considerada como una tipología más–, y una casa de acogida inmediata. En relación con esta última tipología es necesario hacer una apreciación. Además de este equipamiento específico, situado en la ciudad de Pontevedra, se contemplan cuatro centros con hogares propios de la Xunta de Galicia (de gestión directa y delegada) como referentes para ingresos de urgencia, situados en las ciudades de Ferrol, A Coruña, Lugo y Ourense. A parte de no resultar suficientes en relación con la demanda –ya que tienen lugar ingresos de urgencia en centros que no son de referencia–, es una situación que plantea problemas importantes de inadecuación de funciones y recursos. Organizativamente no están preparados y no disponen de equipo técnico cualificado para realizar el estudio y diagnóstico necesarios en una toma de decisiones sobre la mejor medida a adoptar. Siguiendo el Proyecto educativo marco para los centros de protección de menores de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Orden de 13 de julio de 2005), se trataría de dos programas de incompatibilidad objetiva, derivada del propio perfil poblacional, así como de las características espaciales, logísticas y profesionales inherentes a los mismos.

En la siguiente gráfica (nº 25) se presenta la distribución por provincias de las distintas tipologías de centros.

Gráfica 25: Distribución de los centros según su tipología por provincias (N=72)

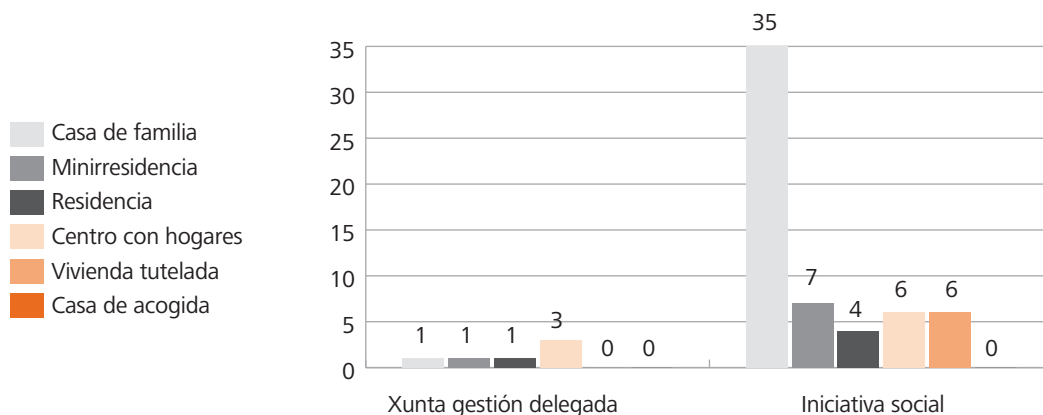


Teniendo en cuenta el total de centros para cada provincia, destacamos las siguientes cuestiones:

- Las casas de familia son, sin duda, el tipo de centro más extendido –sobre todo en la provincia de Ourense (63,64%) y Pontevedra (51,72%)–. Esta situación no se corresponde con ser el recurso en el que se encuentran acogidos más niños y niñas, situándose el mayor volumen en los centros con hogares, por el número de plazas que comporta. De estas cuestiones daremos cuenta al hablar de la capacidad y ocupación de los centros.
- Los centros con hogares, es la segunda tipología con más representación, principalmente en A Coruña (38,10%) y Pontevedra (20,69%).
- El número de residencias y minirresidencias es significativo en la provincia de Lugo, con un índice del 18,18% para ambos casos.
- Sólo hay una casa de acogida inmediata en Pontevedra (3,46%).
- Finalmente, las viviendas tuteladas están distribuidas en las cuatro provincias, en una proporción similar, alrededor del 9 por ciento.

En cuanto a la dependencia administrativa de cada tipología, existe una relación moderada entre ambas variables (coeficiente de contingencia= 0,62; sig.= 0,00). Los recursos de carácter público son, en un 71,43%, centros con hogares, lo que se corresponde con la totalidad de los centros propios de gestión directa, el 50% de los equipamientos de gestión delegada y el 80% de los recursos residenciales dependientes de diputaciones provinciales. Los restantes centros públicos son una casa de familia, una minirresidencia, una residencia y una casa de acogida, dependiendo esta última de la Diputación provincial de Pontevedra. En la gráfica que se acompaña (nº 26) se muestra la distribución de los diferentes tipos de centros para las entidades de iniciativa social y los centros de gestión delegada, modalidades en las que se sitúa la mayor diversidad de tipologías.

Gráfica 26: Distribución de los centros según su tipología y dependencia administrativa (N=72)



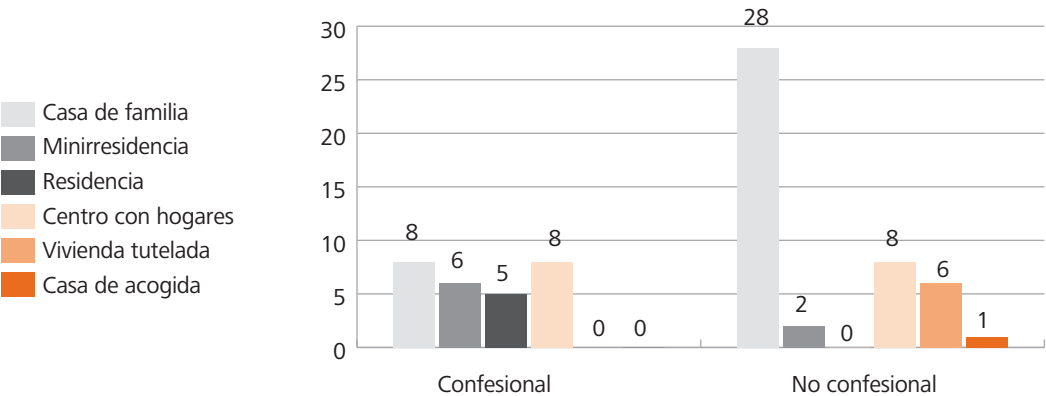
Las casas de familia constituyen la mayor proporción de los centros de iniciativa social, representando el 60,35%. Un 12,07% son minirresidencias, un 10,34% centros con hogares, un 10,34% viviendas tuteladas y un 6,9% residencias.

También existe una relación moderada entre las variables tipología y confesionalidad (coeficiente de contingencia= 0,48; sig.= 0,001). Destacan las siguientes cuestiones:

- Los centros con hogares son en igual proporción confesionales y no confesionales.
- Todas las residencias dependen de entidades confesionales.
- La casa de acogida y las viviendas tuteladas son gestionadas por entidades no religiosas.
- Las minirresidencias dependen en un 75% de entidades confesionales y en un 25% de organizaciones laicas.
- Finalmente, las casas de familia se encuentran en una situación contraria a la anterior, ya que son gestionadas por organizaciones no confesionales en un 77,78%.

349

Gráfica 27: Distribución de los centros según su tipología y confesionalidad (N=72)



Si cruzamos las tres variables (titularidad, confesionalidad y tipología de centro) encontramos algunos datos reveladores como los siguientes:

- En relación con los centros de iniciativa social, son confesionales: el 100% de las residencias, el 83,33% de los centros con hogares, el 71,43% de las minirresidencias y el 22,86% de las casas de familia. Como se puede observar, cuanto más reducido es el tamaño de los centros y el número de plazas adscritas, disminuye el porcentaje de centros confesionales.

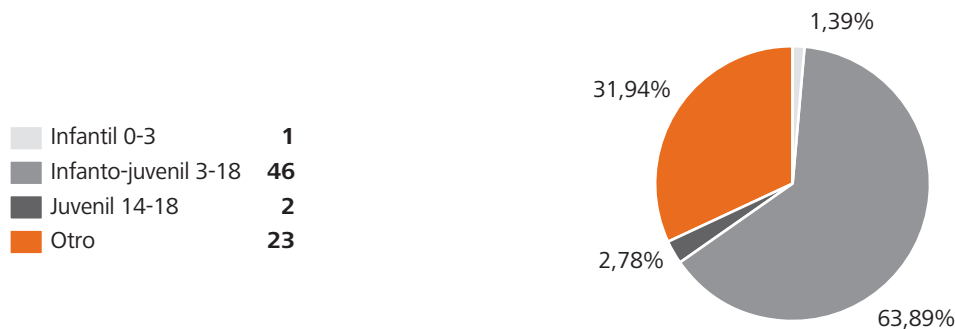
- El 100% de las viviendas tuteladas son dependencia de entidades de iniciativa social no confesionales.
- El 100% de los centros propios de la Xunta de Galicia de gestión directa son centros con hogares no confesionales.
- La Xunta de Galicia delega la gestión de centros propios principalmente a entidades confesionales: el 66,67% de los centros con hogares, el 100% de las residencias y el 100% de las minirresidencias.
- Finalmente, el 75% de los centros con hogares de las diputaciones provinciales, son no confesionales.

Además de las tipologías presentadas, en relación con la población acogida, se pueden clasificar los centros en función de la edad en: centros infantiles (cuando atienden a niños y niñas entre 0 y 3 años), juveniles (cuando la atención se dirige principalmente a adolescentes entre 14-18) e infanto-juveniles (cuando el centro acoge a niños y niñas entre 3-18 años); o del sexo, existiendo centros mixtos, femeninos y masculinos. De forma general, los centros tienden a ser mixtos, sin diferenciación en función del sexo de la población atendida, e infanto-juveniles. Así, según los datos registrados, el 91,67% de los recursos residenciales en Galicia son coeducativos, en cuanto a la acogida e integración educativa y social de niños y niñas en la misma institución. Sin embargo, todavía existen centros que, por distintas circunstancias, acogen niños o niñas en exclusividad. Tal es el caso de 3 centros femeninos y 3 masculinos (8,33%). Se trata, principalmente, de casas de familia de entidades de iniciativa social, con la excepción de un centro con hogares masculino de gestión directa de la Xunta de Galicia.

En información facilitada por la Administración Autonómica, constan dos centros femeninos más, cuestión que no coincide con los datos recogidos a través del cuestionario, ya que esos dos centros se consideran mixtos, acogiendo en el momento de aplicación del cuestionario a niños y niñas en la misma institución.

En función de la edad, en Galicia existe 1 centro infantil, 2 juveniles, 46 recursos infanto-juveniles y otros 23 centros que, según los datos recogidos, no se identifican con ninguna de estas categorías.

Gráfica 28: Porcentaje de centros en función de las edades de atención (N=72)



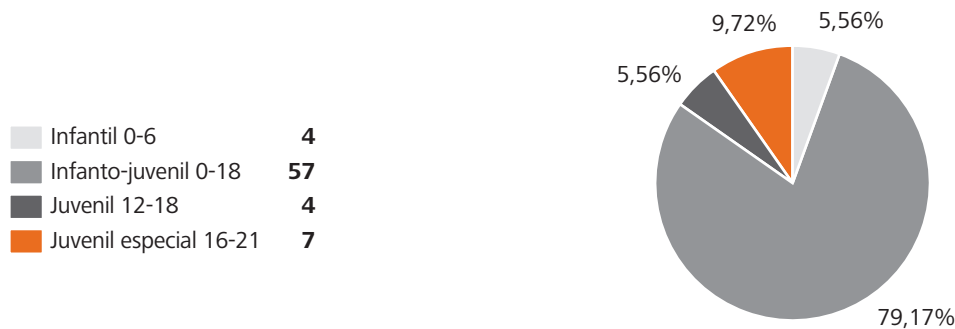
Teniendo en cuenta las respuestas abiertas del cuestionario en relación con esta cuestión, proponemos la siguiente clasificación:

- Centros infantiles: de 0 a 6 años.
- Centros infanto-juveniles o verticales: de 0 a 18 años.
- Centros juveniles: de 12 a 18 años.
- Centros juveniles especiales: de 16 a 21 años.

351

Se creó la categoría de centros juveniles especiales para situar, principalmente, a las viviendas tuteladas. En la siguiente gráfica (nº 29) se presenta su distribución en función de esta clasificación.

Gráfica 29: Porcentaje de centros según la propuesta de clasificación de edades de atención (N=72)



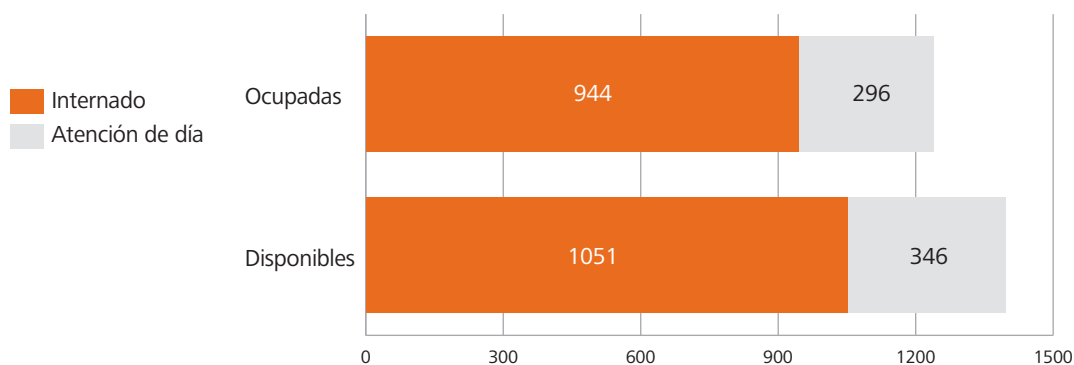
De acuerdo con el principio de normalización se observa como dato positivo el predominio de centros verticales en los que se atienden a niños y niñas de todas las edades. En relación

con esta variable, es necesario comentar que los datos referidos a 15 centros no se corresponden con la información facilitada por la Xunta de Galicia.

8.4.5 Capacidad y ocupación

La capacidad de los centros mide el número de plazas disponibles para acoger a niños y niñas que se encuentran en una situación de riesgo o desamparo. La gráfica nº 30 revela el total de plazas disponibles y ocupadas en los centros de la Comunidad Autónoma, diferenciando aquellas que son de internado, de las que se corresponden con atención de día. Distinguimos entre estos dos tipos de plazas ya que en Galicia, a diferencia de otras Comunidades, en la mayoría de los centros de protección se llevan a cabo dos medidas: acogimiento residencial –que implica la separación del niño y de la niña de su medio familiar ante una situación de desamparo– y atención de día de infancia que se encuentra en situación de riesgo social, entendida como una medida de apoyo técnico y educativo de carácter preventivo y normalizador de la vida sociofamiliar, que no conlleva la necesidad de una separación del entorno familiar. En la siguiente gráfica se muestra la distribución de las plazas disponibles y ocupadas en función de esta diferenciación, siendo el total de 1397 y 1240, respectivamente.

Gráfica 30: Capacidad y ocupación de plazas de internado y atención de día (N=72)

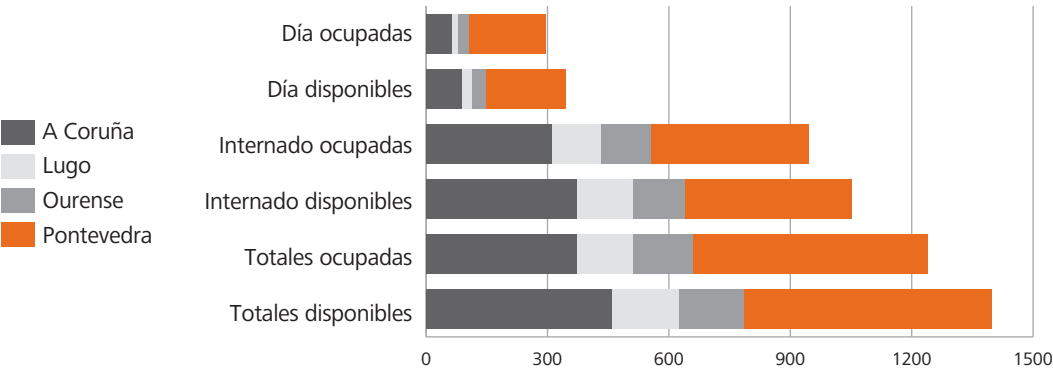


Los datos referidos a ocupación son relativos, ya que hacen referencia al día concreto en el que fue cumplimentado el cuestionario, variando de unos centros a otros. Las fechas de respuesta se pueden estructurar en dos grupos: el primero concierne a los meses de abril (29 centros), mayo (24 centros) y junio (1 centro) y el segundo a los meses de noviembre (14 centros) y diciembre (4 centros), todos en el año 2005.

Teniendo en cuenta la totalidad de centros, la tasa de ocupación de las plazas de internado es de un 89,82%; las plazas de atención de día están ocupadas en un 85,55%; y el total supone un 88,76% de ocupación.

Con respecto a las plazas de internado disponibles, no coinciden los datos recogidos de los cuestionarios con los facilitados por la Xunta de Galicia. Según el Gobierno Autonómico, para la medida de acogimiento residencial, la capacidad máxima los centros de protección, en valores absolutos, es de 1059 plazas, mientras que el análisis de los datos de los cuestionarios nos revela un total de 1051 plazas. Las diferencias se encuentran en 6 centros, 4 de los cuales constan en la base de datos de la Xunta de Galicia como de menor capacidad, y 2 de mayor. La siguiente gráfica (nº 31) muestra la disponibilidad y ocupación por provincias:

Gráfica 31: Capacidad y ocupación de las plazas por provincias (N=78)

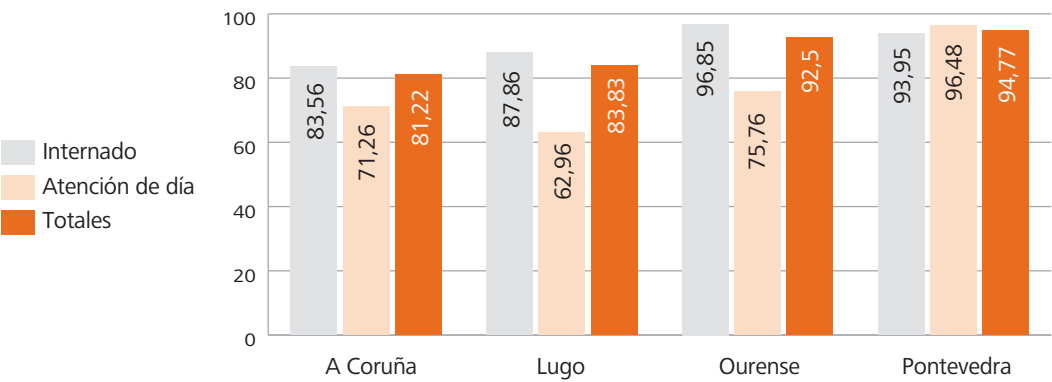


353

Como se puede observar en la gráfica, sobre un total de 1051 plazas de internado disponibles, Pontevedra y A Coruña son las provincias en las que se encuentra el mayor porcentaje de las mismas, un 39,3% y un 35,3%, respectivamente. Lugo abarca el 13,32% y Ourense el 12,08%. En relación con las plazas de atención de día disponibles, más de la mitad se encuentran en la provincia de Pontevedra (57,51%); a una distancia considerable se sitúan A Coruña con el 25,15%, Ourense con un 9,54% y Lugo con un 7,8 por ciento. En consonancia con estos datos, del total de plazas ocupadas (de internado y de atención de día), el 46,77% se corresponde con la provincia de Pontevedra, el 30% con A Coruña, el 11,94% con Ourense y el 11,29% con Lugo.

Si atendemos a la tasa de ocupación de las plazas de internado por provincias, ésta varía desde un 83,56% en A Coruña, hasta un 96,85% en Ourense. En lo que respecta a la atención de día, Pontevedra tiene un índice de ocupación del 96,48%, correspondiendo a Lugo el índice más bajo (62,96%). De hecho, Pontevedra tiene el 64,86% de las plazas de día ocupadas de Galicia y Lugo tan sólo el 5,74% de las mismas.

Gráfica 32: Tasa de ocupación de las plazas por provincias (% , N=72)



Los siguientes cuadros (nº 33, 34 y 35) presentan, por provincias, los porcentajes de plazas disponibles y ocupadas de internado, de atención de día y totales, distribuidas en función de la capacidad de los centros. Para ello se diferencian tres clasificaciones de equipamientos, según nos refiramos a la capacidad de plazas de internado, de día o totales.

En relación con las plazas de internado, las categorías son: centros con menos de 11 plazas, entre 11 y 20, entre 31 y 40 o más de 41.

Cuadro 33: Capacidad y ocupación de plazas de internado (% , N=72)

Provincias	Capacidad					Ocupación				
	0 - 10	11 - 20	21 - 30	31 - 40	> 41	1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 - 40	> 41
A Coruña	26,96	4,85	16,17	52,02		31,94	5,81	15,81	46,45	
Lugo	40,00	25,00	35,00			39,84	22,76	37,40		
Ourense	45,67	22,83		31,50		46,34	21,14		32,52	
Pontevedra	36,08	19,37	5,81	27,12	11,62	38,14	19,59	5,41	27,32	9,54
Galicia	34,54	15,41	12,65	32,83	4,57	37,39	15,68	12,29	30,72	3,92

A pesar de que el máximo de plazas disponibles, según la normativa vigente, debe ser de 40 plazas, hay un centro en Pontevedra que especifica tener una capacidad mayor.

Como dato positivo destaca que los mayores porcentajes de capacidad y ocupación, en las provincias de Lugo, Ourense y Pontevedra, se encuentran en centros con menos de 11 plazas. Por el contrario, resulta preocupante que el 46,45% de la población acogida en la provincia de A Coruña se encuentren en centros de entre 31 y 40 plazas.

En cuanto a las plazas de atención de día, la clasificación es la siguiente: centros sin plazas de esta categoría, centros entre 1 y 5 plazas, entre 6 y 10, entre 16 y 20 y más de 21.

Cuadro 34: Capacidad y ocupación de plazas de atención de día (% , N=72)

Provincias	Capacidad					Ocupación					
	1 - 5	6 -10	11-15	16-20	> 21	0	1- 5	6-10	11-15	16-20	> 21
A Coruña	17,24	39,08		43,68		4,84	4,84	32,26		58,06	
Lugo	70,37	29,63					76,47	23,53			
Ourense	12,12	27,27		60,61			4,00	36,00		60,00	
Pontevedra	14,57	3,02		20,10	62,31		12,5	3,13		20,83	63,54
Galicia	19,37	16,47		28,32	35,84	1,01	13,85	13,18		30,74	41,22

En total hay 35 centros que no tienen plazas disponibles de atención de día. A la luz del cuadro, resulta llamativo que, en el caso de A Coruña, el 4,84% de las plazas de día ocupadas se corresponda con estos centros. Asimismo, cabe señalar la existencia de 3 centros en Galicia, situados en la provincia de Pontevedra, que disponen de 24, 30 y 70 plazas de atención de día, abarcando el 62,31% sobre el total de la provincia. Como dato sobresaliente, también destaca la provincia de Lugo en la que predominan los centros con menos de 6 plazas de atención de día, a los que corresponde la mayor tasa de ocupación.

Finalmente, en función de las plazas totales, la clasificación es la siguiente: centros entre 1 y 15 plazas, centros entre 16 y 30, entre 31 y 45, entre 46 y 60 y más de 61 plazas totales.

Cuadro 35: Capacidad y ocupación de plazas totales (% , N=72)

Provincias	Capacidad					Ocupación				
	1 - 15	16 - 30	31 - 45	46 - 60	> 61	1 - 15	16 - 30	31 - 45	46 - 60	> 61
A Coruña	25,33	10,48	18,56	45,63		29,30	12,36	14,52	43,82	
Lugo	38,92	41,92	19,16			37,86	42,86	19,28		
Ourense	38,75	23,75		37,50		39,19	23,65		37,16	
Pontevedra	33,50	6,37	7,19	16,34	36,60	34,48	6,21	7,07	15,00	37,24
Galicia	32,07	13,96	11,53	26,41	16,03	33,87	14,27	9,84	24,60	17,42

Del hecho de albergar dos medidas de protección dentro de un mismo equipamiento, derivan situaciones como las destacadas en el Cuadro nº 35. El 45,63% de los centros de A Coruña y el 37,5% de los recursos residenciales de Ourense tiene capacidad para atender entre 46-60 niños y niñas en los mismos espacios. En peor situación se encuentra la provincia de Pontevedra, en la que un 36,60% de los centros tienen capacidad para más de 61 plazas. Concretamente, los datos del cuestionario revelan la existencia de un centro con 64 plazas disponibles totales, otro con 70 y un tercero con 90 plazas, todos referidos a un mismo emplazamiento, que alberga 4 centros diferentes. En estas condiciones habría que analizar la concreción en la práctica educativa cotidiana de los principios de normalización, integración, atención individualizada, imprescindibles para el crecimiento personal y social de la infancia acogida, su desarrollo integral y la plena integración en la cultura y sociedad, objetivos de la protección.

Como último aspecto en relación con la distribución territorial de las plazas, se presenta el siguiente Cuadro (nº 36) que recoge la capacidad y ocupación de los centros situados en las 7 ciudades principales de Galicia. Los porcentajes se calculan en función del total de plazas para la provincia.

Cuadro 36: Capacidad y ocupación de las 7 ciudades principales de Galicia (% , N=72)

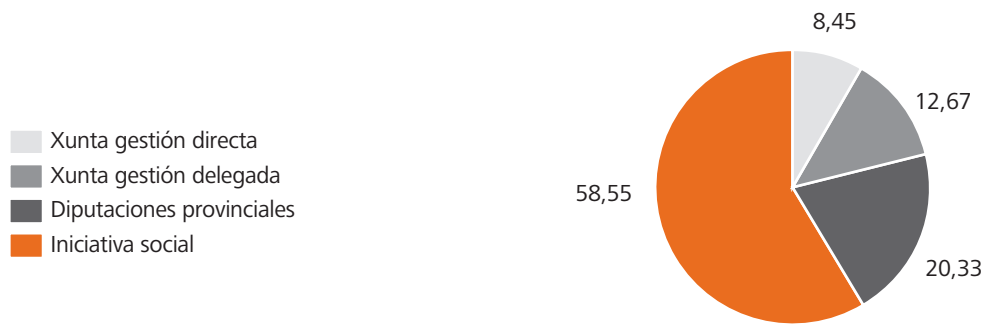
Plazas	Coruña	Ferrol	Sant.	Lugo	Ourense	Vigo	Pontev.	Total
Internado disponibles	25,34	12,94	10,24	40,00	70,87	45,04	30,27	60,61
Internado ocupadas	21,29	12,58	11,61	39,84	72,36	48,45	29,90	61,76
Día disponibles	22,99	11,49		48,15	72,73	30,65	62,31	72,83
Día ocupadas	27,42	1,62	4,84	35,29	94,12	29,69	63,54	75,51
Totales disponibles	24,89	12,63	8,30	41,32	71,25	40,36	40,69	63,64
Totales ocupadas	22,11	10,75	10,48	39,29	70,95	42,24	41,03	64,92

En general, los porcentajes se corresponden con el número de centros existentes en estos municipios, ya que suponen el 62,5% de los recursos residenciales.

En cuanto a la titularidad, del total de plazas de internado disponibles, el 35,58% pertenecen al sector público (Xunta de Galicia de gestión directa el 8,37%; Xunta de Galicia de gestión delegada el 12,94%; y diputaciones provinciales el 14,27%) y el 64,42% al sector privado. En cuanto a las plazas de día disponibles, el 40,75% pertenece a entidades de iniciativa

social, el 38,73% a centros de diputaciones provinciales, el 11,85% a centros de la Xunta de Galicia de gestión delegada y el 8,67% a centros propios de gestión directa. En la gráfica nº 33 se muestran los porcentajes de capacidad totales, de internado y atención de día, según la dependencia administrativa.

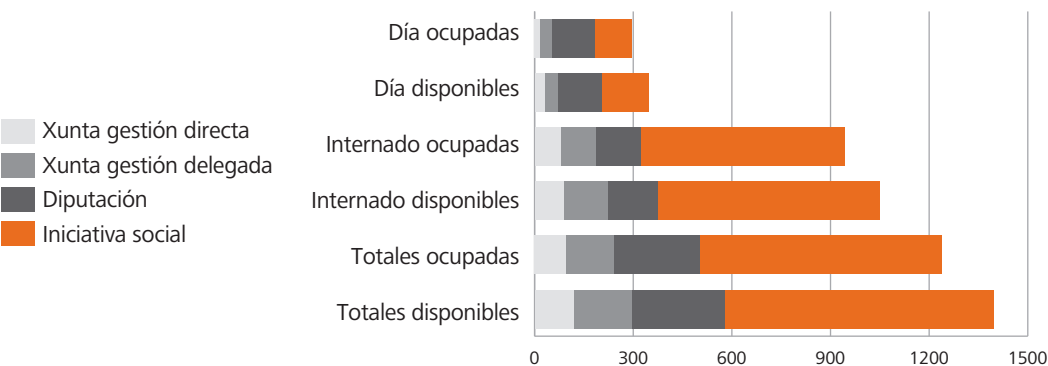
Gráfica 33: Dependencia y capacidad del centro (% , N=72)



Al igual que los datos sobre capacidad, el mayor porcentaje de ocupación de las plazas de internado recae sobre los centros de iniciativa social, con un 65,89%, y el menor corresponde a los centros de la Xunta de gestión directa, con tan sólo un 8,37%. Los centros de la Xunta de gestión delegada y de las diputaciones provinciales adquieren, respectivamente, un 11,55% y un 14,19 por ciento. Estas proporciones varían si nos referimos a plazas de atención de día ocupadas, siendo las diputaciones provinciales las que adquieren el mayor porcentaje, un 43,92%, siguiéndole los centros de iniciativa social, en un 38,51%. La Xunta de gestión delegada tiene un porcentaje del 12,16% y los centros de gestión directa del 5,41%.

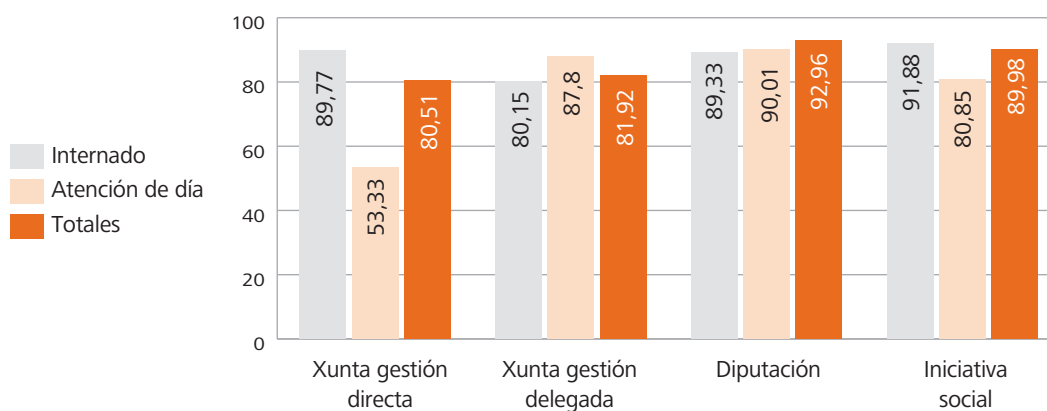
357

Gráfica 34: Dependencia, disponibilidad y ocupación (N=72)



La mayor tasa de ocupación de plazas de internado recae sobre los centros de iniciativa social, un 91,88%. Por su parte, a los centros de las diputaciones provinciales les corresponde el mayor índice de ocupación de las plazas de atención de día (90,01%), frente a los centros de la Xunta de gestión directa (53,33%). En términos totales, las tasas de ocupación son las siguientes: Xunta de Galicia de gestión directa un 80,51%; Xunta de Galicia de gestión delegada un 81,92%; centros de Iniciativa Social un 89,98%; y diputaciones provinciales un 92,96%.

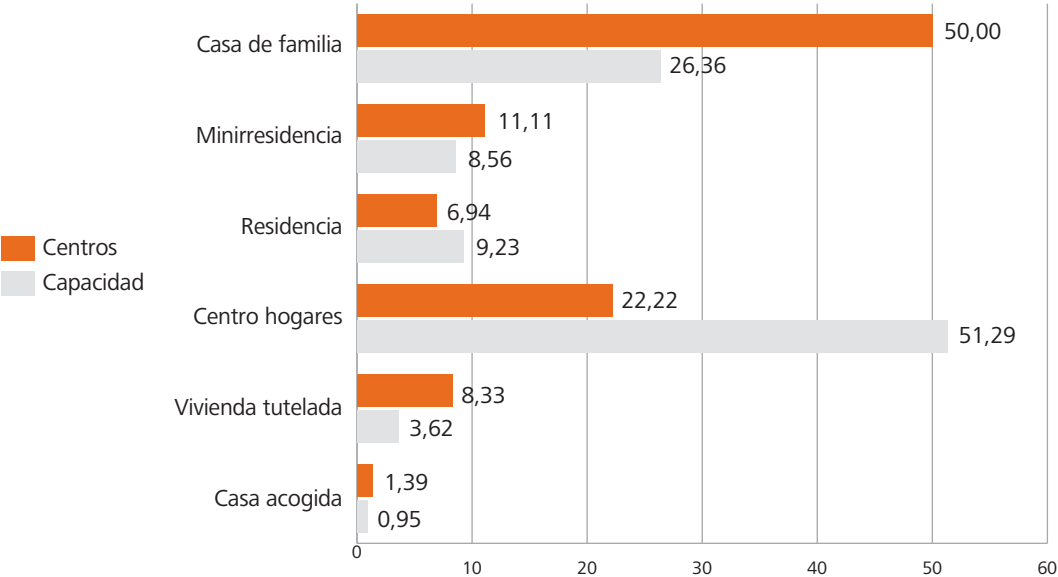
Gráfica 35: Tasa de ocupación en función de la titularidad (N=72)



Resulta suficientemente significativo el hecho de que los centros privados de iniciativa social, contando presumiblemente con menos recursos, son los que tienen el mayor índice de ocupación de las plazas de internado. Es llamativo, asimismo, que la tasa de ocupación de las plazas de atención de día se sitúe en la mitad para los centros propios de la Xunta de Galicia de gestión directa, ya que, como veíamos antes, la atención de día supone un incremento de plazas importante, afectando ésta principalmente a los centros gestionados por otras entidades.

En relación con la tipología de centros, el porcentaje de plazas de internado disponibles de los centros con hogares es del 51,28% sobre el total, a pesar de que éstos suponen el 22,22% de la red de equipamientos de Galicia, como ya hemos mencionado con anterioridad. Por otra parte, las casas de familia –que representan el 50% de los centros– suponen, en cuanto a capacidad, un 26,36%. En la siguiente gráfica (nº 36) se muestra la comparación, en porcentaje, entre el número de centros y las plazas de internado disponibles para cada tipología respecto del total.

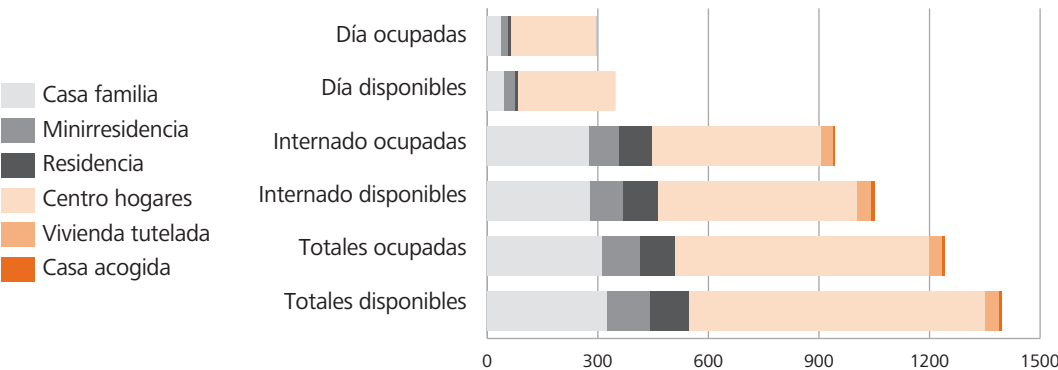
Gráfica 36: Centros y disponibilidad de plazas en función de la tipología (% , N=72)



La capacidad y ocupación para los diferentes tipos de plazas en función de la tipología de centro, permite observar como el mayor peso de las plazas de día, disponibles y ocupadas, recae sobre los centros con hogares, 76,01% y 78,72% respectivamente. Las casas de familia suponen el 13,29% de las plazas de día disponibles y el 12,5% de las ocupadas. La casa de acogida y las viviendas tuteladas no disponen de plazas de atención de día.

359

Gráfica 37: Capacidad, ocupación y tipología (N=72)

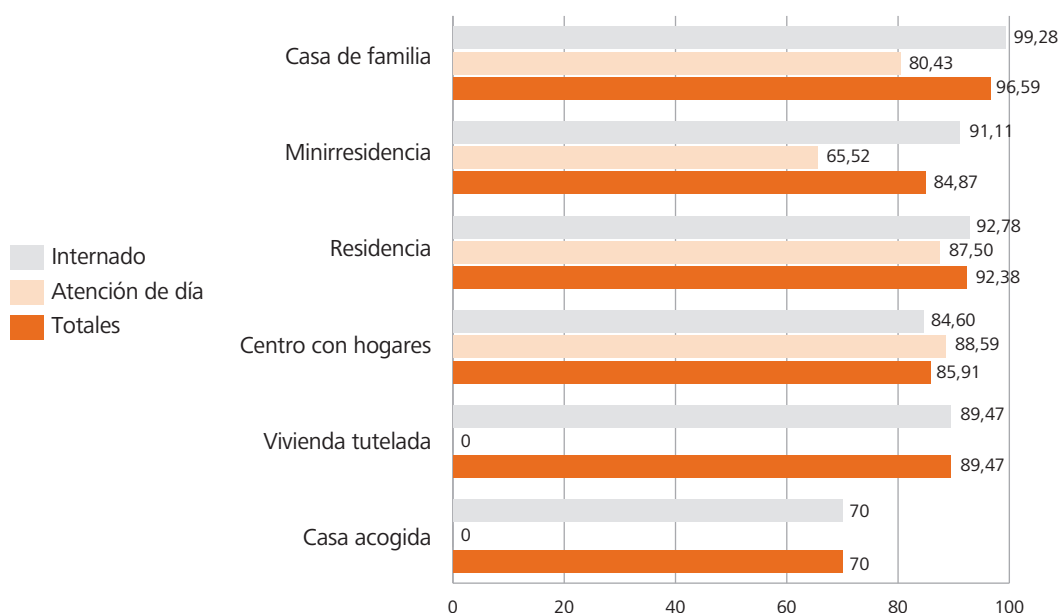


Esta distribución de la capacidad y ocupación de los recursos en función de su tipología indica un exceso de plazas en centros con hogares, así como la casi inexistencia de plazas

específicas, como son las de ingreso de urgencia o aquellas destinadas a mayores de 16 años para promover su desinternamiento y autonomía progresiva. Asimismo, se muestra como más de la mitad de la población (el 55,56%) está acogida en centros con hogares.

La tasa de ocupación de las diferentes tipologías muestra que la capacidad residencial es superior a la exigencia de necesidades actuales.

Gráfica 38: Tasa de ocupación en función de la tipología (N=72)

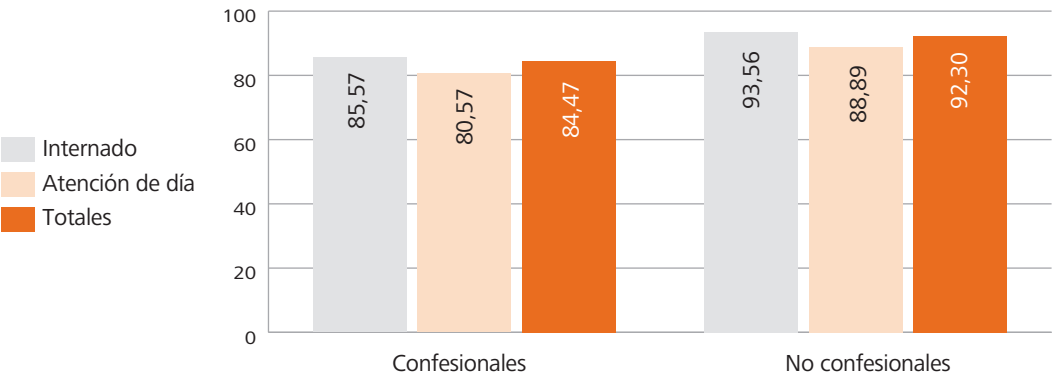


También se observa que las casas de familia tienen una tasa de ocupación de plazas de internado muy superior a la de otros centros (99,28%), existiendo en algunas casas situaciones de sobreocupación. Por su parte, los centros con hogares tienen la tasa de ocupación inferior (al margen de la casa de acogida), situándose en un 84,60%. En función de estos datos, se puede apreciar la priorización del acogimiento en recursos más normalizados, integrados en viviendas de núcleos poblacionales. Sin embargo, dado que los centros públicos tan sólo cuentan con una casa de familia, gestionada por una entidad de iniciativa social, estos datos vienen a reforzar la idea de que las entidades con menos recursos se ocupan de la atención de la mayor parte de la infancia en situación de riesgo y desamparo.

Finalmente, el porcentaje de plazas de internado, de día y totales, disponibles y ocupadas, de los centros confesionales se sitúa en una media del 43%, superando en casi 6 puntos la proporción de centros religiosos respecto de total (37,5%). Las tasas de ocupación de

los centros no confesionales superan en un 8% a los confesionales, tal y como se muestra en la gráfica nº 39.

Gráfica 39: Tasa de ocupación en función de la confesionalidad (N=72)



Plazas especiales y de urgencia

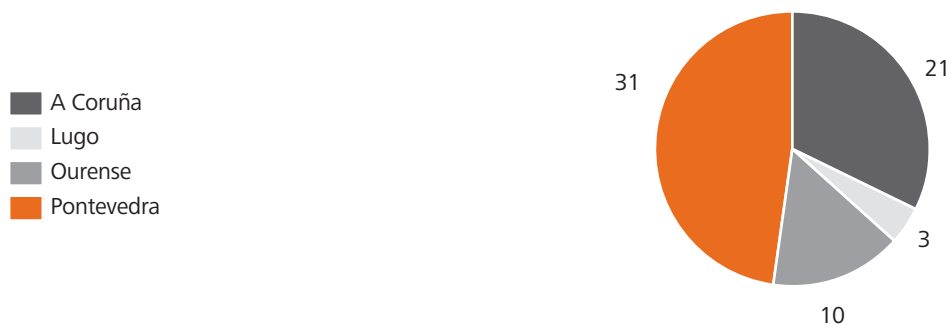
La Xunta de Galicia, en los contratos que suscribe con entidades colaboradoras para la prestación de servicios especializados de acogimiento residencial en el ámbito de protección a la infancia y a la adolescencia, además de estipular un número de plazas totales destinadas a internamiento y atención de día y las edades de admisión y atención habitual, también determina la posibilidad de concertar plazas de admisión excepcional para cada centro. Se trata de plazas especiales que pueden ser de dos tipos (Circular nº 4 de 23 de febrero de 2007):

- Niños y niñas menores de 3 años, dejando de considerarse especial al cumplir dicha edad.
- Niños y niñas con características especiales que precisan de una atención diferenciada. Se enmarcan dentro de este grupo quienes presenten una minusvalía superior al 50%; menores con problemáticas especiales derivadas de patologías físicas y psíquicas que supongan una minusvalía inferior al 50%; menores extranjeros no acompañados que presenten dificultades con el idioma, integración cultural u otras circunstancias; y menores con otro tipo de características que requieran atención especializada. Para los cuatro últimos casos se requiere informe previo del Equipo Técnico del Menor de la Delegación correspondiente.

La única diferencia con respecto a otras plazas es la mayor cuantía económica abonada por la Administración autonómica.

Al igual que en el resto de las categorías analizadas hasta el momento, disponemos de los datos recogidos a través de los cuestionarios y de información general facilitada por la Xunta de Galicia para los centros colaboradores (diputaciones provinciales e iniciativa social). Los centros especifican tener un total de 65 plazas especiales, con una tasa de ocupación del 67,69%. Según datos de la Xunta, el Gobierno gallego tiene concertadas un total de 99 plazas especiales. La distribución por provincias, según los datos de la encuesta, se representa en la gráfica nº 40:

Gráfica 40: Plazas especiales por provincias (N=68)



Pontevedra (con un 47,69%) y A Coruña (con un 32,31%) albergan la mayor parte de las plazas especiales, con una tasa de ocupación del 80,65% y 76,19% respectivamente. Lugo es la provincia con menos disponibilidad de esta tipología de plazas, tan sólo un 4,61% y una tasa de ocupación del 100%. Finalmente, Ourense tiene un 15,39% de las plazas especiales, sin ocupación de las mismas. Si atendemos al número de centros, el cuadro nº 37 presenta los equipamientos que disponen de plazas especiales por provincias y la tipología de las mismas.

Cuadro 37: Centros y plazas disponibles de atención especial (N=72)

Provincias	Centros	Porcentaje	Plazas	Tipo plazas
A Coruña	9	42,86	21	- 5 centros: 0-3 años - 1 centro: problemas conducta - 3 centros: sin especificar
Lugo	2	18,18	3	0-3 años
Ourense	2	18,18	10	- 1 centro: 0-3 años - 1 centro: deficiencias físicas
Pontevedra	8	27,59	31	- 4 centros: 0-3 años - 1 centro: problemas conducta - 3 centros: sin especificar
Galicia	21	29,17	65	

Los datos de la Xunta de Galicia presentan otra realidad. En A Coruña habría 8 centros, en Lugo 8, en Ourense 5 –con un total de 21 plazas en cada provincia– y en Pontevedra 10 centros, con un total de 46 plazas especiales.

En cuanto a la tipología de centros, el 71,42% de las plazas especiales se integran en casas de familia, destinándose el 60% de las mismas a niños y niñas de 0-3 años y el 6,67% a problemas de conducta, el 33,33% restante no se especifica. El 14,29% pertenecen a centros con hogares y el 14,29% a minirresidencias. De estos centros cabe destacar: una minirresidencia que destina todas sus plazas de internado disponibles (10 en total) a chicos y chicas con problemas de conducta; y dos centros con hogares, con 8 plazas especiales disponibles cada uno. Las residencias, casa de acogida y viviendas tuteladas no disponen de ninguna plaza especial concertada.

Además de las plazas especiales, un total de 21 centros cuentan con plazas destinadas a acogimientos residenciales de urgencia, a mayores del único centro de acogida inmediata que dispone de 10 plazas de internamiento. Entre ellos se encuentran 3 de los 4 recursos residenciales que la Xunta de Galicia considera de referencia para este tipo de ingresos. Por lo tanto, hay 18 centros no contemplados por el gobierno autonómico que especifican tener plazas de acogida inmediata, entendemos que por constituir una práctica habitual a pesar de que el recurso no disponga de los medios necesarios para tal cometido. Entre estos centros se encuentran las 6 viviendas tuteladas, 6 casas de familia, 3 minirresidencias y 2 centros con hogares.

363

8.4.6 Condiciones materiales de los centros

En este apartado recogemos los datos sobre las condiciones materiales específicas que deben reunir los centros de protección según lo estipulado en el Decreto 329/2005 de la Comunidad Autónoma de Galicia, esto es, la situación preferente en núcleos de población o lugares de fácil acceso y próximos a equipamientos sanitarios, educativos y de servicios comunitarios; y requisitos relacionados con las dimensiones de la infraestructura y de los espacios mínimos en función del número de menores acogidos.

Ubicación e interrelación con el entorno

Fuertes y Fernández (2001) señalan como uno de los rasgos del cambio de enfoque de la atención residencial, el emplazamiento de los centros en núcleos poblacionales, frente al aislamiento característico de épocas precedentes, en las que se entendían los centros como instituciones totales, haciendo innecesaria o impidiendo al niño y a la niña acogida tener relación alguna con la sociedad circundante. Además, la generalización de ciertos principios, como los de normalización, integración y articulación social, que deben orientar la práctica educativa en contextos residenciales, incide en la necesidad de fortalecer el uso

de los recursos y servicios de la comunidad, permitiendo la integración del niño y de la niña en los circuitos normalizados de socialización, al igual que cualquier chico/a de su edad. Siguiendo estos presupuestos, presentamos a continuación los datos relacionados con la ubicación de los centros y la disponibilidad, interacción y utilización de los servicios y recursos del entorno social en el que se sitúan. Respecto del enclave geográfico, atenderemos a la ubicación de los centros en zonas rurales, semirurales o urbanas y la proximidad a los núcleos poblacionales (distancia respecto de los servicios básicos).

Las categorías utilizadas –rural, semirural o urbana– se refieren al ayuntamiento en el que están ubicados los centros, y se definen en función de la población total. Así, se considera urbano aquel municipio con más de 20.000 habitantes, semirural el que tiene entre 5.000 y 20.000 habitantes y rural menos de 5.000. Atendiendo a esta clasificación, encontramos que un 11,11% de los centros se sitúan en el medio rural, el 23,61% en semirurales y un 65,28% en ciudades. Su distribución por provincias se muestra en el siguiente cuadro (nº 38).

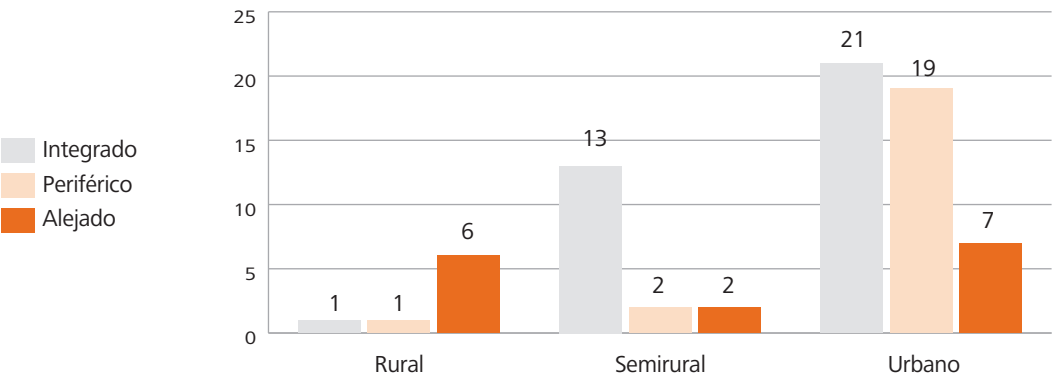
Cuadro 38 Emplazamiento de los centros por provincias (N=72)

Provincias	Rural	Semirural	Urbano	Total
A Coruña	5	3	13	21
Lugo	2	4	5	11
Ourense	0	4	7	11
Pontevedra	1	6	22	29
Galicia	8	17	47	72

La provincia con mayor porcentaje de centros en zonas rurales es A Coruña, con un 23,81% de los recursos de que dispone. Le sigue Lugo con el 18,18%. A este respecto, destaca Ourense, ya que no tiene centros situados en zonas rurales. Por su parte, la provincia con más centros emplazados en ciudades es Pontevedra, con un 75,86%.

Teniendo en cuenta las características territoriales de Galicia, sería necesario atender a otras divisiones, como las parroquias o los lugares. Uno de los ítems del cuestionario contempla la distancia de los centros con respecto a los núcleos poblacionales de los municipios –ya sean rurales, semirurales o ciudades– en los que se sitúan los recursos y servicios principales. Se considera que los centros están integrados en el núcleo poblacional cuando se sitúan a una distancia inferior de 2 Km. con relación al mismo; reservamos las zonas periféricas (barrios y/o parroquias) para una distancia entre 2 y 5 Km.; y los espacios alejados son aquellas parroquias o lugares situados a partir de 5 Km.

Gráfica 41: Distribución de los centros según su emplazamiento (N=72)



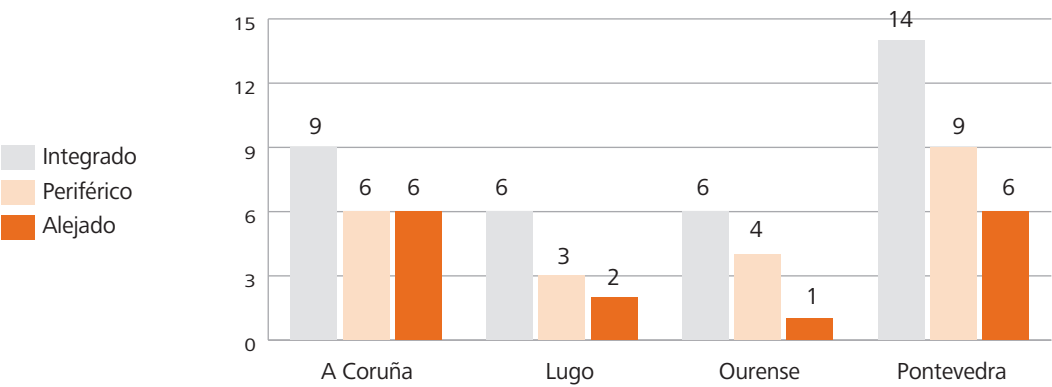
La mayor parte de los centros están integrados en los núcleos poblacionales de los ayuntamientos (48,61%) o en zonas periféricas (30,56%) que, en el caso de las ciudades (26,39%), están adecuadamente dotadas de servicios públicos básicos. Es un dato muy beneficioso para el sistema de acogimiento residencial, en aras a conseguir una de sus funciones básicas: la inserción social del niño/a, haciendo uso de los circuitos normalizados de socialización. Sin embargo, un 20,83% de los centros se encuentran aislados de los núcleos poblacionales. De este porcentaje, el 9,72% de los equipamientos se sitúan en parroquias de ayuntamientos urbanos, el 8,33% en zonas aisladas del rural y el 2,78% en parroquias semirrurales. A estos porcentajes hay que añadir los centros que se encuentran en la periferia de los núcleos poblacionales semirrurales y rurales, un 4,17%, ya que no disponen de una red de transporte y comunicación suficiente, ni de servicios y recursos mínimos, como veremos más adelante.

365

En suma, el 25% de los centros de protección están situados en zonas donde no se posibilita el ejercicio de la función integradora, dificultando el acceso a los circuitos normalizados de socialización.

Si atendemos a la distribución por provincias, destaca la situación de A Coruña con el menor porcentaje de centros integrados en núcleos poblacionales (42,86%) y el mayor respecto a los centros alejados (28,57%). En situación contraria se encuentra Ourense con un 63,64% de los centros integrados y un 9,09% aislados.

Gráfica 42: Distribución de los centros por provincia según su emplazamiento (N=72)



En razón de la titularidad de los centros, la totalidad de los centros propios de la Xunta de Galicia de gestión directa se encuentran en ciudades, integrados en los núcleos poblacionales (66,67%) o periféricos a los mismos (33,33%). Asimismo, el 100% de los centros de diputaciones provinciales se localizan en la periferia de ciudades.

Cuadro 40: Emplazamiento en función de la titularidad (N=72)

Titularidad	Integrado	Periférico	Alejado	Ubicación
Xunta gestión directa	2	1		Urbano
Xunta gestión delegada			1	Rural
	1			Semirrural
	2	1	1	Urbano
Diputación		5		Urbano
Iniciativa social	1	1	5	Rural
	12	3	1	Semirrural
	17	12	6	Urbano

Mayor diversidad se advierte en los centros propios de gestión delegada, con un 66,67% de ellos situados en municipios urbanos (33,33% integrados; 16,67% periféricos; 16,67% aislados), un 16,67% integrados en el núcleo poblacional de una villa; y un 16,67% aislados en zonas rurales. De los centros de iniciativa social, el 12,07% se encuentran en el rural, el 27,59% en ámbitos semirrurales y el 60,34% en ciudades. En cuanto a su integración, el 51,72% están en los núcleos poblacionales, el 27,59% en zonas periféricas y el 20,59% alejados.

Respecto de la confesionalidad de los recursos residenciales, cabe comentar que el 18,51% de los centros pertenecientes a entidades confesionales están situados en el rural, frente al 6,67% de centros no confesionales.

Cuadro 41: Emplazamiento en función de la confesionalidad (N=72)

Confesionalidad	Integrado	Periférico	Alejado	Ubicación
Confesional	1	1	3	Rural
	7	1	1	Semirrural
	5	6	2	Urbano
No confesional			3	Rural
	6	2		Semirrural
	16	13	5	Urbano

En función de la tipología, observamos que todas las viviendas tuteladas se encuentran en zonas urbanas –el 66,67% de las mismas en zonas periféricas y el 33% integradas–, al igual que la única casa de acogida. A este porcentaje le siguen los centros con hogares, situados en ciudades en un 75%, las casas de familia (63,89%), las residencias (60%) y, por último, las minirresidencias (25%). Esta última es la tipología con mayor índice de centros situados en zonas alejadas de núcleos poblacionales (el 50% de las mismas), seguidas por las residencias (20%), los centros con hogares (18,75%) y las casas de familia (16,67%).

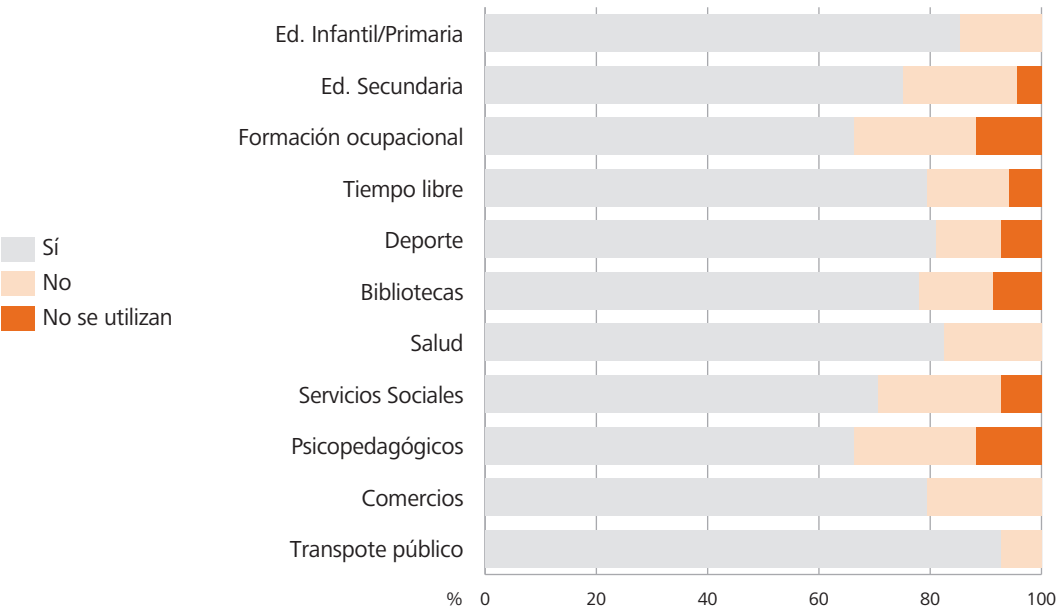
Cuadro 42: Emplazamiento en función de la tipología (N=72)

Tipología	Integrado	Periférico	Alejado	Ubicación
Centro hogares		1	1	Rural
	1	1		Semirrural
	5	5	2	Urbano
Residencia			1	Rural
	1			Semirrural
	1	2		Urbano
Minirresidencia			2	Rural
	2	1	1	Semirrural
		1	1	Urbano
Casa de familia	1		2	Rural
	9	1		Semirrural
	11	8	4	Urbano
Viviendas tuteladas	2	4		Urbano
Casa de acogida		1		Urbano

La distancia de los núcleos poblacionales está relacionada con la disponibilidad de recursos y servicios en el entorno social, alcanzando el coeficiente de contingencia una media de 0,55 para los distintos recursos. La gráfica que se acompaña (nº 43) analiza la dotación del entorno donde se ubica el centro, en función de los siguientes recursos y servicios: centros de Educación Infantil y Primaria, de Educación Secundaria y de Formación Ocupacional, equipamientos de tiempo libre, equipamientos deportivos, bibliotecas, centros de salud, servicios sociales, servicios psicopedagógicos, comercios y transporte público. Para cada uno de ellos se muestra el porcentaje de disponibilidad.

Como se puede observar, la mayoría de los centros se encuentran incorporados urbanísticamente en zonas dotadas socialmente. Los centros que se encuentran integrados en núcleos poblacionales tienen la mayor parte de los recursos explicitados, exceptuando algún caso, como la disponibilidad de centros de Secundaria y Formación Ocupacional en zonas del rural.

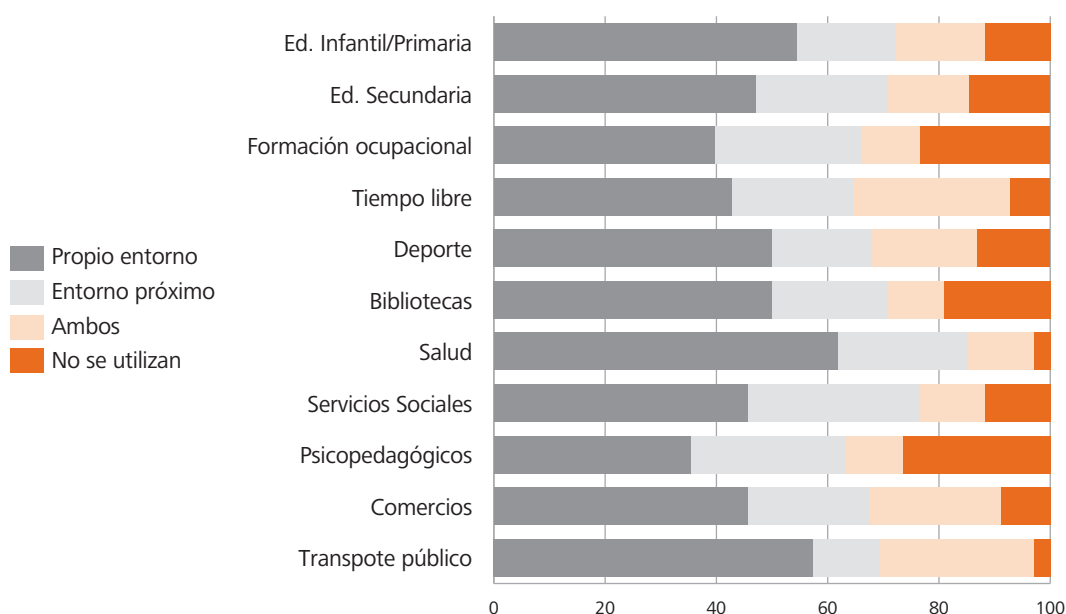
Gráfica 43: Disponibilidad de recursos (% , N=68)



De los centros alejados de núcleos poblacionales, dos del rural y uno del semirural, especifican tener disponibilidad de la mayoría de los recursos y servicios explicitados en su entorno inmediato. Dos de los tres centros emplazados en ayuntamientos rurales y semirurales, en zonas periféricas de los núcleos poblacionales, no disponen de ningún recurso.

En la siguiente gráfica (nº 44) se presenta la proporción de centros que utilizan servicios del propio entorno (los que tienen disponibilidad de los mismos), de entornos próximos o de ambos. Asimismo, se señala el porcentaje de centros que no utilizan los recursos señalados.

Gráfica 44: Utilización de recursos (% , N=68)



Es importante señalar la necesidad de que exista una proporcionalidad entre la población acogida en centros y el número de recursos disponibles en la comunidad para favorecer la integración social.

Infraestructura y distribución del espacio

El Decreto 329/2005 establece dos cuestiones clave en lo que se refiere a los requisitos materiales: superficie y espacios mínimos en función de la tipología y número de plazas. Otra cuestión de suma importancia relacionada con la disponibilidad de espacios para la intimidad y las potencialidades que ésta tiene para el desarrollo personal y social, es la valoración del número de dormitorios y la capacidad de los mismos, máximo de cuatro plazas según la normativa vigente.

Comenzamos con el análisis de la antigüedad del inmueble como centro de atención a la infancia y la adolescencia. Los intervalos establecidos para recoger información sobre esta categoría son los siguientes: menos de 1 año de antigüedad, entre 1-5, entre 6-10, entre 11-15, entre 16-20 y más de 20 años (véase cuadro nº 43).

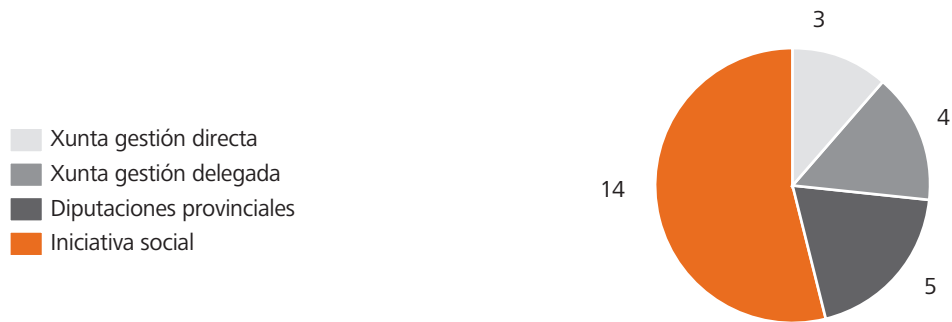
Cuadro 43: Antigüedad de los centros (N=68)

Intervalos	Número	Porcentaje
Menos de 1 año	3	4,41
Entre 1-5	7	10,29
Entre 6-10	20	29,41
Entre 11-15	7	10,29
Entre 16-20	5	7,35
Más de 20 años	26	38,25
Total	68	100,00

Un 38,25% de los centros proceden del traspaso de competencias en materia de servicios sociales y protección de menores, regulado por los Reales Decretos 2411/1982 y 1108/1984 –ampliados por los Reales Decretos 1054/1985 y 1458/1989–, a través de los que, además de la inspección, vigilancia, promoción, fomento y coordinación de los organismos y servicios de protección de menores, se cedieron aquellas instituciones que hasta el momento habían desempeñado una labor protectora en el ámbito geográfico gallego; centros propios del Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS) y del Consejo Superior de Protección del Menor (CSPM). Estos equipamientos se refieren a los 3 centros propios de la Xunta de Galicia de gestión directa y a 4 de los centros de gestión delegada. Los dos equipamientos restantes de esta tipología son de creación reciente: uno cuenta con menos de un año y otro tiene entre 6 y 10 años.

371

Gráfica 45: Centros con más de 20 años en función de la titularidad (N=68)



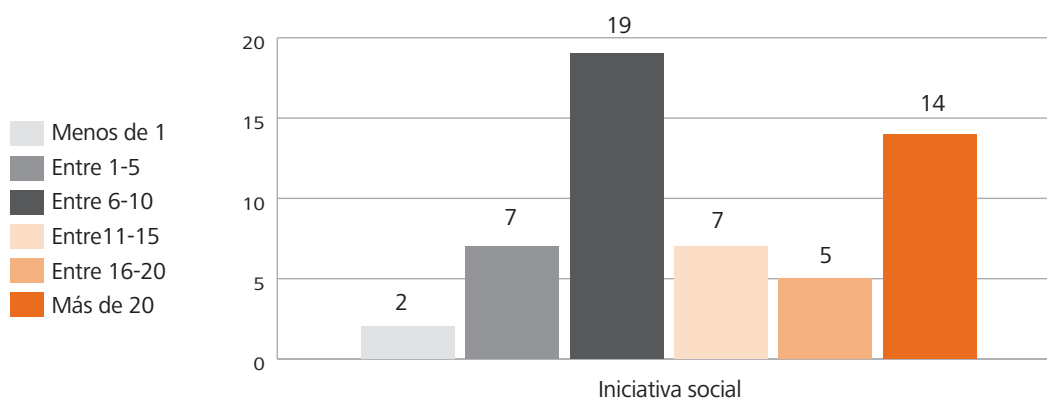
Además de los 7 centros propios de la Xunta de Galicia –que sólo representan el 26,92% de los centros con más de 20 años–, son anteriores al traspaso de competencias los 5

centros dependientes de diputaciones provinciales (representando el 19,23%) y 14 centros de iniciativa social (el 53,84%).

En ese período, anterior al advenimiento de la democracia, además del INAS y del CSPM, las diputaciones provinciales gestionaban diversos recursos residenciales, principalmente hogares infantiles para la atención a niños y niñas carentes de ambiente familiar hasta el fin de la edad escolar. De los recursos de carácter residencial gestionados tradicionalmente por las diputaciones sólo continúan dos (uno de ellos cuenta con cuatro centros diferenciados). También en esta etapa histórica, distintas entidades de iniciativa social gestionaban centros de protección, la mayor parte dependientes de órdenes religiosas. De hecho, de los centros de iniciativa social de más de 20 años de antigüedad, el 78,57% son confesionales.

En la siguiente gráfica (nº 46) se presenta la antigüedad de los centros de iniciativa social, en la que se puede observar como la mayor parte de los mismos tienen entre 6 y 10 años. Sería interesante analizar los motivos de este crecimiento entre los años 1995 y 1999.

Gráfica 46: Antigüedad de los centros iniciativa social (N=68)



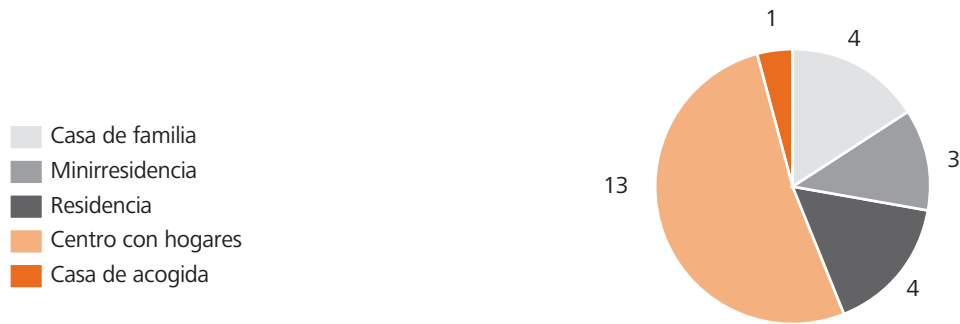
En razón de la tipología, destaca que el 60% de los centros de 6 a 10 años de antigüedad son casas de familia, el 10% minirresidencias y el 30% viviendas tuteladas; todas modalidades de dimensiones reducidas integradas en viviendas de edificios normalizados. Si se tiene en cuenta, además, que los centros de menos de 5 años son también casas de familia (en un 90%) y minirresidencias (en un 10%), se puede apreciar –tal y como señala Fuertes (1992)– una tendencia que resalta la importancia de este tipo de ambientes para la protección de la infancia y la adolescencia, su desarrollo personal e inserción social. Tendencia que empieza a asomar ya en la segunda mitad de la década de los 80 con el cambio de enfoque señalado por Fuertes y Fernández (2001), puesto que el 4 de los 5 centros que tienen entre 16 y 20 años son casas de familia. Sin embargo, entre 1990 y 1994 esta tendencia se desdibuja, al

ser un período en el que consta que un 42,86% de los recursos de nuevo convenio con la Xunta de Galicia se constituyeron como centros con hogares o residencias.

Si atendemos sólo a los recursos con más de 20 años, en la gráfica nº 47 se puede apreciar como el 53,85% son centros con hogares, frente a un 15,38% de casas de familia. Destaca, asimismo, la existencia de una casa de acogida que, en realidad, como tal tipología, cuenta con menos de 10 años, pero que, como centro de protección, tiene más de 20 años.

Algo similar ocurre con 1 de las 4 casas de familia y las 3 minirresidencias que cuentan con más de 20 años. En un momento determinado de su historia como centro disponían de una capacidad superior para la atención a niños y niñas en situación de vulnerabilidad, capacidad que se vio reducida en los convenios y contratos con la Xunta de Galicia, aún contando con superficies mucho mayores que las consideradas mínimas para estas tipologías, como se analizará a continuación.

Gráfica 47: Tipología de los centros con más de 20 años (N=68)



373

Si atendemos al emplazamiento de estos centros, resulta que el 50% de los que se encuentran alejados de los núcleos de población tiene más de 20 años, de los que el 35,71% son confesionales y el 14,29% no confesionales. El 44,19% de los 43 centros ubicados en zonas urbanas tiene una antigüedad menor de 11 años, el 20,93% entre 11 y 20 y el 34,88% más de 20. Finalmente, de los 8 centros ubicados en el rural, 6 tienen más de 20 años (5 de los cuales son confesionales), 1 entre 16 y 20 años y 1 menos de un año.

A efectos de tamaño y espacios diferenciados con los que debe contar un recurso residencial, no es lo mismo referirse a un centro con hogares que a una casa de familia. Por ello, en lugar de presentar resultados generales, lo haremos en función de la tipología de los centros. La superficie mínima exigida para cada tipología es la siguiente (Decreto 329/2005):

- 225 m² para las casas de acogida.

- 80 m² para las casas de familia y las viviendas tutelada.
- 150 m² para las minirresidencias.
- 250 m² para las residencias.
- 400 m² para los centros con hogares, los cuales deben establecer 4 unidades de convivencia diferenciadas.

En general, ninguno de los centros tiene una superficie inferior a la establecida en el citado Decreto. Por el contrario, nos encontramos con equipamientos de dimensiones muy superiores a la establecida para su tipología. En el cuadro nº 44 se explicita el número de centros en cada tipología de los que disponemos esta información (65 en total), así como las medias en m². Para interpretar la media de metros cuadrados es necesario tener en cuenta que 10 centros especifican únicamente el espacio utilizado como centro de protección, 9 de los cuales son confesionales, albergando otros servicios además de la protección a la infancia. Se trata por tanto de información relativa, ya que las dimensiones de esos 10 recursos son muy superiores, disminuyendo de esta forma la media para cada tipología.

Cuadro 44: Superficie de los centros en función de su tipología (N=65)

Tipología	Número	m ² exigidos	Media	mínimo	máximo	diferencia
Casas de familia	34	80	188,52	105,00	732,05	108,53
Minirresidencias	7	150	459,02	215,00	807,36	309,02
Residencias	4	250	474,60	337,50	605,36	224,60
Centros con hogares	14	400	2096,92	600,00	4000,00	1696,92
Viviendas tuteladas	6	80	144,33	130,00	160,00	60,33

Cabe destacar la media de la superficie de los centros con hogares 1600 m², por encima de lo estipulado en el Decreto. En cuanto a las casas de familia y minirresidencias, a pesar de definirse como centros de reducidas dimensiones, integrados en pisos de viviendas normalizadas de núcleos poblacionales, nos encontramos con casos en los que la denominación del centro, en función de su tipología, no se corresponde con la realidad. Nos referimos, concretamente, a 4 casas de familia y a 4 minirresidencias. Asimismo, se aprecia la existencia de centros de dimensiones extremas, dato que choca con el principio de normalización. Habría que analizar su distribución real en hogares de convivencia autónomos, incluso para aquellos que se definen como residencias.

En cuanto a los espacios mínimos, independientemente de su tipología, los centros deben estar dotados de zona de estar, cocina, servicio de lavandería y espacios adecuados para el estudio y dormitorios. En el caso de los centros con hogares, estas zonas se deberían ver multiplicadas por el número de unidades de convivencia en las que se distribuya el recurso, para asegurar espacios y ritmos de vida autónomos dentro de la organización general, tal y como refleja el Decreto 329/2005. Si analizamos los datos derivados de los cuestionarios en relación con la disponibilidad de estos espacios mínimos, se obtienen los siguientes resultados:

a. Cocina:

Destaca positivamente el hecho de que la mayoría de los centros con hogares tengan más de una cocina (68,75%), mostrando que la organización en unidades de convivencia se corresponde con una división efectiva de los espacios y una utilización autónoma de los mismos.

b. Sala de estar:

En el *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia* se define como “espacio para el descanso, la tranquilidad, el entretenimiento y la relación” (Redondo, Muñoz y Torres, 1998, p.160). Al igual que en caso anterior, a excepción de un recurso residencial, los centros con hogares ven multiplicado este espacio por las unidades de convivencia en que se organizan. Destaca, asimismo, la existencia de 3 minirresidencias y una casa de familia con más de una sala de estar (lo que no sería habitual en hogares unifamiliares normalizados), así como 2 casas de familia que especifican no disponer de espacios diferenciados como zonas de estar.

c. Lavandería:

Aunque en el Decreto 329/2005 sólo se especifica que los centros deben disponer de servicios de lavandería y no de lugares destinados a tal fin, al analizar este ítem se observa como la mayor parte de los recursos disponen de este espacio, lo que sorprende concretamente en el caso de 17 casas de familia, 5 minirresidencias y 2 las viviendas tuteladas. Del resto de tipologías, tan sólo 1 centro con hogares no tiene lavandería.

d. Salas de estudio:

Específicamente en el Decreto se alude a que los centros dispondrán de espacios con condiciones adecuadas para el estudio, para lo que se podrán utilizar los dormitorios o salas específicas para tal fin. Más de la mitad de centros (51,47%) especifican disponer de espacios diferenciados para el estudio. Destaca el hecho de que 11 casas de familia, 6 minirresidencias y 1 vivienda tutelada tengan este

tipo de espacios. También cuentan con él 12 centros con hogares, 3 residencias y 1 casa de acogida.

e. Baños completos y aseos:

En general, las distintas tipologías de centros deben disponer de un mínimo de un inodoro, un lavabo y una ducha por cada 5 plazas. A este respecto, los centros de protección en Galicia superan los mínimos establecidos en el Decreto, a excepción de una minirresidencia que especifica sólo un baño completo. En cuanto a las casas de familia sorprende que el 50% de las mismas tenga más de dos baños. Exceptuando las casas de familia, las viviendas tuteladas y la casa de acogida, la mayor parte de los centros suele tener un aseo. Asimismo, a pesar de no ser una cuestión requerida en el Decreto, la todos los centros con hogares y las residencias tienen baños específicos para educadoras, así como 6 minirresidencias, 9 casas de familia, 1 vivienda tutelada y la casa de acogida.

f. Dormitorios:

Según el Decreto 329/2005 al que venimos haciendo referencia, la capacidad máxima por dormitorio será de cuatro plazas, con espacios individualizados para guardar las pertenencias personales. Sin embargo, en el *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y a la adolescencia* (Redondo, Muñoz y Torres, 1998) se recomienda que los dormitorios no sean utilizados por más de dos personas, ofreciendo las condiciones adecuadas para garantizar la privacidad e intimidad del niño y de la niña. En el siguiente cuadro nº 45 se presenta la suma de dormitorios individuales, dobles, triples y cuádruples por tipología de centro.

Cuadro 45: Suma de dormitorios en función de la tipología de centro (N=68)

Tipología	Individuales	Dobles	Triples	Cuádruples	Total
Casa de Familia	20	82	29	3	134
Minirresidencia	20	41	10	0	71
Residencia	9	17	15	4	45
Centro con hogares	60	134	49	30	273
Vivienda tutelada	0	19	0	0	19
Casa de acogida	6	3	0	0	9
Total	115	296	103	37	551

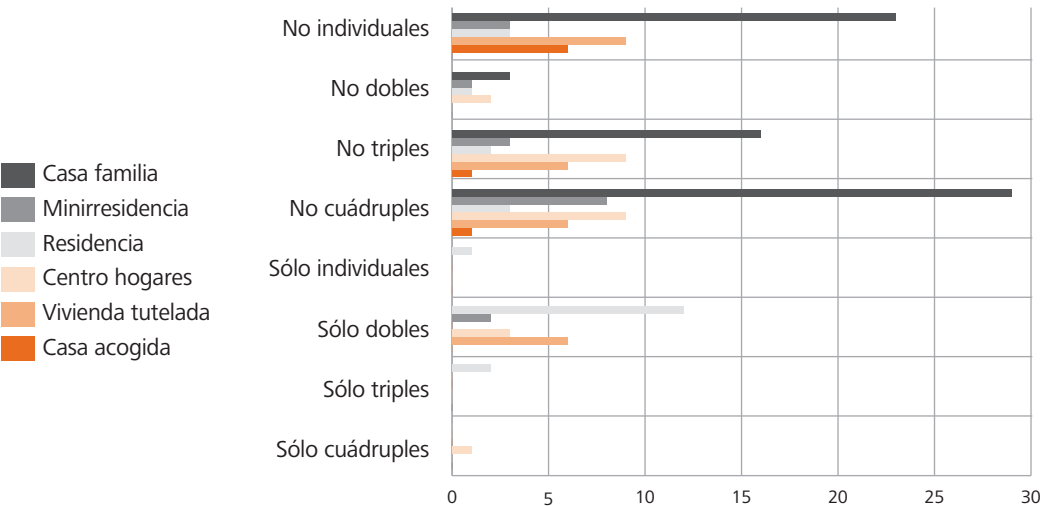
En las todas las tipologías de centros hay, principalmente, dormitorios dobles. Para las viviendas tuteladas supone el 100% de las habitaciones, para las casa de familia el 61,19%, para las minirresidencias el 57,74%, para los centros con hogares el 49,08%, para las residencias el 37,78% y para las casas de acogida el 33,33 por ciento.

Las tipologías de centro con mayor porcentaje de dormitorios individuales son la casa de acogida, con un 66,67%, y las minirresidencias, con un 28,17%. Les siguen los centros con hogares que, a pesar de las dimensiones infraestructurales, representan tan sólo un 21,99% del total de dormitorios.

Las minirresidencias, viviendas tuteladas y casas de acogida no tienen dormitorios cuádruples. Las casas de familia sólo tienen este tipo de dormitorio en un 2,24%. Las residencias (8,89%) y los centros con hogares (10,99%) tienen el mayor índice de dormitorios cuádruples.

Pocos recursos tienen en exclusiva una tipología de dormitorios. En este sentido destaca un centro con hogares que sólo cuenta con habitaciones cuádruples, y dos casas de familia con únicamente dormitorios triples. Un mayor número de centros tienen sólo habitaciones dobles: las 6 viviendas tuteladas, 12 casas de familia, 2 minirresidencias y 3 centros con hogares. Finalmente, sólo hay una casa de familia (macroinstitución confesional) que tiene únicamente habitaciones individuales.

Gráfica 48: Distribución de los centros en función del tipo de habitaciones (N=68)



Pero hablar de capacidad de los dormitorios no es lo mismo que hablar de ocupación, por lo que hay que entender que estos datos no implican que en todas las habitaciones cuádruples haya cuatro personas acogidas, cuestión que no se contempla en el cuestionario.

Finalmente, en cuanto a los dormitorios de las educadoras, son escasos los centros que no disponen de espacios específicos para el descanso del personal. En concreto, 1 casa de familia, 2 minirresidencias, 3 centros con hogares y la casa de acogida.

Otros espacios exigidos en función del tipo y tamaño del centro son los siguientes:

- Comedor para todas las tipologías a excepción de las casas de familia y viviendas tuteladas. Todos los centros de esta última tipología cuenta con comedor, y el 65,62% de las casas de familia. Al igual que ocurría con otros espacios, resalta positivamente que el 93,75% centros con hogares y el 60% de las residencias tengan más de un comedor. La casa de acogida no cuenta con comedor diferenciado.
- Despacho de dirección en caso de residencias, centros con hogares y casas de acogida. A excepción de un centro con hogar, el resto de equipamientos para los que se exige cuentan con este espacio, así como el 87,5% de las minirresidencias y el 31,25% de las casas de familia.
- Sala de educadoras: a pesar de estar exigida únicamente para las residencias y centros con hogares, tres recursos residenciales de cada una de estas tipologías no cuentan con sala de educadoras. Por el contrario, sí disponen de este espacio 4 casas de familia, 7 minirresidencias y 1 vivienda tutelada.
- Sala de reuniones en el caso de las residencias y los centros con hogares. Dos centros de cada tipología carecen de un espacio específico destinado a este uso. La casa de acogida, 1 vivienda tutelada, 3 minirresidencias y 4 casas de familia también cuentan con sala de reuniones.

Otros espacios no especificados en el Decreto 329/2005 pero disponibles en los centros de protección son los siguientes:

- Almacén: la mayor parte de los centros de las distintas tipologías, tienen espacios destinados para almacén o despensa, diferenciados de otros, a excepción de 9 casas de familia, 1 minirresidencia y 1 vivienda tutelada, un 16,18% del total de centros.
- Salas de juegos: la mayoría de las casas de familia, al contar con menos espacio útil, destinan otros espacios como las salas de estar o los propios dormitorios como zonas para el juego. Aún así, 13 centros de esta tipología cuentan con espacios destinados específicamente al juego. En el resto de los centros, 9 minirresidencias cuentan con sala de juegos, 4 residencias, 14 centros con hogares, y la casa de acogida. Es significativo el número de minirresidencias que disponen de más de una sala de juegos, 5 en total.
- Salón de actos: disponen de este espacio 5 minirresidencias (4 de las cuales son centros confesionales de grandes dimensiones) y 9 centros con hogares.

- Sala de visitas: se trata de un espacio importante para la intimidad de la infancia y sus familias, que no tiene por que ser específico y único para este fin, sino uno “que permita cierta privacidad y, al mismo tiempo, la supervisión por parte de los profesionales para garantizar, en su caso, la seguridad del menor” (Redondo, Muñoz y Torres, 1998, p.162). Principalmente los centros con hogares (93,75%), las residencias (100%) y las minirresidencias (62,5%), cuentan con una o más salas destinadas a recibir y desarrollar las visitas de los menores. Asimismo, el 28,12% de las casas de familia también disponen de este espacio.
- Biblioteca: son pocos los centros que disponen de bibliotecas como espacios específicos (el 35,29%), pero, en general, la mayoría afirma tenerla integrada en otros espacios como salas de estudios, de estar o comedores. Cuentan con biblioteca diferenciada: 7 casas de familia, 5 minirresidencias, 3 residencias, 8 centros con hogares y 1 casa de acogida.

Otra categoría contemplada en el cuestionario se refiere a la disponibilidad de espacios exteriores, atendiendo tanto a la superficie de los mismos como a los equipamientos de que disponen. Hay un total de 41 centros (56,94%) que disponen de zonas abiertas. La superficie de éstas varía desde 20 m² hasta 2,5 ha. Principalmente, son los recursos residenciales de mayores dimensiones –16 centros con hogares y 4 residencias– los que cuentan con estos espacios.

379

Por las características infraestructurales de las casas de familia y minirresidencias –definidas como pisos integrados en edificios de viviendas normalizadas– sorprende que 12 recursos de la primera tipología (el 33,33%) y 8 de la segunda (el 100%) dispongan de zonas exteriores.

En función de su titularidad, todos los centros públicos (3 propios de la Xunta de Galicia de gestión directa, 6 de gestión delegada y 5 de diputaciones provinciales) tienen zonas abiertas.

En relación con los equipamientos de estos espacios, se especifican los siguientes:

- Patios de recreo: 34 centros.
- Canchas polideportivas o campos de deporte (baloncesto, fútbol): 13 centros.
- Piscina: 7 recursos residenciales.
- Zonas verdes o ajardinadas: 28 centros.

Es conveniente destacar el caso significativo de los cuatro centros de la Diputación provincial de Pontevedra que comparten 2,5 hectáreas en las que se integran los siguientes recursos:

- Deportivos: pabellón, piscina, pista atletismo y campo fútbol.

- Educativos: Centro de Educación Infantil, Centro de Educación Primaria, primer ciclo de la ESO, Centro de Formación Profesional, Centro de Educación Especial, Hostelería y Turismo. Son centros en los que los niños/as acogidos cursan la educación reglada.
- Culturales: auditorio.
- Otros: edificios de viviendas, oficinas y despachos.

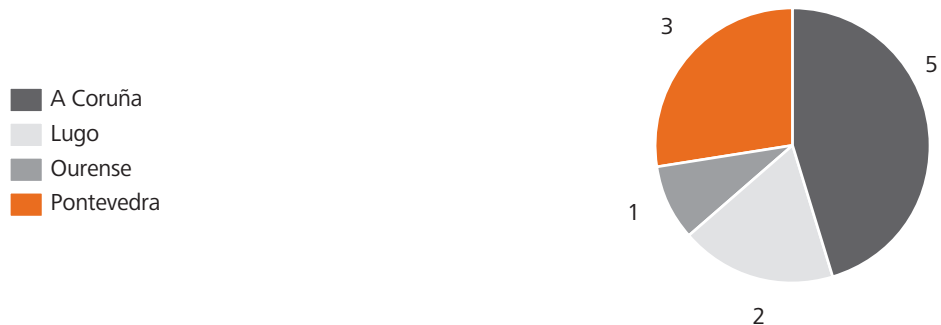
8.5 Evolución de la red de recursos: década 1998-2007¹⁸

Dedicamos este último apartado del acogimiento residencial a presentar la evolución de la red de centros de protección tomando como referencia la última década de la que disponemos de datos (1998-2007). Nos centraremos únicamente en dos cuestiones: el número de centros propios y colaboradores y la relación de plazas totales, destinadas a internamiento y atención de día, para las cuatro provincias y para el conjunto de la Comunidad Autónoma de Galicia. No disponemos de la información relativa a los años 2002 y 2005, por no haberse elaborado las correspondientes memorias por parte de la Consellería competente.

En el caso de los centros propios, el número de equipamientos no varió hasta el año 2004 en que se crea un centro nuevo en la provincia de A Coruña, pasando de tres a cuatro centros públicos. En el año 2006, dos recursos residenciales de reeducación, uno de la provincia de A Coruña y otro de Lugo, adoptaron la tipología de centros de protección específica destinados a menores con problemas de conducta. También en este año se recuperó la gestión directa de un centro de la provincia de A Coruña. La distribución de la red de equipamientos del año 2007 se presenta en la gráfica nº 49. De los 11 centros propios totales, 5 son de gestión directa y 6 delegada.

¹⁸ La información para la elaboración del presente apartado procede de las memorias de la Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude (1999b, 2000b, 2001b, 2002b); de la Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado (2004b, 2005b); y de la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar (2007b, 2008b), todas de la Xunta de Galicia.

Gráfica 49: Centros propios por provincias, año 2007 (N=11)

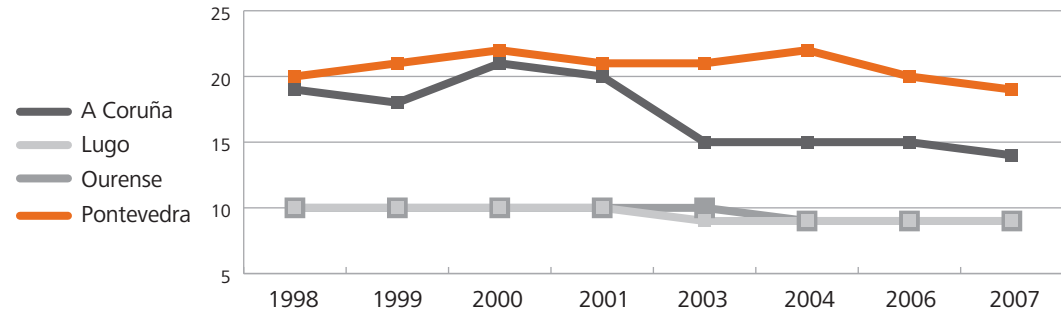


Con respecto a los centros colaboradores, en la gráfica nº 50 se aprecia una tendencia clara a su disminución a partir del año 2006, pasando de ser 59 recursos en el año 1998 a 51 centros colaboradores en el 2007, con un ligero incremento en el 2000. De los 51 recursos residenciales, 14 centros están ubicados en la provincia de A Coruña, 9 en Lugo, 9 en Ourense y 19 en Pontevedra. Cabe destacar que, a diferencia del mapa de recursos definido en el apartado anterior, en estos datos no se tienen en cuenta las 6 viviendas tuteladas, y el centro de la Diputación de Pontevedra se contempla como un único recurso y no como cuatro centros independientes.

381

Teniendo esto presente, si comparamos estos datos con los resultados del cuestionario referidos al año 2005, se puede apreciar una relativa suavización de la desproporción entre centros públicos y privados, y entre centros de gestión directa y delegada. Contamos con 2 centros propios más que entonces (uno de gestión directa y otro delegada) y con 5 centros concertados menos, 3 en Pontevedra y 2 en A Coruña. En cuanto a las viviendas tuteladas también consta el cierre de la ubicada en la ciudad de Lugo.

Gráfica 50: Evolución del número de centros colaboradores



Los cuadros que se acompañan, nº 46 y 47, reflejan la evolución de las plazas totales (de internado y atención de día) para centros residenciales de protección propios y colaboradores de la Comunidad Autónoma de Galicia desde el año 1998.

Cuadro 46: Evolución del número de plazas en los centros propios

Año	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
1998	112	40	60	72	284
1999	112	40	60	76	288
2000	112	40	60	76	288
2001	112	40	60	85	297
2002	-	-	-	-	-
2003	106	40	60	85	291
2004	116	40	60	95	311
2005	-	-	-	-	-
2006	117	64	60	109	350
2007	117	64	60	109	350

En general, se observa un incremento del número total de plazas disponibles equivalente al aumento del número de centros. Como datos significativos cabe destacar que en la provincia de Pontevedra, a pesar de que en no se produjo un incremento del número de recursos residenciales propios, a lo largo de estos años sí aumentaron las plazas disponibles en un 62,05%, debido al aumento del número de plazas de dos centros, incrementándose en un caso de 44 a 72 plazas. Sorprende, asimismo, que en A Coruña la adquisición de un nuevo centro de protección en el año 2006 sólo supusiera una plaza a mayores, al reducir notablemente sus plazas uno de los recursos.

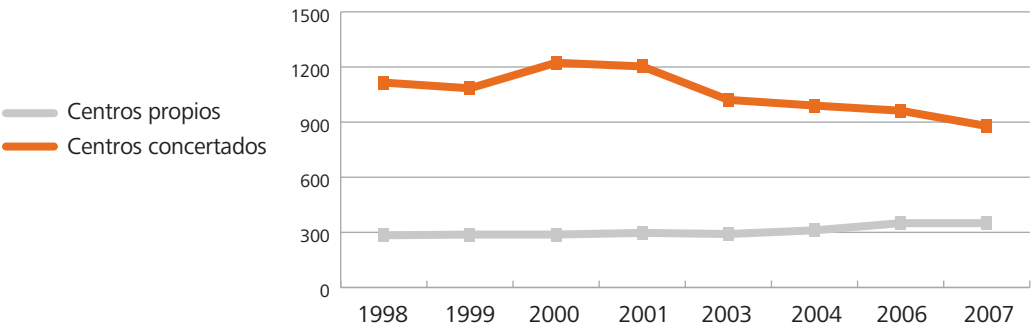
Cuadro 47: Evolución del número de plazas en los centros colaboradores

Año	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
1998	414	141	121	439	1115
1999	392	135	115	442	1084
2000	461	153	130	479	1223
2001	445	153	140	465	1203
2002	-	-	-	-	-
2003	325	138	123	435	1021
2004	321	128	98	443	990
2005	-	-	-	-	-
2006	320	126	100	416	962
2007	310	128	75	366	879

En consonancia con la disminución de centros colaboradores, se observa en la siguiente gráfica nº 51, un descenso paulatino del número de plazas concertadas con los centros de iniciativa social, frente a un ligero incremento de las plazas propias. Sorprende, sin embargo, la disminución en un 25% de las plazas concertadas disponibles en la provincia de Ourense en el último año, lo que no se corresponde con variación alguna en cuanto al número de centros.

383

Gráfica 51: Evolución del número de plazas en centros propios y colaboradores



Concluiremos presentando los datos relativos a la evolución del número de menores atendidos en centros propios y colaboradores, tanto en régimen de internado como de atención de día, incluidos los centros específicos de alojamiento diurno. Para centros propios sólo disponemos de esta información en los últimos cinco años, ya que en las

memorias anteriores no se diferenciaba entre centros de protección y de reeducación. Para la interpretación de los cuadros, es necesario tener en cuenta que el número de menores refleja la suma de las estancias iniciales más las altas habidas a lo largo del año, independientemente de que un mismo niño o niña tuviera más de un registro de entrada.

Cuadro 48: Evolución de la infancia atendida en centros propios

Año	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
2003	104	68	88	129	389
2004	134	68	93	135	430
2005	-	-	-	-	-
2006	126	52	122	184	484
2007	199	93	86	135	513

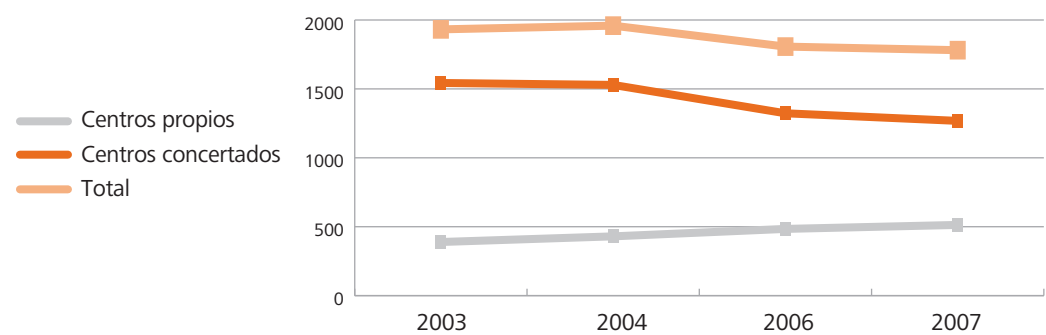
Como se puede apreciar, los datos manifiestan una tendencia a la reducción de la atención residencial en centros colaboradores (275 niños y niñas acogidas menos entre los años 2003 y 2007) en favor de los centros propios (124 niños y niñas acogidas más en el mismo período).

Cuadro 49: Evolución de la infancia atendida en centros colaboradores

Año	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
1998	479	150	176	662	1467
1999	439	169	185	592	1385
2000	500	203	154	664	1521
2001	510	193	142	689	1543
2002	-	-	-	-	-
2003	449	193	187	714	1543
2004	415	198	215	701	1529
2005	-	-	-	-	-
2006	370	170	211	572	1323
2007	376	195	162	535	1268

Como se puede observar en la siguiente gráfica, el descenso de la población total acogida en centros propios y colaboradores supuso un 7,82% desde el año 2003.

Gráfica 52: Evolución del número de niñas/os atendidos desde el año 2003



Se observa, asimismo, una reducción del número de población acogida en instituciones sin convenio (cuadro nº 50) con las que la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar establece contratos individualizados para la atención de menores con características especiales.

385

Cuadro 50: Evolución de la infancia atendida en instituciones sin convenio

Año	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galicia
1998	36	7	6	7	56
1999	15	4	4	11	34
2000	14	1	4	5	24
2001	12	1	4	7	24
2002	-	-	-	-	-
2003	13	1	0	7	21
2004	16	7	0	7	30
2005	-	-	-	-	-
2006	15	2	0	3	20
2007	12	2	0	5	19

A la luz de los datos, es evidente que el acogimiento residencial sigue siendo un recurso ampliamente utilizado, atendiendo en el año 2007 a un total de 1781 niños y niñas. Es por esto que creemos imprescindible apostar por la mejora de la medida desde una perspectiva

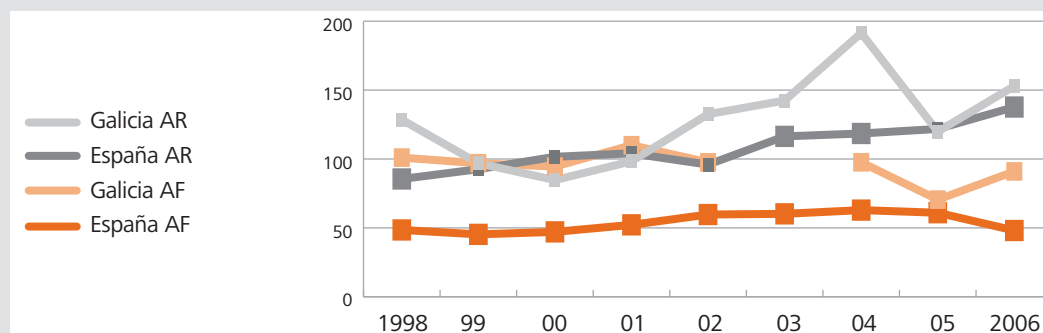
socioeducativa. En este sentido, hubiera sido más pertinente que se contemplara como uno de los objetivos específicos del Plan Estratégico Gallego de la Infancia y de la Adolescencia (2007-2010) para el ámbito de protección, en lugar de plantear únicamente la reducción del acogimiento residencial, pues sabemos que seguirá siendo la única alternativa para muchos niños y niñas que, por ahora, no tienen cabida en otros recursos protectores. De lo contrario, tal y como decía Panchón (1998, p.80) se estará incurriendo en una desigualdad de oportunidades, posibilitando los mejores medios para el desarrollo integral y la inserción sociofamiliar de unos pocos, mientras que a otros no se les dará esa posibilidad.

Síntesis

Una constante a lo largo de la historia, fundamentalmente desde los años 40, fueron las críticas a la institucionalización, contribuyendo al etiquetaje de los niños/as y a la imagen negativa de los centros, al resaltar los efectos adversos para el desarrollo integral de la infancia. Compartimos con Fernández y Fuertes (2000) la necesidad de identificar los aspectos negativos en la atención residencial como punto de partida para su mejora, no para relegarla a un puesto que nunca supondrá una prioridad para la Administración pública, ni para los presupuestos destinados a la protección. La justificación de esta necesidad se encuentra en el derecho a la calidad de los servicios, como un imperativo ético que deben cumplir los poderes públicos, y en el derecho a la protección que tiene la infancia y adolescencia. También se encuentra la justificación en las estadísticas, pues la experiencia demuestra que los centros siguen siendo un recurso necesario y ampliamente utilizado, siendo en muchos casos, la única medida posible, sobre todo cuando no existe una oferta suficiente de alternativas para hacerse cargo de las demandas generadas.

En la siguiente gráfica se muestra la evolución de las altas en acogimiento residencial y familiar desde el año 1998 hasta el 2006, comparando la realidad gallega y la estatal.

Gráfica 53: Evolución de las altas en acogimiento familiar y residencial, en España y Galicia^a



^a Tasa de incidencia por cada 1000 habitantes menores de 18 años.
Fuente: INE 2009. Elaboración propia.

La gráfica refleja una tasa superior en altas de acogimiento residencial que en familiar, siendo la diferencia mayor en el Estado que en Galicia. En nuestra Comunidad Autónoma, a diferencia de España, se manifiesta una tendencia al alza en acogimiento familiar, mientras que el dibujo del acogimiento en centros no resulta claro.

Los datos presentados en el informe del Valedor do Pobo (2007) muestran un total de niños y niñas acogidas en centros (con fecha de 29/09/06) inferior al total de infancia acogida en familias, como se muestra en el siguiente cuadro nº 51¹⁹:

Cuadro 51: Medidas de la infancia desprotegida en Galicia con fecha 29/09/2006*

Provincias	Tutelas	Guardas	AR	Atención de día	AF extensa	AF ajena	Adopción
A Coruña	679	100	313	62	428	53	20
Lugo	135	43	109	38	67	11	1
Ourense	249	23	151	57	132	15	4
Pontevedra	538	66	312	145	459	37	14
Total	1601	232	885	302	1086	116	39 ^b

* Datos extraídos de la aplicación informática de la SXB.

^b Número de niños/as adoptadas en el primer semestre de 2006.
Fuente: Valedor do Pobo (2007).

En cualquier caso, el acogimiento residencial sigue siendo un recurso ampliamente utilizado, en el año 2007 (VIB, 2008), un total de 1781 niños y niñas pasaron por centros de protección.

Tal y como se ha mostrado, se sigue advirtiendo cierta reticencia a valorar el acogimiento residencial como un recurso importante e igualmente válido a otras alternativas, viéndose relegado a la última opción posible, y convirtiéndose en el reducto para aquella infancia y adolescencia que no tiene cabida en otras medidas. Así lo manifiestan las educadoras, para quienes hay un desconocimiento social de la configuración actual de los centros, y una concepción anclada en el pasado de los hospicios y reformatorios. El escaso desarrollo normativo de la medida, frente a otras como el acogimiento familiar y la adopción, parece estar conectado con su consideración como último recurso, lo que contribuye a perpetuar

19 Es llamativo que los datos disponibles muestren realidades diferentes. Para el año 2005 son similares los datos del INE -un total de 932 niñas y niños acogidos con fecha 31/12/05- y los obtenidos en cuestionario aplicado el mismo año (944 niños y niñas en régimen residencial). Sin embargo para el año 2006, los datos del INE muestran para Galicia un incremento (992 niños y niñas acogidas), mientras que el Valedor do Pobo refleja una realidad diferente (885 a 29/09/06). Las diferencias son más abismales si comparamos los datos presentados por el IGE (Instituto Galego de Estatística) y el INE en cuanto al acogimiento familiar. En el año 2006 el IGE informa de 973 niños y niñas acogidas a 31/12/06, el INE de 2389 y el Valedor do Pobo de 1202 (a 29/06/06).

una situación de indefinición del encargo institucional y social. Encontramos desequilibrios entre unas comunidades autónomas y otras, siendo Galicia la que menos aspectos recoge en la LGFIA, así como en la normativa sobre condiciones mínimas.

De las disposiciones legales vigentes en materia de acogimiento residencial analizadas, y de la revisión de la literatura especializada (Ferrandis et al., 1993; Lázaro, 1995; Del Campo y Panchón, 1998; Redondo, Muñoz y Torres, 1998; Fernández y Fuertes, 2000) se derivan las siguientes condiciones del acogimiento residencial:

- Entendemos que la primera condición que deben reunir los centros de protección a la infancia y adolescencia es estar configurados desde una perspectiva educativa y pedagógica. En palabras de Funes (1999) el reto consiste en definir y crear contextos educativos vitales.
- Debe ser discriminado, se adoptará cuando se considere la medida más adecuada y beneficiosa para responder a las necesidades de la infancia y su familia, siempre y cuando no se pueda garantizar su seguridad y/o satisfacción de sus necesidades si permanece en el hogar familiar. Exige, pues, una evaluación comprehensiva de las necesidades y particularidades de cada situación, que justifique la separación y plantee un plan de intervención individual y familiar, partiendo siempre del interés superior del niño y de la niña. Ni internamientos injustificados ni traslados artificiales de un centro a otro.
- Ha de ser provisional, se desarrollará durante el período de tiempo necesario y sólo durante ese período.
- El contexto institucional en el que se desarrolla la intervención educativa, debe cumplir unos mínimos arquitectónicos (habitabilidad, seguridad, instalaciones, equipamiento), estar abierto a la comunidad, con conexión y proyección en el entorno inmediato. Un marco acogedor, seguro y protector, de convivencia normalizada, adecuado a las características de la infancia acogida. Un espacio organizado de forma democrática, configurado como el territorio de las personas que viven en ella, facilitando la apropiación por parte del niño y de la niña, y la vivencia de hogar.
- Se ha de ofrecer un marco de convivencia planificado y organizado, que asegure unos tiempos y espacios adecuados, unas normas de convivencia claras, elaboradas colectivamente, unas personas adultas de referencia estables, unas experiencias ricas y diversificadas, una interacción positiva entre las personas, un marco relacional y afectivo.
- Debe contar con una estructura organizativa y educativa intencional y participativa, que exige una planificación y programación reflexiva de la intervención y de la vida cotidiana a través de la participación de las diferentes profesionales del centro, de la propia infancia y de otras personas implicadas.

- Las educadoras, en tanto que agentes del proceso educativo, deben ser profesionales cualificadas con una formación adecuada, preferentemente en Educación Social. Se hace necesario organizar los recursos humanos de forma que se garantice la estabilidad y coherencia dentro del marco de relaciones de la infancia; garantizar unas condiciones laborales óptimas y una ratio equilibrada, teniendo en cuenta las problemáticas y el tipo de intervención que necesitan; y potenciar el equipo educativo como espacio privilegiado de organización, gestión y planificación del centro y de la atención individualizada.
- Las prácticas desarrolladas en los centros han de fundamentarse en un concepto de educación como síntesis de la socialización, la sociabilidad y la autonomía, y de unos principios y directrices educativas que enfatizan la participación de la infancia en la vida del centro y en las decisiones que les afectan; la atención integral y personalizada de sus necesidades y déficits; y articulación e integración en la cultura y sociedad. Educación como acompañamiento, pensada en clave de itinerarios y proyectos personales, no de diagnósticos, pronósticos, ni de etiquetas.
- Asimismo, se deberá contemplar también la intervención con las familias, ya que de las potencialidades de recuperación de ésta dependerá la duración de la estancia del menor en el centro.

389

En cuanto a la red de recursos de protección a la infancia en el año 2005, los datos del cuestionario reflejan una realidad en la que:

- El desequilibrio entre centros públicos (12,5%) y privados (87,5%) era importante, este último porcentaje se ve incrementado si tenemos en cuenta los centros propios de gestión delegada, incrementándose hasta un 95,83%. Esta situación supone una desventaja importante para los centros de iniciativa social, con los que la Xunta de Galicia firma un contrato atribuyendo por niño/a acogido/a un precio por día que varía desde los 28 a los 32 euros. Siendo el precio estipulado para los centros propios de 41,42 euros/día, presupuesto exclusivo para la atención a la infancia, puesto que tienen partidas diferentes para personal y mantenimiento de infraestructuras y equipamiento. A pesar del incremento significativo del precio de las plazas desde el cambio de gobierno la situación sigue siendo injusta, para la infancia atendida, y para las profesionales.
- Todavía existe un importante número de centros confesionales (un total de 27 que supone el 37,5% sobre el total), gestionados por 19 entidades religiosas.
- Existe una diversidad de tipologías de centro en lo que respecta al número de plazas, siendo un volumen importante de los centros casas de familia (el 50%). Pudiera parecer que se cumple la tendencia de futuro señaladas por Fuertes en el año 1992, en relación a la presencia en la red de centros de tamaño más

reducido e insertadas en edificios vecinales. Sin embargo no todas las casas de familia y minirresidencias cumplen estas características infraestructurales, siendo antiguos macrocentros para los que la Xunta de Galicia redujo el convenio en número de plazas. Además, la mayor proporción de niños y niñas está acogida en centros con hogares.

- Prácticamente no figuran en la red centros de primera acogida o de urgencia. Esta situación plantea problemas de inadecuación de funciones y recursos de los centros donde tienen lugar acogimientos de urgencia (un total de 21 que suponen el 29,17%).
- Ya mayor parte de los centros son mixtos (el 91,67%), y de edades verticales (el 63,89%). Sólo existen 6 centros (8,33%) con plazas específicas destinadas a mayores de 16 años.
- Si cruzamos las variables relativas a la dependencia, confesionalidad y tipología, obtenemos los siguientes datos: las entidades de iniciativa social gestionan en mayor proporción casas de familia (60,35%), las entidades públicas centros con hogares (71,43%) y las entidades religiosas centros de mayor tamaño (el 100% de las residencias el 50% de los centros con hogares y el 75% de las minirresidencias). En relación con los centros de iniciativa social, son confesionales: el 100% de las residencias, el 83,33% de los centros con hogares, el 71,43% de las minirresidencias y el 22,86% de las casas de familia. Como se puede observar, cuanto más reducido es el tamaño de los centros y el número de plazas adscritas, disminuye el porcentaje de centros confesionales. Resulta significativo que la Xunta de Galicia delegue la gestión de centros propios principalmente a entidades confesionales: el 66,67% de los centros con hogares, el 100% de las residencias y el 100% de las minirresidencias.
- En cuanto a la ubicación, están situados principalmente en zonas urbanas (65,28%), en un total de 32 localidades distintas, de forma destacada en las 7 grandes ciudades de Galicia, donde se sitúa el 62,25% de la población acogida. Por otro lado, el 25% de los centros de protección están situados en zonas donde no se posibilita el ejercicio de la función integradora, dificultando el acceso a los circuitos normalizados de socialización. El 50% de los que se encuentran aislados tienen más de 20 años de antigüedad, siendo el 35,71% de carácter confesional.
- En cuanto a la infraestructura y distribución del espacio: ninguno de los centros tiene una superficie inferior a la establecida, pero destacan centros como casas de familia con una superficie 7 veces superior a la exigida, con lo cual no se cumplen las características de esta tipología de equipamientos. La mayor parte de los dormitorios son dobles.

- Existen plazas de atención de día integradas en recursos residenciales, concretamente en 37 centros (el 51,39%). Algunos de estos centros ofertan más de 20 plazas de esta tipología. Concretamente, los datos del cuestionario revelan la existencia de un centro con 64 plazas disponibles totales, otro con 70 y un tercero con 90 plazas, todos referidos a un mismo emplazamiento, que alberga 4 centros diferentes. En estas condiciones habría que analizar la concreción en la práctica educativa cotidiana de los principios de normalización, integración, atención individualizada, imprescindibles para el crecimiento personal y social de la infancia acogida, su desarrollo integral y la plena integración en la cultura y sociedad, objetivos de la protección.
- La tasa de ocupación es del 89,82% en las plaza de internado, y del 85,55% en las de atención de día. En total, la tasa es del 88,76%. Los porcentajes más altos corresponden a Ourense en cuanto a internado, y a Pontevedra en cuanto a atención de día.

Resulta suficientemente significativo el hecho de que los centros privados de iniciativa social, contando presumiblemente con menos recursos, son los que tienen el mayor índice de ocupación de las plazas de internado. Es llamativo, asimismo, que la tasa de ocupación de las plazas de atención de día se sitúe en la mitad para los centros propios de la Xunta de Galicia de gestión directa, ya que, como veíamos antes, la atención de día supone un incremento de plazas importante, afectando ésta principalmente a los centros gestionados por otras entidades. Priorización de centros más normalizados (casas de familia que dependen fundamentalmente de entidades de iniciativa social) pero sobrecarga de estas entidades.

Capítulo 4

Prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección

Una vez contextualizada la medida de acogimiento residencial dentro del sistema gallego de protección a la infancia y a la adolescencia, en el presente capítulo nos centramos en la conceptualización y análisis de las prácticas socioeducativas desarrolladas en los recursos en los que se concreta dicha medida.

Estas prácticas constituyen el objeto de estudio de la presente tesis doctoral, siendo nuestra intención identificar, analizar y comprender la forma en que las educadoras las conciben y desarrollan en su actividad profesional cotidiana.

Previamente al análisis de la voz de las educadoras, dedicamos un espacio a exponer de forma breve lo que entendemos por prácticas socioeducativas, y el porqué de la elección de ambos términos. Comenzamos, en primer lugar, por el apellido que hemos escogido, no al azar.

Entendemos las prácticas “socioeducativas” como acciones sociales de naturaleza y alcance educativo. Con esta expresión pretendemos enfatizar la necesidad de una educación que “dé respuesta a un complejo entramado de necesidades sociales de los individuos, restableciendo y ampliando las oportunidades educativas de las personas y de los colectivos sociales en la vida cotidiana” (Caride, 2005, p.57). Una educación que se convierta en expresión de un quehacer que surge de, en, por y para la sociedad, con dos propósitos fundamentales: “por un lado socializar e integrar a cada sujeto en las circunstancias vitales que definen una determinada sociedad, facilitándole los recursos y competencias que favorezcan su desarrollo personal y social; por otro, activar o promover procesos de cambio –individuales y colectivos– orientados hacia un mejor futuro de cada individuo y del conjunto de la humanidad” (Caride, p.53). Hablamos de una educación, por tanto, eminentemente social, contextual e históricamente condicionada, cuyos contenidos, ►

finés y funciones nunca pueden ser interpretados al margen de la sociedad en la que se desarrolla. En esta línea, Llena y Parcerisa (2008, p.44) hablan de una educación “que proporcione los elementos básicos a las personas para que puedan ser actores de su propia vida, para que sean capaces de construir una concepción propia y crítica de la realidad dentro de un marco de convivencia social, donde existen ciertos acuerdos basados en la democracia, en la justicia social, en los derechos y en las responsabilidades”. Una educación, añaden, que al mismo tiempo trata de ayudar al sujeto para que desarrolle su capacidad de acción y transformación de manera responsable.

Por otro lado, empleamos la expresión “prácticas” en los términos enunciados por Freire (1970, p.104) al referirse a la praxis como interacción constante entre acción y reflexión. Es decir, nos referimos a unas prácticas no ajenas a las teorías, siendo éstas una dimensión indispensable de aquéllas.

En opinión de Carr (1996, p.65), la práctica presupone siempre “un esquema teórico que al mismo tiempo es constitutivo de esa práctica y el medio para comprender las prácticas educativas de otros”. En esta línea, se sitúa Caride (2005, p.96) al afirmar que “la práctica sin la teoría es posible pero es básicamente problemática y peligrosa para el educador profesional”. O dicho en palabras de Freire (1970, p.104), se convierte en activismo, “que es acción por la acción, al minimizar la reflexión”.

Utilizando la diferenciación aristotélica entre praxis y poiesis, compartimos con Meirieu (1998) la apuesta por una educación como praxis, y no como mera realización, fabricación o producción (poiesis) que se detiene en cuanto alcanza su objetivo, para lo cual se ponen en juego unos medios, unos saberes, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable. La praxis, por el contrario, se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma, en la que no existe un objeto a fabricar (educando/a) “del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su ‘resultado’, sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación” (Meirieu, p.62). Reducir la educación a una poiesis supondría, en realidad, negar la educación misma.

Finalmente, cabe añadir la consideración de la acción socioeducativa como práctica compleja. En este sentido Meireiu (2001, p.109) concibe la educación como una “disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana”. Una educación así caracterizada supone, en opinión de Morin (1994), una acción más rica y menos mutilante. Como toda acción, implica una decisión y una elección, una estrategia que lleva en sí misma la conciencia de la incertidumbre con la que se va a enfrentar, comportando, en ese sentido, una apuesta.

En suma, cuando nos referimos a prácticas socioeducativas hablamos de acciones sociales (que surgen de, en, por y para la sociedad) de naturaleza y alcance educativo (orientadas a promover el desarrollo integral y la integración social de las personas y colectivos, así como

procesos de cambio individual y social) que tienen finalidad en sí mismas. Hablamos de prácticas plurales y complejas, regidas por un principio de incertidumbre que reclama un enfoque deliberativo y reflexivo (no de mero activismo), a través de la creación de marcos interpretativos de acción.

A la hora de caracterizar las prácticas socioeducativas desarrolladas en los centros de protección, nos detendremos en algunas de sus dimensiones fundamentales. En opinión de Ayerbe (1991), los ejes clave en torno a los que se articula el resto de componentes que intervienen en la educación como intervención compleja son: el contexto (factores sociales, ideológicos, económicos y legales que condicionan la realidad objeto de estudio), la dimensión comunicativa, los contenidos y actividades, la organización educativa del contexto espacio-temporal y la evaluación. Caride (2005, p.49), por su parte, señala tres elementos principales e insustituibles de la educación, en tanto que proceso: “unos fines hacia los que se orienta, unos sujetos o actores (educando, educador y ambiente) y unos medios o caminos que posibilitan alcanzar las metas establecidas”. Para Freire (2003), los elementos constitutivos de toda situación educativa son: la presencia de unos sujetos, una educador o educadora –que tiene una determinada tarea específica, la de educar– y unos educandos/as; un espacio y un tiempo pedagógico en el que se encuentran; los contenidos, o objetos cognoscibles; unos objetivos que determinan la direccionalidad de la educación entendida como acción política; y la ética y la estética, ya que no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos y utopías.

395

No podemos, entonces, olvidarnos tampoco de la dimensión ética de la educación (Bárcena, 1993, p.71), ya que “un planteamiento meramente racional, un utopismo ingenuo, un planteamiento meramente tecnológico (el cómo y el qué, sin tener en cuenta el por qué y en función de qué) no tiene en cuenta la dependencia y el compromiso social”. Ambas dimensiones, técnica y ética, son imprescindibles, no se debe subrayar ninguna en detrimento de la otra. Lo básico será llegar a comprender el exacto lugar que deben ocupar las cuestiones éticas y las destrezas técnicas en la acción socioeducativa, afrontando con coherencia teórica, metodológica y ética las necesidades de las personas y de los colectivos sociales (Caride, 2005).

Sin pretender ser exhaustivos, ni agotar todos los aspectos y dimensiones fundamentales en los que se articulan las prácticas socioeducativas como prácticas diferenciadas, presentamos en este apartado las consideraciones, opiniones, actitudes, sentimientos y vivencias expresadas por las educadoras participantes en los grupos de discusión, en relación a los interrogantes fundamentales de todo proceso de intervención socioeducativo: en primer lugar, *qué se entiende por educación*, cómo construyen las educadoras su propia concepción, qué términos utilizan para referirse a su práctica cotidiana; segundo, *para qué se interviene*, qué finalidades/objetivos nos planteamos en nuestra intervención socioeducativa; tercero, *quiénes* son las personas protagonistas de la acción, qué papel juegan los distintos agentes implicados (educadoras y educandos/as) y qué lugar ocupan en el proceso; y cuarto, *cómo* intervenir atendiendo a qué principios y criterios, qué metodologías, métodos, técnicas,

recursos vamos a desarrollar. En cada una de estas cuestiones es fundamental preguntarse acerca de la posición que ocupa la ética en el entramado de relaciones que supone educar, y el contexto sociocultural, histórico, político, económico, ideológico, legal..., cómo condiciona, influye, se transforma y se utiliza (Blanco, Costa, Cruz y Gil, 2005).

Junto a los sentidos y significados concedidos por las educadoras en los grupos de discusión, mostramos también los datos cuantitativos procedentes de los cuestionarios respecto de la población acogida, las profesionales y los elementos de la acción socioeducativa.

9. ¿Qué entienden las educadoras por educación?

En este apartado nos proponemos identificar a qué se refieren las educadoras cuando hablan de educación, en tanto que acción contextualizada en recursos residenciales de protección a la infancia, y como práctica diferenciada de otros contextos educativos y socializadores, como son la familia y la escuela. Analizamos, para ello, el debate generado en los grupos de discusión entorno a la cuestión planteada directamente, pero también los términos que utilizan las educadoras al aludir a su actividad profesional cotidiana, que ha de ser eminentemente educativa.

En opinión de Vilar, Planella y Galceran (2003), la inconcreción en el uso de los conceptos puede llegar a ser tan perjudicial como su ausencia. Es por ello necesario que las educadoras se pregunten qué entienden por educación y cuáles son las posibilidades y también las limitaciones de la acción educativa en sus contextos profesionales.

A. Educación en sentido amplio

Conciben la educación en su sentido más amplio, con lo que supone de diversificación de espacios, tiempos y agentes educativos, tal y como se aprecia en las siguientes expresiones:

Es educación con mayúsculas, fundamentalmente, porque tocas todos los campos, tocas todo (P13, G2, 097).

La educación es nuestra principal herramienta para la protección. ¿Qué hacemos? Somos educadores que educamos en hábitos, educamos en el ocio, educamos... Es nuestro principal recurso, pero recurso con palabras mayúsculas. ¿Compartimentar quién educa? Educamos todos, la sociedad educa, no somos los primeros en educar (P22, G3, 095).

Educas en todo momento (P5, G1, 139).

Yo pienso que siempre estás educando (P34, G4, 105).

Me refiero a que en nuestro trabajo estás educando constantemente, con tus actitudes estás educando, con tus decisiones estás educando (P22, G3, 114).

Claro, estás educando constantemente, sino no podrías vivir (P32, G4, 106).

Queriendo y sin querer. A veces educas sin querer (P1, G1, 137).

Este sentido extenso que otorgan al término supone en cierta medida una inconcreción y desvirtuación del mismo, quizás ante la dificultad de perfilar y diferenciar lo educativo de su práctica profesional. Por otra parte, situar toda acción desarrollada en el contexto residencial dentro del marco genérico de la educación, comporta el peligro de calificar de

educativas acciones que no lo son en sí mismas, aunque sean necesarias en el conjunto del proceso (Vilar, Planella y Galceran, 2003). En la siguiente cita se puede apreciar la opinión de que todo lo que esté contemplado dentro de un proyecto individualizado tiene justificación educativa, como, en este caso, la contención:

No es ser policía, evidentemente, pero hay veces, en algún momento, que educativamente tienes que tomar una conducta de contención hacia ese chaval, que quiere... pero, quiero decir, está dentro de un PEI, de un proyecto educativo, de una visión global, desde una educación integral (P31, G4, 108).

B. Educación integral, compensadora, rehabilitadora y estimuladora

El carácter integral de la educación es uno de los rasgos más destacados en los grupos de discusión. Se alude siempre a esta cualidad de forma amplia y vaga, sin llegar a profundizar en el significado que le confieren al término:

La educación en los centros, integral, eso es fundamental (P23, G3, 094).

Yo en este contexto la educación la entiendo en su sentido más amplio, tienes que promover el desarrollo del menor en todos los aspectos (P6, G1, 136).

Es educación integral, desde la primera hora hasta la última hora, y es educar en todos los temas, es integral en el sentido de la palabra, hay formal, hay no formal, hay de todo (P31, G4, 108).

La educación en el centro tiene que cubrir todo y adaptarnos a las necesidades y características de cada menor (...) Tengo que trabajar todas las áreas pero lógicamente siempre hay algo que tienes que potenciar por las características de niño (P2, G1, 140).

Tienes que mirar de qué contexto vienen y cuáles son las carencias que tienen (P34, G4, 099).

Como se puede observar, se habla siempre desde la perspectiva genérica de atender todas las dimensiones de la persona, si bien priorizando esta atención en función de sus necesidades.

Además de integral, distintas autoras y autores caracterizan la educación en los centros de protección como compensadora, estimuladora y rehabilitadora (Panchón, 1998; Vilar, Planella y Galceran, 2003). Una educación que potencie habilidades y aprendizajes que permitan no sólo superar y/o neutralizar los efectos inhibidores de las situaciones de vulnerabilidad social, sino también mejorar la comunicación de la persona con el entorno y consigo misma, y promover una integración activa en la sociedad y en la cultura. En las siguientes citas y expresiones se puede apreciar la caracterización de la educación como rehabilitación, compensación y estimulación, aunque en un sentido más restringido que

el expuesto, pues en lugar de ayudar a superar/neutralizar hablan de tapar, trampear; en lugar de estimular, hablan de exigir:

Tienes que ir tapando y ayudando en un montón de lagunas, carencias y maltratos, tanto físicos, como institucionales, de todo tipo, y tienes que ir trampeando como puedes (P37, G4, 079).

Intentar aún recuperarlo si inviertes más horas en él (P14, G6, 101).

Siempre exigimos un poco más, porque son chavales que tienen mucho menos que los chavales que están más o menos educados (...) Les exigimos más que en el seno familiar, pero también sabemos que tenemos poco tiempo. Si a los 18 años se nos van a ir, que vayan lo más preparados posible. Tú con tu hijo tienes más tiempo, lo vas a cuidar el resto de tu vida (P27, G3, 117).

Nosotros tenemos que darles ahí muchísimo empuje para que salgan adelante y sean autónomos muy rápido, porque tenemos chavales que están un año (P41, G8, 024).

C. Educación para el desarrollo personal y social

Según Panchón (1998), la educación integral debe orientarse a favorecer la madurez personal y el despliegue del aspecto crítico y de cambio personal y social, permitiendo a las personas estar presentes en la cotidianeidad como ciudadanos críticos, responsables y conscientes. Morín (2001) por su parte, habla de contribuir a la autoformación de la persona que aprende a convertirse en ciudadana.

En las distintas intervenciones acerca del sentido y significado de la educación, se van perfilando dos funciones y finalidades básicas, de las que daremos cuenta más detalladamente en el siguiente apartado. Estas son: el desarrollo personal de la propia identidad diferenciada de otros y el desarrollo social que favorezca la integración de la persona en la cultura y en la sociedad.

Dice Meirieu (2001, p.66) que educar es “una operación que consiste en adaptar al individuo a un ambiente dado, en prepararles para el ejercicio de roles sociales cuyos contenidos están siempre más o menos determinados”. Pero, añade el autor, educar también es emancipar, “es hacer posible el surgimiento de otro, incluso si este otro debe rebatir a su educador y rechazar la formación que se le ha propuesto. Puesto que la finalidad última es en realidad la emergencia de un sujeto libre, de una voluntad capaz de darse sus propios fines, de efectuar lo más lúcidamente posible sus propias elecciones, de decidir con toda independencia sus propios valores” (Meirieu, pp.66-67).

Ambas funciones sociales de la educación, la conservadora y la promotora de cambios, aparentemente contrapuestas, son, a la vez, necesarias y compatibles. La función adaptativa y socializadora de la educación garantiza la continuidad y la cohesión social

(Medina, García y Ruiz, 2001); el propósito emancipador, por su parte, permite avanzar hacia una sociedad más justa. Y es que la educación, dice Meirieu (1998, p.81), ha de mantenerse como un reducto de resistencia: contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el determinismo social... La educación, añade el autor, debe “posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo”.

Es este el sentido que Panchón (1998) otorga a la educación, entendida como recurso de promoción y realización integral de los individuos, como instrumento de cambio social y motivación para la conquista de un desarrollo autónomo.

Las educadoras participantes en los grupos de discusión muestran una visión reducida de estas finalidades educativas, tanto la referida al desarrollo personal, centrado principalmente en la adquisición de hábitos de la vida diaria, como al desarrollo social, entendido únicamente en su vertiente de adaptación al medio:

Educar los educas en general para la vida, tener unos hábitos mínimos, higiénicos (P34, G4, 099).

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

La visión restringida del desarrollo personal también se aprecia en la siguiente cita en la que se muestra la consideración de un educador respecto de una intervención exitosa:

Yo tengo chicos que con 18 años dijeron me voy y a lo mejor llevaban 2 años allí; después echaron un año dando tropezones por todos lados, o dos años, y después los ves a los 3 años y dices, mira, limpia los dientes, hace lo que le decías, va arregladito, cuando llega a casa pone la ropa de casa y después sale a fuera y pone otra ropa... o sea cosas muy concretas, muy objetivas, este chico sabe cómo hacerlo y lo va a reproducir siempre que pueda (P14, G2, 080).

Caride (2005, p.55) advierte, precisamente, la necesidad de tener la precaución “de no restringir la pedagogía social a una teoría que asimila los complejos procesos de integración a la mera adaptación, sino más bien al fomento y desarrollo de una cierta actitud crítica en y frente a la sociedad”. Y es que la educación como socialización o adaptación del sujeto a las condiciones de su medio físico, social y cultural sólo tendrá valor pedagógico si se convierte en un factor auténtico de optimización de la persona y de la misma sociedad (Petrus, 1997). Debe ser entendida, pues, como una adaptación evolutiva, creativa y optimizadora.

D. Educación familiar

Las dos finalidades señaladas por las educadoras –el desarrollo personal y social–, se corresponden con las funciones básicas de la familia como agente de socialización primaria.

En este sentido, las participantes en los grupos de discusión hablan de una educación de carácter principalmente familiar en los centros de protección:

La medida educativa es básicamente de familia. Nosotros lo que hacemos son labores... colegio, que si tutores, trabajamos también el aspecto de lo que es trabajar con la madre, todo eso, lo que entendemos por... (P13, G2, 095).

Es la educación que tú le darías a tu hijo (P6, G1, 136).

Como lo haríamos en cualquier casa (P11, G2, 115).

Creo que es el tipo de educación que se daría... además estamos hablando de familias normalizadas, yo le daría la misma educación a un hijo mío, que la educación que le das a un menor (P24, G3, 108).

Una educación familiar con la que comparten objetivos pero con la que también mantienen diferencias, a saber: el contexto, el tiempo disponible, el punto de partida y los modos o las estrategias para alcanzar los objetivos:

Pero en el fondo pretendes conseguir lo mismo, que esa persona se inserte en la sociedad, de una manera más o menos normal. Qué pasa, una familia a lo mejor no se pone y se sienta y dice, qué objetivos tengo que cumplir para que este niño se inserte o tenga una vida normal en la sociedad. Pero a lo mejor no se sienta y no lo piensa, pero cuando estás educando, lo que estás pretendiendo es eso. Desde el centro igual, con otras cuestiones, pero lo que pretendes es tratar de llevar a ese menor, más mayor o más pequeño, a que su salida y su vida posterior sea lo más normal posible, dentro de tal... (P24, G3, 110).

Una diferencia con la familia es el contexto simplemente. Estás en tu hogar o estás en un centro (P2, G1, 170).

Otra diferencia que veo es la socialización. Las familias hoy no son tan numerosas como puede ser un centro, por muy pequeño que sea (P26, G3, 124).

En un centro educas a nivel individual a un niño pero, a parte, educas a un grupo, un grupo dispar, cada uno con su problemática y cada uno movable. En un núcleo familiar en la educación que estás impartiendo, puede venir un primo, otro hijo, un hijo en acogida, bien, pero en un grupo, los problemas que se dan en un grupo entre los niños condiciona toda la educación que tú les estás impartiendo, porque el grupo es movable, es dinámico en sí, actúa (P21, G3, 111).

A mí la única diferencia casi es que hay que hacerlo en un proceso mucho más corto, en un tiempo mucho más corto (P14, G2, 117).

La gran diferencia es el punto de partida. La gran diferencia nuestra, a nivel educativo, con la educación que se puede dar en el seno de una familia es precisamente ese, que nosotros recibimos a unos niños procedentes de un medio familiar. No partimos de tabulas rasas, tenemos que reeducar y por lo tanto tenemos que hacer un trabajo más profundo de objetivar qué queremos

conseguir, qué estrategias vamos a utilizar, cómo vamos a hacerlo, que metodologías vamos a seguir... cosas que en una familia dudo que se plantee (P22, G3, 106).

Y otra cosa es que ellos tienen una historia que no han escrito contigo, esto también es una diferencia. Yo no he vivido con ellos una serie de cosas que todos los que se educan en familia la han vivido sus padres. Para comprender, para entender, para acertar, me encuentro con una serie de limitaciones que me lleva un tiempo mucho más largo (P26, G3, 124).

Realmente educar en una familia y educar en un centro, aunque el objetivo puede ser el mismo, pero son dos caminos totalmente distintos, es lo que me parece. En una familia educas en flexibilidad, educas en naturalidad, educas en espontaneidad, en lo que tú deseas y dejas también que las transmisiones que te hace tu hijo sean mucho más... hay una afectividad que en otro campo no hay (P21, G3, 111).

E. Educación sistemática e intencional

La educación en centros de protección constituye una práctica diferenciada por cuanto tiene de educación intencional, sistemática, reflexiva, consciente, planificada:

Unos padres en teoría no piensan, vamos a ver, sí piensan lo que quieren para sus hijos, pero de una manera más informal e inconsciente (P8, G1, 142).

La nuestra es mucho más profesional, porque en cada momento estamos... Una familia educa de una manera más inconsciente. La nuestra es una educación totalmente consciente, casi cada palabra está antes consensuada por el equipo educativo, vamos, es decir, pues trabajas desde roles sexuales, compartir tareas, autonomía... Es muy integral y mucho más profesional, porque la otra es más inconsciente. Es más consciente, con este niño hay que trabajar esto, partir de ahí, las conversaciones en la mesa, la comida, la forma de tratar. Yo recuerdo un caso que había que decir todo el tiempo que no significaba no. Claro, cuando a lo mejor... era un objetivo nuestro recalcar esa... (P36, G4, 110).

De hecho la nuestra es una educación sistemática, programada, preparada: analizas las carencias, las necesidades de los niños e intentas abordarlas. Cuando haces hincapié en un no es un no, es por algo concreto que tienes... La educación en una casa es de otra forma, tú no planificas actividades para llenar carencias de tus hijos, simplemente pues pasatiempos, no es algo planificable. Aquí todo es intencional, la estructura de las habitaciones, dónde duerme uno, dónde duerme otro, todo es intencional. Se mide hasta el color, se pone el color de las paredes por si algún niño... Sí (P37, G4, 112).

Digamos que es un trabajo más reflexionado, más pensado, más sistemático, más objetivo, etc. Aunque luego, sí es cierto que en el día a día, pues no ves como en la escuela que estamos dando tal área del PEI, sino que eso después en el día a día se desarrolla de una manera flexible, informal, etc. (P8, G1, 146).

9.1 Los apellidos de la educación

El análisis de los distintos “apellidos” que las educadoras asignan al término educación permite avanzar en la comprensión de los sentidos y significados que otorgan al concepto. Por una parte, diferencian entre *educación escolar* y *educación personal*, orientada, esta última, a la formación en hábitos para la vida diaria a través de la convivencia cotidiana:

¿Estás hablando de educación escolar o de todo tipo de educación? Yo lavo los dientes con los niños, entonces aprenden a lavar los dientes. Si es pequeño le ayudo a limpiar el culo y le digo cómo tiene que estar, que no puede tener el calzoncillo sucio. Si es mediano y llega a casa y no sabe ducharse bien pues lo acompaño a ducharse desde fuera y lo diriges un poco, le enseñas a cómo sentarse en la mesa (...) Quiero decir, enseñas con la convivencia, convivir con ellos. Después, para nosotros también es muy importante la cuestión educativa escolar, pues la consideramos muy importante, porque si ellos avanzan, aunque sea poco, pues van a tener una autoestima mejor y si recuperan la autoestima escolar un poco, es una parte más de su autoestima que creo que tenemos que conseguir. ¿Qué marquen ellos las pautas?, eso es el final, digamos, pero el principio es que ellos ganen autoestima, que ellos vayan mejorando en todos los aspectos de higiene, que no vayan con olor a sudor a la calle, que no les dé igual ir con los tenis rotos o con los tenis más nuevos, que no prefieran solamente suspender los exámenes sino que incluso prefieran aprobar algunos o muchos (P14, G2, 094).

403

Incluso algunas educadoras priorizan lo personal a una educación escolar que, en su opinión, suele estar alejada de la promoción del desarrollo integral. Esta valoración se puede interpretar tanto como una visión reducida de las funciones educativas de la escuela, centradas únicamente en la instrucción, o como una crítica al papel que desempeña la institución escolar en la actualidad:

Entonces, ¿primar lo académico? ¿Qué primas lo académico o a la persona? ¿Qué estás protegiendo? Lo académico sí es importante, pero lo importante es la persona, lo importante es el chico, la convivencia en la casa y la posible reintegración familiar (P5, G1, 273).

Yo pienso que en ese sentido sí se educa. Se educa en todo, desde cómo te sientas, hasta que hay que cambiar las sábanas cada cierto tiempo, en todo, básico y fundamental, incluso empezando de cero y priorizando, yo personalmente por lo menos, la educación personal a la educación escolar (P24, G3, 096).

Nosotros priorizamos más el hecho de que se vayan formando como personitas antes de que aprueben todas las asignaturas. Mucho más, porque nos parece fundamental el que sepan enfrentarse al mundo como personas y no como grandes escolares, eso se nos va un poco de las manos (P23, G3, 094).

Diferencian también entre *educación formal*, *no formal* e *informal*. Consideran que la educación en los centros de protección debe ser integral y no orientarse únicamente a atender las necesidades básicas y formativas de la infancia, que identifican con educación formal:

Entiendo que un centro de protección puede ser una medida educativa siempre y cuando la educación se enfoque tratando todos los temas, educación formal y educación no formal. En nuestro caso hay unidades que sólo se ocupan de la educación formal, cubrir las necesidades básicas, techo, comida y formación, pero no te educo en lo demás, no te trabajo lo demás, no pienso en tu futuro. Ahí es donde veo que no es una medida educativa (P33, G4, 102).

¿En qué sentido?, para mí, básica e integral. A mí me parece que la educación que hacemos en el centro es una educación personalizada, a niveles muy primarios, y luego es educación en el sentido más formal de apoyar todo el trabajo, sea escolar, o de integración en el empleo, de todo ese tipo. Pero sobre todo esa educación social, esa educación básica, esa educación de habilidades, esa educación de estructurarse como personas (P26, G3, 093).

Nosotros por la mañana hacemos un poco de padres, pues te llevo al colegio, te digo que tienes que ir bien vestido, te explico los deberes... para mí eso no es educar, porque yo creo que nuestra función es la educación no formal, es decir, yo te puedo dar apoyo escolar... (P33, G4, 100).

Utilizan el término informal para diferenciar las prácticas educativas desarrolladas en centros de protección, de la educación familiar, la cual posee mínima intencionalidad y voluntariedad, es una educación inconsciente, no sistemática, tal y como hemos visto anteriormente.

Se aprecia cierta confusión terminología entre lo que se entiende por educación formal, no formal e informal, pero no vamos a entrar en esta distinción ya que compartimos con distintos autores (Caride, 2004; Ortega, 2005c), su consideración de que toda educación es formal. Sería más adecuado hablar de una educación a lo largo de la vida, “una nueva concepción de la educación que revaloriza los aspectos éticos y culturales, el conocimiento de uno mismo y del entorno para hacer así del individuo un miembro de una familia y un ciudadano, pero también un productor y alguien que colabora con los demás” (Ortega, p.170).

9.2 Términos empleados y modelos educativos

Finalmente, analizamos los términos empleados por las educadoras en los grupos de discusión para referirse a su actividad, que ha de ser preferentemente educativa. Vilar, Planella y Galceran (2003, p.16) entienden que es necesario resolver la trampa de la aplicación de los conceptos, promoviendo la adecuada utilización de los mismos, pues cada concepto “tiene connotaciones diferentes, que van desde el desarrollo del sujeto con conciencia de este progreso, hasta la más pura dominación, pasando por el entrenamiento en habilidades descontextualizadas o la adquisición de patrones de conducta basados en la repetición”. Quizás muchas de estas acciones sean necesarias en el conjunto del proceso

educativo de una persona, pero no por ello hay que confundirlas con acciones educativas en sí mismas.

Algunos de los términos utilizados parecen acomodarse a distintos modelos de educación. Meirieu (1998) nos presenta tres referentes básicos de educación, entendida ésta como fabricación, como abstención pedagógica o como relación del sujeto con el mundo.

La educación como *fabricación* supone poner un ser en el mundo sin acompañarlo en el mundo, al considerar terminado el trabajo cuando se ha terminado el "montaje" y construido el cuerpo. La criatura del doctor Frankenstein es un "monstruo" porque ha sido abandonado por su creador, porque le falta lo más esencial, "aprende mucho, pero nadie, propiamente hablando, se ocupa de su educación" (Meirieu, 1998, p.60). Se trata de un modelo centrado en una concepción tecnológica de la educación, desde la que se considera al educando/a como objeto pasivo y a la acción como neutral y vertical, siendo la educadora la técnica, la que sabe y ejecuta. Se puede apreciar un reflejo de este modelo en algunos términos utilizados por las educadoras para referirse a su práctica cotidiana: la educadora es la que transforma, arregla, soluciona, corrige, la que hace personas, la que reconvierte, la que manda, la que elabora y da un futuro posible:

Para que también se pueda hacer una transformación de sus actitudes mejor. Una transformación para bien (P14, G2, 004).

Yo me considero educador, clarísimamente porque estoy transformando incluso parte de su personalidad hacia... (P14, G6, 084).

Y puedes hablar de futuro con esos niños, porque les estás ciertamente arreglando la vida (P32, G4, 065).

Hay que arreglar esa familia (P28, G3, 033).

Señalar que se trata de educar para reconstruir al menor tanto a nivel de saber ser persona y saber hacer las cosas (P25, G3, 101).

Se intenta corregir, se intenta dotar, se intenta hacer persona (P17, G2, 018).

Ayudar a crear personas (P17, G2, 069).

El problema no es su puesto de trabajo en el futuro cuando tú ya conseguiste reconvertir al niño para que ya sea capaz de aguantar unas horas, unas pautas, unas normas (P14, G2, 088).

¿Yo soluciono temporalmente el problema del niño? (P11, G2, 038).

Les estamos elaborando un posible futuro (P11, G2, 115).

No sabemos qué futuro les vamos a dar (P28, G3, 033).

La educación entendida como *abstención pedagógica*, en la que el rechazo del modelado se convierte en negación de influencia, supone, también, el abandono por completo del proyecto de educar. Meirieu (1998) plantea la revolución copernicana en pedagogía, caminando de una pedagogía normativa y autoritaria que trata de “domesticar” a la infancia con objeto de imponerle saberes y actitudes conformes a las exigencias sociales, hacia una pedagogía centrada en el niño y la niña, convirtiéndose en el actor principal de su propia educación si descubre y construye por sí mismo/a lo necesario para su propio desarrollo. Nos advierte, sin embargo, de que la educación no puede estar únicamente centrada y subordinada a los deseos de un “niño-rey”, pues “se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los ‘hombrecitos’ completamente inermes, incapaces de entender lo que les ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas” (Meirieu, p.69). Hay que renunciar a ser la causa de otra persona sin negar nuestro poder educador en una ridícula gimnasia no-directiva.

En palabras del autor, “la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de exigencias sociales) si se centra en la *relación del sujeto con el mundo*” (Meirieu, 1998, p.70). La función de la empresa educativa es, pues, movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él; para que sea acompañado al mundo, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado; y que pueda “ser obra de sí mismo”, construirse a sí mismo como sujeto en el mundo “heredero de una historia en la que sepa que está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro” (Meirieu, p.70). En este modelo se sitúan términos como guiar, acompañar, educación como encuentro, etc:

Depende de lo que entendemos por la educación. Si se entiende como decía Paulo Freire como un encuentro entre una persona y otra que ya empiezan a construir un mundo nuevo entre dos, pues eso se da incluso cuando estás en la parada del autobús, con alguien que casi no te conoce de nada (P12, G2, 108).

Se trabaja con los niños, los intentamos educar, acompañarlos en su desarrollo armónico, integral... (P11, G2, 038).

El trabajo del educador es guiar a ese niño (P13, G6, 082).

En mi trabajo haría dos diferencias la educación en zapatillas como la llamo yo, en zapatillas de andar por casa, la educación que haces dentro de la vivienda, es el trabajo que haces día a día, es el trabajo que haces en los hogares también (...) Y después otra labor que ya no es en zapatillas de andar por casa, sino esa labor de acompañamiento, esa búsqueda del primero, segundo o doceavo empleo, el saber defenderse en las instituciones, el saber acudir a la seguridad social, buscar documentos, acudir al INEM. Nuestra labor yo la hago con dos vertientes, una de estar más por casa y después la otra de acompañamiento (P15, G2, 098).

La tarea de la educadora consiste, entonces, en “crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás” (Meirieu, 2001, p.84). Hacer sitio al que llega es construir un espacio de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y ofrecer, no imponer, los medios para ocuparlo. Para el autor es “hacerlo todo sin hacer nada”, lo que no significa en ningún caso, renunciar a fijar objetivos de aprendizaje ni a intervenir en la educación de los niños. Significa, por el contrario, ejercer plenamente la autoridad de educador, sin actuar directamente sobre la voluntad del niño, sino utilizando mediaciones: situaciones en que se pone a quien educamos y que le permiten convertirse progresivamente en “alguien que se educa”. Nos recomienda constatar sin amargura que nadie puede ponerse en el lugar del otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Pero no hay que renunciar a hacer aprender, no hay que confundir el no-poder de la educadora en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión:

El que el niño se sienta a gusto y que sí esté abierto a aprendizajes nuevos y desconocidos para él, tanto a nivel de centro como de entorno escolar, como de las nuevas relaciones que se le abren, de la familia si la tiene y si eso no se produce creo que no se puede trabajar (P21, G7, 005).

407

¿Educación o reeducación? Terminamos este itinerario por los términos utilizados con lo que Planella (2006) denomina el formato “RE-” de las prácticas educativas actuales, en las que, la mayoría de las veces, la posición del sujeto está apartada de los centros de poder y decisión sobre aspectos que configuran su propia vida. Reeducar, reinsertar, reconducir, reconstruir... son términos que nos conducen directamente a la categoría de objeto de la educación frente a la de sujeto. En opinión del autor (p.80), estas reeducaciones “abren el camino de la perversa carrera moral de los sujetos de la asistencia social”.

En el desarrollo de los grupos de discusión se planteó que la función principal de los centros de protección es reeducar, no educar, ya que no se parte de cero. Según las educadoras, reeducar implica primero desmontar, deshacer, romper el molde anterior, para volver a montar el armazón:

Muchas veces me planteo... educar, de acuerdo, pero a veces nuestra tarea es reeducar, y ese es el gran reto y la gran dificultad. Porque si trabajáramos con niños que no saben nada, pienso que la mayoría de los casos, en todos yo diría, tienen un tipo de educación, si se puede llamar así; vienen de una determinada manera. Y reeducar, aunque el niño tenga 3 años, cuesta 6 deshacer. Esto es un gran reto y una gran tarea que los centros también hacemos; cuando son adolescentes muchísimo más (P26, G3, 097).

Yo también lo creo. Romper el molde anterior para meter nuevos hábitos o nuevas historias; o cuando hay chavales que viven las dos... o sea en nuestra casa y van a la suya, es muy complicado, pero es nuestra tarea (P28, G3, 098).

Tienes que reeducar para que el niño desmonte ciertos hábitos y ciertas cosas que trae adquiridas, que a veces cuesta más, a veces cuesta menos (P24, G3, 110).

La diferencia con una familia que trata de educar a sus hijos, veo que es el punto de partida, una familia educa, nosotros reeducamos, queramos o no, y ahí hay una diferencia. Porque un niño de adopción, que también viene de una historia así, a la familia le toca reeducar y tiene que actuar de forma diferente, me parece (P26, G3, 124).

Entonces un poco desmontar todo ese entramado para a partir de cero, que es imposible muchas veces, pero tratando de llegar lo más bajo posible desde esa situación, volver otra vez a armar el armazón para que ellos puedan seguir tirando. Cuanto más pequeños son, más fácil es de conseguir, cuanto más mayores son es más difícil, porque ya vienen con unas estructuras muy montadas que a veces es imposible desmontar o llegar a hacer algo (P24, G7, 003).

Compartimos con Planella (2006) que la educación no debe pretender anular las historias y narrativas que cada sujeto aporta en el momento en el que éste se entrecruza con algún proyecto o profesional. Por esto hablamos de educación, no de reeducación, en este caso, en los centros de protección a la infancia y adolescencia. Meirieu (1998) utiliza la expresión de pedagogía diferenciada para referirse a la voluntad de hacer con el sujeto concreto, tal como lo encontramos, fruto de una historia personal, educativa, psicológica y social, una historia que no puede abolirse por decreto.

Síntesis

A modo de resumen, las educadoras que participaron en los grupos de discusión hablan de una educación:

- **en mayúsculas**, entendida en el sentido amplio de que todo es educación, educamos todas y en todo momento, queriendo y sin querer. Esta consideración contribuye a desvirtuar lo específicamente educativo de la práctica profesional desarrollada en acogimiento residencial. Asimismo, puede comportar el peligro de calificar de educativas acciones que no lo son en sí mismas;
- **integral**, que no ha de centrarse sólo en las necesidades básicas y formativas (que identifican con educación escolar), sino en una educación orientada a promover el desarrollo personal y social de la infancia acogida. Identifican este desarrollo con la formación en hábitos para la vida diaria (que también denominan educación personal) y en habilidades sociales para una adaptación a la sociedad. Predomina la visión de socialización como adaptación, no como formación de ciudadanos y ciudadanas críticas en y frente a la sociedad, capaces de promover cambios;

- ***básicamente familiar***, como la que se daría en cualquier hogar, con la diferencia de que se desarrolla en otro contexto, cuenta con otros tiempos, se trabaja desde un punto de partida diferente y con otras metodologías;
- ***diferenciada***, por cuanto es sistemática, intencional, reflexiva, consciente y planificada;
- ***que más bien es reeducación***, ya que no se parte de tábulas rasas, siendo necesario desmontar el molde anterior para volver a montar el armazón.

En suma, se observa una importante inconcreción de lo que entienden por educación, destacando principalmente una visión de educación como fabricación y adaptación social.

10. Finalidades educativas de la acción socioeducativa

Los fines constituyen los elementos que contienen las normas por las que se orientan y adecuan las acciones para su acondicionamiento educativo. Entroncan directamente con la concepción antropológica y axiológica del marco sociopolítico y cultural en el que se va a desarrollar la acción. Las prácticas socioeducativas adquieren sentido, entonces, mediante finalidades humanas y sociales, alcanzando una orientación dinámica que alarga el horizonte de las profesionales (Ayerbe, 2000). En opinión del autor, perder esto de vista, es decir, rechazar los propósitos educativos y sociales ante la distancia entre éstos y los resultados, puede conllevar la reducción de las finalidades al aprendizaje de conductas sociales adaptadas.

En palabras de Vilar, Planella y Galceran (2003, p.12) “el tronco central de la propuesta basada en la educación consiste en estimular las potencialidades del sujeto y en facilitar la apropiación de informaciones significativas para facilitar la incorporación social y la construcción de mundos sociales satisfactorios”. En esta línea, el desarrollo personal y la integración sociofamiliar constituyen las dos finalidades educativas más reiteradas en la legislación vigente en materia de acogimiento residencial, tanto estatal como autonómica, así como en la literatura especializada y en los grupos de discusión, tal y como se ha descrito.

Los objetivos educativos orientados hacia la formación integral de la persona a fin de que ésta se implique en su pleno desarrollo a nivel fisiológico, psicológico y social se concretan, en opinión de Romans (2000), en los siguientes aspectos: enseñar a cuidar su desarrollo físico integral; orientar un trabajo interno que le permita restablecer el equilibrio emocional descubriendo las propias capacidades y aceptando los límites personales; aportar instrumentos de autoconocimiento del sujeto ayudándole a buscar los mecanismos para comprender su realidad y trabajarla adecuadamente; facilitar el acceso a conocimientos que le permitan entender su situación y posicionarse respecto a la sociedad y a otras personas; colaborar en la adquisición de habilidades que le permitan el descubrimiento de su propio potencial, a través del cual poder intervenir; etc.

Por su parte, los objetivos dirigidos a la consecución de los aprendizajes necesarios para integrarse en la sociedad, comprenden (Romans, 2000): la adquisición de conocimientos mínimos que le permitan la inserción en el medio; el desarrollo de habilidades sociales para establecer relaciones positivas normalizadas con el entorno social; el acceso a recursos y actividades que se consideren adecuadas a los objetivos; la adquisición de hábitos como higiene, alimentación, aspecto físico..., para una mejor integración en la dinámica social; etc. La autora diferencia otro grupo de objetivos del acogimiento residencial orientados hacia el trabajo con entidades e instituciones con el fin mejorar el proceso de socialización y de integración de la infancia buscando el desarrollo de actitudes y redes solidarias y constructivas.

En general, estos objetivos se corresponden con las áreas de intervención socioeducativa que han de recoger los proyectos educativos individuales (PEI) de cada niño y niña según diferentes propuestas. Así, en el *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia* (Redondo, Muñoz y Torres, 1998) se definen las siguientes áreas de intervención: salud, autonomía y responsabilidad, formación escolar y laboral, juego y ocio, familia y comunidad. Todas ellas se orientan al desarrollo integral y a la integración en diferentes espacios: escolar, laboral, familiar y comunitario. En la Comunidad Autónoma de Galicia existe un documento interno en el que se definen los contenidos mínimos establecidos para la elaboración de los PEI, entre los que figuran los siguientes ámbitos de trabajo individual: higiénico-sanitario, escolar-laboral, social y de convivencia, familiar y vacaciones.

Presentamos en este apartado cómo conciben y desarrollan las educadoras de los grupos de discusión estas finalidades en su práctica socioeducativa cotidiana.

10.1 Desarrollo integral

Las educadoras de los grupos de discusión conceptualizan su práctica profesional como una contribución a la formación de un ser humano autónomo y capaz de llegar a ser responsable de su vida. La finalidad de su acción sería, pues, el aprendizaje de esta autonomía y de esta responsabilidad, y la misma impregnaría los objetivos de la intervención. En opinión de Ayerbe (2000, p.59), “la fundamentación de los objetivos de la acción educativa en finalidades de este tipo sería vista, por algunos (los críticos del humanismo), como la afirmación de un humanismo idealista e irrealizable, sobre todo teniendo en cuenta las condiciones de existencia cotidiana de las personas con las que se trabaja”.

En general, las educadoras refieren el desarrollo personal de la infancia como objetivo prioritario de la acción socioeducativa, para lo que utilizan las siguientes expresiones: *hacer persona* (P17, G2, 018), *saber ser persona* (P25, G3, 101), *estructurarse como persona* (P26, G3, 093), *desarrollarse como persona* (P23, G3, 094), *desarrollo de su personalidad* (P12, G2, 110), *asimilación de su personalidad* (P12, G2, 110) o *refuerzo de su personalidad* (P37, G3, 073). Este desarrollo adquiere el carácter de integral ya que se dirige a todas las dimensiones de la personalidad. Las educadoras lo expresan de la siguiente manera:

Tú tienes que intentar cubrir todos los aspectos del desarrollo del menor como veas, tanto lo que es académicamente, como es a nivel de conducta, a nivel de pauta, a nivel sanitario, a nivel... o sea tienes que cubrir todo y eso es todo educación, yo creo que todo el trabajo que hacemos en el centro es educativo (P6, G1, 136).

Llenando esa pequeña mochila que lleva detrás, con recursos para que pueda salir a delante en todos los ámbitos, educativo, laboral cuando llega a la adolescencia, afectivo sobre todo... (P22, G3, 073).

Dentro de la dimensión física se sitúa la adquisición de unos hábitos de higiene y cuidado personal necesarios para una mejor integración en las dinámicas sociales:

El principio es que ellos ganen autoestima, que ellos vayan mejorando en todos los aspectos de higiene, que no vayan con olor a sudor a la calle, que no les dé igual ir con los tenis rotos o con los tenis más nuevos (...) Marcarles esos valores que incluso, muchas veces lo digo, son valores sociales, para que la sociedad te admita dentro de su marco (P14, G2, 094).

En la dimensión intelectual y cognitiva, conceden importancia al desarrollo académico, adaptando siempre los objetivos a las posibilidades de cada persona. Consideran que incluso puede ser una fuente para la mejora de su autoestima, dada la valoración social que tiene el éxito escolar:

No hay que pretender que sean niños de todo aprobado, sino que entren dentro de un marco, que pasen de suspenderlas todas, y además casi orgullosos o de cachondeo con el tema de suspenderlas todas, a, bueno, a aprobar bastantes, o a aprobar la mitad, o sentirse que... (...) les das una formación académica básica y les vas a dar más posibilidades en su actuación social, en su vida (...) como mínimo saberse expresar bien, tener un poco más de vocabulario, ser capaces de leer algún libro o muchos libros, ser capaces de hacer matemáticas mentalmente, ya no sólo con la calculadora, pues eso les da unas capacidades que, incluso, dentro de su ámbito le da sobre todo autoestima, mejora su autoestima (P14, G6, 039).

El mercado laboral te obliga y nosotras también los motivamos. La sensación que tienen después de haber sacado las asignaturas de graduado es de éxito total, en comparación con la experiencia que tenían antes (P41, G8, 138).

A pesar de la importancia que conceden algunas educadoras a una adecuada evolución de la infancia en el ámbito académico, suelen priorizar lo personal –tal como se expuso con anterioridad– guardando una relación estrecha con el desarrollo de la dimensión afectiva, emocional y motivacional. Las educadoras consideran imprescindible fortalecer la confianza, la autoestima y la seguridad en uno mismo; favorecer la expresión de los sentimientos de cara a que los niños y las niñas comprendan y asimilen su realidad, sus vivencias; reestablecer el equilibrio y autocontrol emocional, la madurez afectiva; desarrollar la empatía y el respeto por los demás; potenciar vinculaciones afectivas no dependientes. Las siguientes citas dan cuenta de lo que estamos comentando:

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

La confianza también, porque son bastante desconfiados (P27, G7, 010).

Le ayudas a encontrar el sentido y la seguridad en sí mismo, porque vienen muy deshechos; y que vayan cada día adquiriendo más autonomía y más responsabilidad, ya desde el primer día (P17, G2, 069).

Saber expresarse, los sentimientos, las emociones... (P25, G7, 011).

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

Que se den cuenta de su realidad (P23, G3, 072).

Control de la afectividad porque son bastante viscerales (P22, G7, 009).

Fomentar la empatía (...) que aprendan a saber valorarse, saber valorar a los demás, y ser empático con los demás, saber ponerme en la postura de ellos (P22, G7, 014).

Incluiría el respeto cara a ellos y cara a los demás, porque a veces ni ellos mismos se respetan en el sentido de... y después cara a las actitudes, opiniones y derechos de los demás (...) respeto cara a todo para una convivencia normal (P24, G7, 013).

413

Uno de los objetivos grandes de la educación es formar en el respeto a las libertades y derechos de cada individuo y la tolerancia (P25, G7, 015).

Viene muy relacionado con el punto anterior, de autoestima y afecto, es uno de los mayores problemas, porque sí que conseguimos cosas más concretas, pero eso, a veces a mí sí que me da la sensación de que no conseguimos realmente que tenga una autonomía emocional, que pueda decidir libremente sus sentimientos, sino que se tiran de cabeza a relaciones a veces..., las niñas, las chicas muchas veces... a relaciones con hombres mayores porque los niños de su edad no les dan esa seguridad, son relaciones muy complicadas, relaciones de dependencia muy fuertes por soledad (P41, G7, 050).

El trabajo educativo guiado por objetivos de desarrollo concluye con la transición a la vida adulta autónoma e independiente (Fernández y Fuertes, 2000). Formar para la autonomía se plantea como objetivo en todas las acciones educativas, sin especificar, la mayoría de las veces, en qué se concreta. En opinión de Meirieu (1998, p.39), implica “situarse en el yo. No ser tan sólo el tú de otra persona, dócil o rebelde pero siempre dependiente. No ser ya, tampoco el tú de uno mismo, que cede a la excitación del momento, que se autoconcede la ilusión de la libertad cuando sólo es prisionero de los impulsos inmediatos”. Es una andadura que permite que cada cual sea obra de sí mismo.

Las educadoras de los grupos de discusión entienden la autonomía como: contrario a la heteronomía, capacidad para valerse por uno mismo, capacidad de decidir, de asumir roles de persona adulta, responsabilidades y también las consecuencias de sus actos y elecciones, como transición a la vida independiente y como desvinculación del sistema de protección:

Que el chaval llegue a hacer las cosas por su propia cuenta, sin necesidad de que andar pidiéndoselo continuamente (P5, G5, 062).

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

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

Entonces fomentar la autonomía, pero fomentar la autonomía de decir, si pretendemos ser autónomos, si pretendemos darles roles de adulto, también tienen que ir cogiendo cuotas en el funcionamiento del propio centro (P22, G7, 021).

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

Y a mí también me parece esto de dejarles, pues, cada vez actuar más independientemente, no sólo con la súper protección. A mí me parece que el riesgo lo corremos igual, o porque lo sobreproteges o porque lo dejas en libertad. Y salir de adultos es dejarles libertad, como el riesgo lo tenemos que correr igual, me parece que es otro aspecto también (P26, G7, 025).

Y segundo, la desvinculación con el sistema de protección, esa es la más... yo creo que es la gran tarea pendiente, y ahí, habría que debatir y debatir (...) ese vínculo cuesta mucho romperlo, y ya no es con el educador o la educadora, con el director, es con todo ese mundo, con todo ese castillo (P9, G5, 064).

En estas intervenciones se observa una relación directa entre autonomía, responsabilidad y libertad:

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

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

¿Y cómo ven la autonomía?, la autonomía es, yo me voy para mi casa o a un piso de alquiler y voy a hacer lo que quiera, como libertad totalmente desvinculada de responsabilidades, entonces claro, sí que tienes que ir explicándole cuáles son sus responsabilidades, porque no conocen esas responsabilidades (P41, G8, 054).

Según las educadoras de los grupos de discusión, son aspectos importantes para el desarrollo de la autonomía y para la preparación para la vida independiente, los siguientes: habilidades básicas de autonomía personal; habilidades de la vida diaria; habilidades de convivencia social; habilidades de empleo, independencia económica y gestión de su propia economía:

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

415

Autonomía de ir sola, te vas a patinaje, te vas a no sé que, a comprar palomitas, lo que sea. Autonomía de movimiento (P13, G6, 012).

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

Los adolescentes que tenemos cuando se marchan de la vivienda no esperamos que se reintegren en el núcleo familiar, sino que se puedan hacer una vida independiente. Entonces pretendemos un trabajo de preparación para esa vida independiente, que sepan llevar una vivienda, que sepan gestionar su economía, que es un punto delicado y difícil, que sepan realizar un menú mínimamente equilibrado... Bueno una serie de funciones, que se están trabajando en los hogares con niños también pequeños, pero que nosotros nos damos como más prisas, le damos como más importancia, porque van a salir de allí, de nuestra vivienda, y tienen que incorporarse a la vida (P15, G2, 098).

De todas formas ese tipo de autonomía, estamos hablando de las que son las más fáciles de aprender, las habilidades; las más fáciles entre comillas porque son las que nos lleva

muchísimo tiempo. Pero uno de los problemas es la autonomía emocional, el no caer en dependencias, en relaciones de dependencia con compañeros, con nosotros, con los educadores, o con el centro, es uno de los problemas más difíciles, porque después nos es más fácil quizás hablar de autonomía en ámbitos muy concretos, aprende a hacer la declaración de la renta (P41, G8, 046).

Doyal y Gough (1994), establecen tres niveles al hablar de autonomía, que no encontramos reflejados en las consideraciones de las educadoras cuando se preguntó explícitamente por esta cuestión. Estos niveles, a los que hemos hecho alusión en otro apartado, son: grado de comprensión que tiene, en este caso la infancia, de sí misma y de su situación; capacidad cognitiva y emocional a la hora de desarrollar opciones sobre su situación personal; y oportunidades objetivas para actuar en consecuencia. Como veremos más adelante, al hablar de integración familiar, sí hicieron alusión a la primera cuestión, relacionada con la necesidad de que los niños y las niñas sean conscientes y conocedoras de su situación.

Al igual que cuando se referían al concepto de educación, las educadoras reflejan una noción de autonomía centrada en la adquisición de habilidades que te permitan adaptarte y vivir en un contexto determinado. En contadas ocasiones se refieren a una “autonomía emocional y de pensamiento”, que estaría más próxima a lo que Doyal y Gough (1994) denominan autonomía crítica y que implica la oportunidad de poner en cuestión y participar en la transformación de las normas:

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

Siendo una función principal de su práctica educativa, las educadoras entienden que el acogimiento residencial no es el mejor ámbito para trabajar la autonomía:

Evidentemente un centro no es una medida más adecuada para prepararse para la autonomía (P8, G5, 052).

En este sentido denuncian una serie de dificultades que obstaculizan la preparación para la vida independiente. Estas limitaciones están fundamentalmente relacionadas con el contexto residencial (elementos de funcionamiento del centro que no facilitan el proceso de maduración, la adquisición de responsabilidades y tareas que exijan mayor autonomía) y con el sistema de protección, ya que la vida de los niños y de las niñas viene impuesta, no participan en las decisiones que les afectan:

Yo quiero que los niños en mi unidad sean autónomos, con lo cual tenemos lavadoras, lavaplatos y tengo cocina y yo quiero usarlo. Problema, tenemos servicio de lavandería, servicio de comedor, servicio de cocina (P33, G4, 084).

Por ejemplo, prepararlos para enfrentarse a otro tipo de peligros que están en la calle, que ellos dentro de la institución, es una burbuja realmente, la institución es una burbuja; y salen a la calle y de repente, ah. Por ejemplo nuestra institución es un... le damos la comida, la señora que le da la comida, la señora que limpia... aunque se están cambiando las unidades, que ahora las unidades son... tenemos lavadora, lavavajillas... colocan la loza... Ahora por ejemplo, para picarlos, hacemos el día de hoy cocinamos nosotros y mañana cocinan ellas, la cena, y a ver quién hace la mejor cena; y estamos con las tonterías estas (P37, G4, 073).

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

Una organización rígida, escasamente flexible genera dependencia en la infancia y colisiones en el momento en que abandonan los centros y se enfrentan a una realidad exigente y competitiva:

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

417

En realidad en el centro, en el centro saben, te doy este cambio, te doy esta vuelta, me cobras tanto, pero al llegar al supermercado no saben cómo pagar, lo que le tienen que devolver y no saben desenvolverse en la vida, en la realidad (P27, G7, 030).

Las prácticas sobreprotectoras impiden el desarrollo integral de los niños y las niñas, así como la superación de sus problemas y su situación personal y familiar:

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

Por todo ello, se debe organizar la vida cotidiana del centro, los espacios, las normas, las dinámicas y el funcionamiento en general, de forma que faciliten la asunción de responsabilidades en los distintos aspectos de la vida común para el desarrollo de la autonomía de una forma normalizada.

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

Con 18 años no tenemos a chavales preparados para buscarse la vida (P41, G8, 026).

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

Yo creo que un menor, puesto en la calle con 18 años, creo que es un maltrato. En determinadas ocasiones es un maltrato institucional total. Llevamos trabajando no sé cuanto tiempo con él, y de repente, no miramos para su futuro y lo soltamos a la calle (P22, G3, 045).

Claro, me voy de mi casa con 19 años, pero sé que tengo a mis padres, que si me va mal, vuelvo. Estoy segura de que lo que hice me va a valer porque me voy con utensilios o herramientas suficientes para tal... Tengo algo siempre, es muy diferente marcharse así, que yéndose porque te tienes que ir, chao (P28, G3, 055).

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

Algunas educadoras consideran que se debería prolongar la protección hasta una edad más avanzada, proporcionando diversos recursos y servicios necesarios para independizarse con seguridad:

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

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

Quiero decir, a mí tampoco me gusta el tema de que tengamos que estar toda la vida... Ni pasarnos al extremo de alargar en exceso, ni a lo mejor, como dices tú, hay casos que a los 18 años se pueden ir perfectamente, y tienen una buena base para buscarse la vida, y hay otros casos que no (P24, G3, 052).

Aunque se consiga esta demanda, no hay que perder de vista que a partir de los 18 años ya no existe la misma obligación de protección por parte de la entidad pública y las decisiones

recaen exclusivamente en el y la joven, por lo que debe haber alcanzado igualmente la madurez y habilidades suficientes para dirigir su propia vida (Fernández y Fuertes, 2000).

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

Esta exigencia obliga a los centros a trabajar la preparación para la vida autónoma de forma intensa y persistente, a veces atropellada por la urgencia de un tiempo escaso. Esta realidad choca con situaciones de sobreprotección mantenidas en los propios centros y denunciadas por las educadoras:

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

Se plantea la necesidad de preparar para la independencia como un proceso continuo que debe iniciarse cuando los niños y las niñas son pequeñas, permitiendo que se adquiera de forma progresiva, siempre adaptándose a la realidad de cada persona:

La preparación para la autonomía se puede hacer con los niños pequeñitos, no dándoles todo hecho, tú les vas enseñando destrezas y que ellos vayan haciendo sus cosas, no se las haces tú, que las vayan haciendo ellos (P8, G5, 056).

419

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

10.2 Integración social

El objetivo de la empresa educativa debe ser la incorporación social, esto es, “la obtención de los mínimos sociales y culturales que capacitan a la persona para relacionarse de manera positiva y autónoma con el resto de miembros que le sirven de referencia y con los que interactúa, construyendo una estructura social” (Vilar, Planella y Galceran, 2003, p.14). En relación con esto las educadoras de los grupos de discusión comentan que es objetivo de los centros de protección:

Normalizar las relaciones con su entorno que muchas veces están muy desestructuradas (P12, G2, 110).

Enseñarles a ellos a vivir dentro de unas normas sociales, que nosotros lo que hacemos muchas veces es normalizar sus actitudes delante de la sociedad y después que esa normalización la trasladen a donde vayan, sea, ya digo, con sus padres biológicos, sea

con sus tíos en acogimiento, sea con sus abuelos, sea en adopción. Bueno, esas pautas normalizadoras que la sociedad va a aceptar. A veces les digo claramente, mira a lo mejor eso que tú dices que quieres hacer, a lo mejor sí que lo podrías hacer, pero claro para eso te tendrías que ir al monte, vivir tú solo (...) sino tienes que cumplir unas normas sociales, tienes que adaptarte (P14, G6, 021).

Esta misma idea la traslada Meirieu (1998, pp.21-22) en la siguiente cita: “ese mundo, por supuesto, no lo conozco del todo. Por supuesto, no todos sus aspectos me parecen bien. Pero ahí está, y yo formo parte de él. Formo parte de él, y debo introducirte en él. Debo, para empezar, enseñarte las normas de la casa, de la domus que te acoge. Tendrás que someterte a ellas y eso, sin duda, será para ti una fuente de preocupaciones y quizá incluso de algunos tormentos. Integrarse en la domus siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. Es normal, al fin y al cabo, que aquél que llega acepte algunas renunciaciones para tomar parte de la vida de aquéllos que le acogen. Ése es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de la comunidad”.

Fuertes y Fernández (2001) diferencian los siguientes contextos para la integración: familiar, escolar, laboral, comunitaria y residencial. En función de la realidad de cada niño y niña y de su plan de integración estable, se priorizará un ámbito u otro. Las educadoras afirman abordar sobre todo el ámbito social, intuimos, por sus palabras, que ante la falta de un plan de caso establecido desde los Equipos Técnicos del Menor:

Creo que lo que más se trabaja es la integración social, porque las otras son áreas en las que no sabes lo que va a suceder, no le puedes planificar el futuro de que se va a ir en acogida porque no lo sabes (P11, G5, 017).

Lo que pasa es que el trabajo con las familias es muy difícil, entonces nosotros nos centramos muchísimo más en lo que es la integración social que es un poco el punto de antes de la autonomía, el que aprendan a ser autónomos e independientes, y manejarse y tener unas buenas habilidades sociales, porque lo que es con la familia normalmente se acaba rompiendo, por un lado o por el otro (P23, G7, 044).

Las educadoras consideran que el objetivo de la integración social es que ésta se produzca de forma normalizada. Para ello promueven la utilización de los recursos normalizados de la comunidad, el fomento de la convivencia social, de interacciones y relaciones sociales, el conocimiento del entorno...

Y luego a nivel social el trabajo es un poco utilizar todo el entramado que tenemos de red social en los alrededores del centro, con los amigos, actividades extraescolares y todas estas cosas (P21, G7, 047).

Entonces todo lo que se organiza es siempre en consonancia con el entorno (P21, G7, 063).

También se fomenta mucho la convivencia y no sólo en el centro, sino fuera del centro (P23, G3, 072).

Yo me he visto... yo tengo un niño de mi centro, una de las niñas mayores, le digo, ¿te quieres ir al cine?, toma 5 euros y vete al cine. No sabe. Entonces los dos últimos cursos estuve trabajando eso, salir fuera, pues ir a una hamburguesería y llegar a un sitio y sentarme allí y quiero una con queso, y quiero una Coca Cola y me quiero ir a dar una vuelta. Hay gente... yo tengo profesionales, compañeros que son educadores: ¡jo! que bien te lo montas, te vas a Pontevedra de marcha con los niños. No, voy para que conozcan su entorno (P33, G3, 052).

La ubicación del recurso residencial es esencial a la hora de promover la integración social. Supone un obstáculo para el desarrollo de este principio el emplazamiento en zonas alejadas de los núcleos poblacionales, así como la configuración del centro como institución total:

Un ejemplo, nosotros el lugar en que vivimos es una aldea. Bajar al pueblo es complicado porque las carreteras (P22, G3, 114).

Dentro está el centro escolar ya, entonces tú llegas, el niño llega el lunes al centro, llega a la unidad, va a clase, de la clase a la unidad, juega en el patio, está con todos, tenemos servicio médico arriba, servicio psicológico arriba, comemos arriba, jugamos arriba. Resulta que ahora, las actividades, lo que son las escuelas deportivas, antes estaban en Pontevedra, ahora como x hizo convenio también están arriba. Entonces el niño ves que entra el lunes y sale el viernes, pero está arriba, no se mueve (P33, G3, 052).

421

Según Fuertes y Fernández (2001), los objetivos de integración en el contexto escolar son los siguientes: asistencia regular y puntual; asimilación de normativas, obligaciones y derechos; rendimiento escolar adecuado al desarrollo y potencial del menor; integración social; coordinación e intercambio de información con profesores y tutores; etc. Esta intervención requiere supervisión, apoyo, evaluación y acompañamiento. Son cuestiones que las educadoras han reflejado en los grupos de discusión, tal y como hemos expuesto en citas anteriores:

El médico, psicólogo, colegio, tutorías, hablar con los profesores, es un poco todo (P23, G3, 072).

¿Y entonces que haces? Pues si hay que ir al médico lo acompaño, le ayudo a hacer los deberes, si tiene un problema en el colegio voy a hablar con la profesora... (P34, G4, 078).

La integración escolar se ve dificultada por distintas actitudes del colectivo docente, algunas de rechazo hacia la infancia acogida en centros, otras de mínima exigencia, sin promover ni estimular su desarrollo integral, y otras de incomprensión de su situación, adoptando medidas que vienen a reforzar la desmotivación por el ámbito académico:

Yo tengo disputas, no voy a decir terribles, peor casi, constantemente con el colectivo de maestros con el tema de priorizar educativamente (...) Y no sé a vosotros pero a mí me cuesta mucho que entren en la historia. Porque la primera medida que se toman con los niños es una medida disciplinaria y expulsión, con lo cual es la pescadilla que se muerde la cola y estamos siempre metidos en esta batalla (P22, G3, 099).

Finalmente, la inserción laboral se dirige sobre todo a adolescentes. Las educadoras relatan algunas dificultades encontradas en su práctica profesional en este ámbito, derivadas de la situación en la que se encuentran las y los jóvenes (carencia de la titulación mínima exigida y/o de la formación adecuada, problemas a mayores de adicciones, discapacidades...), del contexto social (desconfianza, etiquetaje...) o del ámbito laboral actual caracterizado por la inestabilidad:

A partir de los 15, 16 años procuramos que vayan por una rama más práctica para qué, para que en la medida de lo posible tengan herramientas para defenderse rápidamente, puedan ejercer un trabajo, aunque quieran seguir estudiando, pero puedan trabajar por las tardes. Y los encaminas más a módulos de lo que era antes FP o cosas de estas (P14, G6, 039).

El problema no es su puesto de trabajo en el futuro cuando tú ya conseguiste reconvertir al niño para que ya sea capaz de aguantar unas horas, unas pautas, unas normas (...) a lo mejor los que tenemos campo y huerta pues aprender un poco a hacer no sólo horarios sino también a tratar de cumplir una función que... Es que eso también es algo físico, es decir, si tú nunca en la vida trabajaste físicamente, es imposible que puedas ir a un trabajo y aguantar las 8 horas, eso es totalmente imposible, no lo da hecho nadie. Sin embargo si tú fuiste adaptando los músculos ya a una actividad para el futuro profesional pues sí (P14, G2, 088).

Yo es que trabajo mucho con Mentor de Pontevedra y estamos siempre buscando un curso de... es que éste ya va a cumplir 16, me está fracasando en el programa de garantía social, me ha fracasado en la ESO, busquemos algo práctico, algo que me dé contenido para decirle, te coloco, te empujo a un piso Mentor con un trabajo, tienes una formación, te buscan un trabajo, que es más fácil por este camino y este. Es conjunto, trabajamos en conjunto, ¿qué gustos tiene, qué curso le puede dar resultado?; porque le mandas a uno que tiene mucha salida laboral y luego él va a fallar, no va a ir a clase, de qué ha valido el recurso ese, has ocupado una plaza para otro niño inútilmente. Entonces, sus gustos, intentar enfocarlos, ir detrás, seguimiento continuo (P37, G4, 073).

10.3 Integración familiar

La finalidad de integración familiar adopta matices y, consecuentemente, prácticas educativas diferentes según el plan de caso se dirija a la separación provisional y reunificación

familiar o a la separación definitiva de su familia e integración en otra mediante acogimiento familiar o adopción.

El artículo 7.b del Decreto 329/2005 sobre centros de menores, regula que todos los recursos residenciales deberán proporcionar colaboración, apoyo y orientación a las familias como una de sus prestaciones. A pesar de esta disposición, las educadoras de los grupos de discusión no sienten que exista este encargo por parte de la Administración, más bien al contrario, tienen la idea de que no se les permite intervenir con las familias:

Me importa muy poco que con las familias no nos toque trabajar. Vienen y se trabaja igual, o se llama, y quienes les tiramos de las orejas somos nosotros y no la Administración (P12, G2, 039).

Entonces nosotros no estamos capacitados, pues porque somos educadores, digamos, a obligar o exigir historias, nosotros somos unos mandados en ese sentido (P9, G5, 078).

Al margen de esta cuestión, las educadoras manifiestan diversas posturas sobre su papel respecto del ámbito familiar. La discusión se encuentra fundamentalmente en el grado intervención, que va desde considerarla una función más a desarrollar, o mantener solamente una relación con las familias, pero no trabajar con ellas. En la primera opinión se sitúan aquellas educadoras que consideran que deben intervenir con las familias porque la mayor parte de los niños y niñas acogidas regresan a su hogar de origen, porque no se asume esta función desde otros niveles, principalmente desde atención primaria, o porque son las profesionales más próximas a la realidad de la infancia, las que mejor conocen sus necesidades:

Hay casos en los que ya ves que, pues, que esos niños hay que trabajar como sea con su familia porque no van a funcionar en ninguna otra, o sea, sí, que hay que intervenir con su familia, porque son muchos los apegos, y ellos manifiestan constantemente, que quieren volver para su casa (P36, G8, 147).

Cuando no hay nadie que haga esa función o la haces o la protección queda coja (P3, G1, 068).

Los educadores también tienen que decir mucho sobre las pautas educativas, de hecho eres la figura principal... (P3, G1, 117).

Yo creo que debería existir entre los educadores y las familias una relación mucho más estrecha, muchísimo más. Porque quien conoce al niño eres tú, quien conoce la problemática del niño eres tú, quien conoce los problemas que tiene ese niño con la familia eres tú, sabes por dónde va y por dónde no... (P3, G1, 115).

Pero una cosa es tener relación con la familia y otra intervenir tan directamente como lo estamos haciendo. Eso es cosa de los servicios sociales del ayuntamiento (P5, G1, 116).

Nosotros podemos apoyar, pero no nos compete hacer la labor de educación familiar. Para empezar no estamos habilitados para eso (P8, G1, 067).

En opinión de diversos autores y autoras (Fuertes y Sánchez, 1997; Redondo, Muñoz y Torres, 1998; Fernández y Fuertes, 2000; Fuertes y Fernández, 2001; Sánchez, 2001; Guasch y Ponce, 2002) la participación e implicación de la familia en el proceso de protección constituye una variable de éxito para la reunificación familiar, además de ser una importante fuente de información sobre la infancia y su interacción con la familia. Esta implicación se puede concretar en las siguientes dinámicas: la promoción de un contacto regular durante la separación con la frecuencia e intensidad que los propios intereses del niño y la niña aconsejen; el fortalecimiento de los vínculos familiares; la cooperación familiar en el proceso de atención y educación de sus hijos e hijas, asumiendo compromisos y responsabilidades, participando en la elaboración del proyecto educativo individual; la continuidad en la vida de la infancia, manteniendo su espacio y pertenencias y un rol dentro de la familia; la coordinación de objetivos y prácticas educativas entre la familia y la residencia; etcétera. En todo caso, actividades que faciliten la implicación de los padres y madres, transmitiendo el mensaje de que son los responsables de sus hijos e hijas y que, como tales, tienen el derecho y la obligación de estar informados y de participar en la toma de decisiones en aspectos importantes que afectan a su atención y educación.

En consonancia con estas propuestas, las educadoras de los grupos de discusión definen las siguientes actuaciones como favorecedoras de la integración familiar:

- Establecer contactos previos entre la familia, la infancia y la residencia:

De hecho, en la primera entrevista, por lo menos el primer contacto que tienes con el menor también es bueno tenerlo con la familia (P5, G1, 172).

- Desarrollar estrategias de acercamiento familiar durante las visitas, en el momento en que recogen a los niños y las niñas, en los contactos telefónicos...:

La integración desde nuestro centro que es más pequeño, siempre se trabaja primero la vinculación con la familia porque ven el centro como una amenaza, entonces todo es negativo, "mira dónde le han traído"; pues a través del diálogo, las familias van entrando en el centro, van conociendo (P26, G7, 046).

O sea, si un padre viene todos los viernes a buscar a su hijo, vamos yo bajo siempre. Viene menganito a buscar a no sé quién, vamos, bajo a cien por hora. Así tengo un rato: "Oye pues para la semana voy a tener reunión con tal profe, te apetece venir, a mí me gustaría que vinieras, además tu opinión es muy importante". Refuerzo ahí total a los padres (P1, G5, 076).

- Mantener y fortalecer las relaciones entre la infancia y su familia, siendo éste un derecho de ambos. Es importante hacerles partícipes de otras experiencias juntos. En ningún caso debería utilizarse la supresión de las visitas ni cualquier

otro tipo de contacto como un castigo, como consecuencia de comportamientos inadecuados o por no alcanzar niveles de ejecución previamente acordados. Muchas veces es necesario adoptar una postura activa por parte del centro en aquellos casos en que se presenten mayores dificultades para la familia para participar activamente:

Yo creo que es un error castigar a un niño con que se quede en el centro, el centro no puede ser un castigo nunca (P1, G1, 274).

Yo quería decir a nivel de integración familiar, que hay que trabajar mucho en las visitas de los niños, en las salidas de los niños a sus casas, que yo creo que son experiencias que se pueden aprovechar mucho, entonces pautarlas mucho. Pero no tanto hacia el niño, sino de cara a los padres. No tanto en plan de decirle cómo tiene que hacer, pues qué está haciendo bien, algo que le funcione con el niño, sino, pues mira este fin de semana hay circo en Ourense, pues vas allí. Hacerles participar juntos de otras experiencias que probablemente hasta el momento no tuvieron; y hacer un seguimiento, en la medida de lo posible, porque a veces los niños cuentan la mitad o cuentan lo que les dicen los padres que cuenten y tal; y aprovechar eso también para medir la pertinencia de esa familia (P36, G8, 092).

- Informar y orientar a la familia sobre pautas educativas con sus hijos e hijas, y trabajar con éstos en la transferencia de los aprendizajes del centro hacia otros ámbitos:

¿Las familias que quieren colaborar?, a veces, muchas veces ahora pues te encuentras con familias que sí que quieren colaborar, y los que quieren colaborar, nosotros, hombre, yo hablo desde mi experiencia, sí que puedes trabajar un poco con ellos, les dices mira... poco a poco también le vas enseñando cosas que ellos dicen, ellos te comentan cosas, es que yo no puedo, porque si se pone así... un poco tú le puedes ir orientando, en el sentido de, ah, pues nosotros hacemos esto o hacemos lo otro, y nos funciona. O hacerles partícipes de muchas cosas, por ejemplo, mira, tu hijo está castigado por esta historia entonces nos gustaría que cuando vaya a casa pues sigáis esta línea, si este fin de semana se va a casa, o cuando salgáis por ahí pues no le compréis tal cosa, quiero decir, tú puedes ir dando pequeñas orientaciones y si la familia va viendo que funciona y está contenta, y de alguna manera te los ganas, si que acepta ese tipo de cosas por tu parte, sobre todo si ven que el niño ha cambiado, que está mejor, entonces sí que aceptan ese tipo de alusiones, o ciertas, que te metas en ciertas cosas (P39, G8, 068).

Como nosotros, tanto dirección como educadores, non trabajemos con las familias, para darles pautas para el fin de semana y teniendo un control tal, olvídate de que tu trabajo que haces con el niño durante a semana en el fin de

semana se te va al garete, porque no es ese el trabajo que debe haber (P5, G1, 057).

Yo creo que dependiendo del problema familiar que tenga, les vas diciendo y les vas educando. Porque si tiene un problema de comportamiento malo con sus padres, pues entonces les tendrás que decir cómo se debe de comportar con sus padres, que no debe de ser tan agresivo, que lo que hace por ejemplo en el centro, pues que lo tiene que hacer en casa. Mismo el ejemplo de hacer la cama, pues que debe colaborar en casa, que no debe dejar la cama sin hacer. Es que eso dependiendo de los problemas (P16, G6, 019).

- Pactar objetivos y pautas educativas conjuntas. En opinión de Sánchez (2001) la familia biológica tiene el derecho y el deber de participar en la elaboración del plan de intervención, hay que incluirla desde un principio en el proceso de negociación y definición de acuerdos formales:

El niño tiene que ver que es un frente común, que estamos todos juntos y muchas veces yo creo que los educadores pecamos mucho de separar a la familia del centro. Yo soy muy partidaria de... que tengo reunión en el cole, la madre es de no sé dónde, pues la llamo y que venga, que es su hijo y que venga a la reunión del cole; voy a no sé dónde, pues que venga; va al médico, pues que también venga; que si puede venir alguno, pues es que vamos a ver, pues mejor; que hay algún problema, pues que también venga, yo se lo cuento y luego llamamos al niño y entre todos lo hablamos (P1, G5, 072).

Yo creo que para trabajar la integración familiar tienes que pactar una serie de pautas conjuntamente con el menor y con la familia, porque a la hora de que el niño se tenga que reintegrar en su núcleo familiar si él no lleva claro qué pautas o qué líneas seguir en la familia y la familia tampoco, no vale de nada. Entonces yo creo que tiene que ser un trabajo conjunto (P6, G5, 071).

Hacemos un trabajo de coordinación, con objetivos comunes, de reunirse cada mes o cada 15 días, depende de la familia, si el niño va a casa conviene trabajar estos objetivos, los valoramos (...) Es un trabajo de coordinación, que es muy lento, de mucha paciencia. Y me parece que por ahí es un camino que facilita mucho el que los niños vayan sintiendo el centro como segunda casa, ya no es que les distancias de su casa, sino la segunda casa (P26, G7, 046).

- Permitir que padres y madres permanezcan en los centros interactuando con sus propios hijos e hijas y con otros menores de forma que puedan verse expuestos a modelos adecuados de atención e interacción al observar a las responsables de la atención directa a la infancia:

Yo he tenido una familia que la madre ha ido a casa a ver cómo actuábamos con los niños, porque no tenía ninguna habilidad, porque era posible la integración,

los niños están con ella (P26, G7, 046).

- Prestar apoyo a la familia en el momento de la reunificación para facilitar la adaptación:

No es que ya se integre en una familia súper guay, es una familia compleja aún, en el límite de la marginalidad, pero que ya se debe incorporar, y ahora tiene que haber un equipo, que trabaje ahí y que continúe. Pero después el equipo de integración familiar, después de la incorporación del niño a la familia como mínimo un año puede trabajarlo (P14, G2, 054).

- Ofrecer a niños y niñas el conocimiento de otras realidades y modelos significativos de familias (sin estereotipos):

Yo quería decir una cosa de lo que estábamos hablando ahora que yo creo que también es fundamental enseñar al niño cómo debe ser ese modelo de familia, es decir, enseñarle modelos significativos, de lo que es una familia realmente, y ahí hablamos del aprendizaje vicario y de aprendizaje significativo y todo esto. Realmente cómo debería ser una figura materna y paterna, porque muchas veces el niño no lo sabe, tiene los modelos totalmente deteriorados de figuras paternas y maternas, entonces nosotros también, como educadores, somos ese tipo de figura, y debemos representar ese tipo de figura, y ese tipo de modelo significativo (P40, G8, 090).

Pero sin caer en estereotipos, bueno, yo creo, porque hoy en día parece que tenemos muy estructurada a la familia, la familia es papá, mamá y los niños. No, yo rompería eso, porque hoy en día las familias no son así, hay familias funcionales y no son así (P39, G8, 091).

Hay que hacerlos participar de las máximas experiencias posibles, exponerlos a la realidad social (...) donde ellos vean otros modelos u otras formas de trato, eso también puede ser muy productivo. Y después exponerlos a situaciones sociales en que vean que los referentes no son su familia, no es una familia que pega u otras cosas, no sé muy bien como decirlo pero... (P36, G8, 092).

- Ofrecer recursos a la infancia para vivir en su entorno sociofamiliar:

Yo más que de integración familiar hablaría de reintegración familiar, porque realmente en el momento en que un niño ingresa en un centro, el nuevo contacto que establece con la familia va a ser nuevo y novedoso, sea hacia lo positivo o hacia lo negativo. Se trabaja con el niño para que realmente conozca cómo es la situación familiar y sea capaz de minimizar los riesgos negativos que esa familia le va a seguir introduciendo; y luego, por otro lado, también se va a intentar reeducar a la familia a que cambie ciertos hábitos que son los que están impidiendo que ese niño vuelva al núcleo familiar (P21, G7, 047).

Hay que intentar entablar una serie de armas en el propio niño que le ayude a vivir ahí, porque realmente va a vivir ahí (P12, G6, 027).

Porque realmente es un niño marginal en un entorno marginal que va a vivir, y que tiene unos lazos afectivos fortísimos con ese mundo, que lo que tiene que hacer es asimilarlo, intentar controlar lo positivo y negativo de ese mundo, porque también hay cosas positivas (P12, G6, 031).

En ocasiones las educadoras encuentran dificultades para fortalecer la implicación y participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, relacionadas fundamentalmente cuestiones laborales (carga de trabajo y tiempo disponible) y con la actitud de las familias:

Porque no es sólo que venga el niño a casa. Es doble carga, porque después, para conocer el caso, para poder tener elementos para ver si la evolución, la relación con la familia es positiva, negativa, si hay cambios, tienes que trabajar con la familia que eso requiere un tiempo que no tienes (P17, G2, 121).

A la hora de trabajar nosotros con las familias yo me encuentro con un problema de tiempo. Yo como educador tengo una niña de Ferrol y yo puedo ir un día tal, pero yo tengo un horario de trabajo y no puedo a lo mejor hacer una visita domiciliaria cada X. A mí me parecería que sí se debería hacer más desde el centro ese trabajo por conocer, pero por las características que hay, si yo tengo un niño de Fisterra, otro de Boiro, otro de tal... Tiene que haber una coordinación con los servicios de base en lo que tienen que hacer (P2, G1, 120).

Muchas veces no vienen, que vengan al médico, por ejemplo, cuando realmente es el padre o la madre que lo tiene que llevar; me da igual que esté aquí, pero eres tú quién tiene que llevarlo (P9, G5, 078).

En opinión de Redondo, Muñoz y Torres (1998), si a pesar de los esfuerzos es imposible desarrollar un trabajo con la familia, siempre será necesario ayudar al menor a conservar los aspectos más positivos de su historia, de sus relaciones familiares y ayudarle, igualmente, a elaborar los aspectos más conflictivos. Así, durante la intervención es importante el desarrollo de la identidad personal y familiar, y de las expectativas de futuro, para lo que el niño y la niña debe saber cuánto tiempo estará en el acogimiento y cuándo volverá a casa. Algo con lo que no están de acuerdo algunas educadoras de los grupos de discusión, ya que supone una dificultad para el desarrollo de su trabajo:

Sin embargo ellos, cuando les preguntas si les dijeron el tiempo que van a permanecer en el centro, te dicen que no, que nunca se lo dicen; sin embargo, claro, es un tiempo estimado, pero sin embargo se lo acaban diciendo porque, por qué lo sabe el niño, el tiempo que está. Que ese es el otro de los temas, muchas veces el niño está tan solo pendiente de que pase ese mes, esos dos meses, esos tres meses o seis meses, están contando los días y te impide hacer lo que tienes que hacer realmente con él. Y te culpa a ti te todo ese tema,

por qué no se va... Entonces, parte de las dificultades con las que nos encontramos para trabajar ese desarrollo afectivo con el niño en ese momento, para que el niño se abra, es culpa de los propios técnicos, porque él retiene lo que le dicen (P5, G5, 026).

También, Redondo, Muñoz y Torres (1998) consideran que las educadoras deben ayudar a la infancia a comprender, asimilar, ser conscientes y reconocer su realidad. En esta misma línea se sitúan las aportaciones de los grupos de discusión:

Yo creo que es importante que los niños conozcan, a ver, adaptado a su nivel, que conozcan la situación de su casa, eso es importantísimo (P13, G6, 024).

Yo creo que algo fundamental sería hacer entender al niño la realidad de esa familia, que sepa su historia de vida (P40, G8, 061).

Sin embargo, se manifestaron varias posturas sobre si se debe trabajar siempre desde lo positivo, ayudar a controlar lo positivo y negativo, o decir “las cosas como son”:

A nivel de historia de vida, a los críos también les tienes que ubicar, ellos también necesitan opinión ajena, incluso pues necesitan escuchar lo que no quieren oír (P17, G6, 076).

Muchas veces nos encontramos con menores que precisamente hasta que son capaces de reconocer su realidad familiar, no cambian, no avanzan (P8, G5, 110).

Lo que quería transmitir es que al niño le hay que ayudar a comprender su realidad y no fomentar sus fantasías (P8, G5, 115).

Por supuesto que no le vas a negar su realidad, pero tampoco hace falta decírsela empezando por un no, es decir, hay formas positivas de ver su realidad; no siempre, pero lo vas a intentar, por lo menos que siempre haya una forma positiva (P9, G5, 103).

El que tú le digas tú padre no te quiere, no va a hacer que él vea lo que él quiere ver, tiene que madurar en un proceso (P9, G5, 114).

Sí, pero normalmente yo creo que somos muy positivos. Claro, es en plan, esta es tu historia de vida, tus padres lo hicieron porque no sabían, tus padres lo hicieron... Siempre trabajas en positivo hacia las familias, o normalmente, aunque a veces yo sí que tengo trabajado con esto es lo que hay, cuando no puedes hacer nada más, esto es lo que tienes, tú verás por dónde tiras. Pero normalmente, como sabes que va a haber un retorno a la familia y tienes constancia de que sí, que normalmente sí que vuelven... (P41, G8, 062).

Pienso que hay casos que sí que se lo diría y pienso que hay casos que no se lo diría. Creo que no puede ser algo generalizado, que depende del niño (P2, G5, 101).

Otras actuaciones necesarias que, en opinión de las educadoras, no se están llevando acabo, tienen que ver con la coordinación entre las educadoras de los centros y las profesionales de atención primaria que intervienen con la familia, lo que permitiría asegurar

la continuidad de las iniciativas desarrolladas; y con el seguimiento y la evaluación de la intervención con la familia:

La coordinación es fundamental. Es que el año que llevo tengo visto tantos casos... y por falta de coordinación... Coordinación con todos, con relación a la red de servicios sociales del ayuntamiento, que es fundamental. Por ejemplo yo aún no sé quién es la trabajadora social del ayuntamiento de X, ni por teléfono la conozco, creo que está cambiando cada dos por tres también (P3, G1, 242).

Cuando el plan de integración estable se concreta en la separación definitiva de su familia, desde los centros de protección se trabaja “la distancia”, según comentan las educadoras, aunque resulta difícil por el vínculo afectivo existente entre la infancia y su familia:

También a los chavales no les gusta cortar. O sea, conseguir que un niño corte, al fin y al cabo es su familia, fue lo que vivieron, y se quieren (P41, G8, 071).

Y además de entender que sus padres no son lo mejor, pero quieren ir con ellos (P38, G8, 082).

Además es muy difícil que un niño renuncie a su familia a cambio de nada, a cambio de un centro, a lo mejor tenían que ver más la posibilidad de una adopción (P36, G8, 077).

Cuando es la distancia nosotros trabajamos poniéndoles, lo que decía P23, que ellos vean los hechos que van demostrando que tu madre no es como te imaginas. Yo tengo ahora unos niños que lloran todo lo habido y por haber porque quieren ir con su madre, y su madre no va a pedir permiso a Menores para que vayan, yo se lo digo delante de ellos y ellos ven que su madre no va. Claro, es muy duro, pero yo no puedo ocultar esa realidad (...) Entonces ir asumiendo eso hasta que se distancie y podemos pensar en acogimiento, y podemos pensar en una adopción (P26, G7, 046).

En casos de separación definitiva, es necesario familiarizar a la infancia con la idea de adopción, tutela ordinaria o acogimiento familiar; proporcionarle información sobre el proceso y las funciones de las personas implicadas; y ayudarle a expresar sus temores y deseos, a tomar conciencia de sus sentimientos:

Lo ideal es que lo solicite, yo en todos los casos que tuve es el menor el que solicita, “yo no puedo más ya, y es que ¿no me puedo ir con alguna familia y salir algún fin de semana...?” En mi caso casi todos lo solicitan ellos, entonces más preparados que eso, imposible (P1, G5, 119).

Eso es lo ideal. Nosotros la realidad que tenemos es al revés, se le ofrece al niño porque muchas veces no cuentan con ese... o sea, no saben que existe, saben de la adopción, pero el acogimiento es algo que no lo ven muy claro, ni las familias propias ni los críos, porque acogimiento suena así como unos padres que no van a ser mis padres (P9, G5, 120).

En el caso de los más pequeños cuando hay la posibilidad de salir de adopción tienes que trabajar con ellos pues adaptando, explicarles un poco, partir de sus pareceres. Nosotros estamos viviendo una situación ahora mismo, tenemos 3 hermanas de diferentes edades y se les enfoca de una forma normalizada, qué les parecería, ves posibilidades de que puedas ir a una familia, "¿te gustaría empezar con este tipo de historias?", e ir trabajando con él (P22, G7, 045).

Preparar con respecto a la adopción es, no sé si más complicado, sí creo que es complicado, porque es una familia nueva y todo esto (...) Tratamos de decirle, por supuesto, que cuando va a entrar en una familia, que esa familia no va a acoger a un bebé, sino que hay una historia pasada de ellos que nunca vivieron, quiero decir, con respecto a los chavales sí que les decimos que es muy importante que ellos a la familia, en el momento que están también, por supuesto no a la hora de llegar, pero que tienen que darse cuenta de que esos papás no van a saber nada de esos 13 años, 16 años, o 7 años, porque bueno, se van... con nosotros se fueron chavales de 16 años en adopción, y que de todo eso ellos tienen que hacerles partícipes, porque sino con todas esas lagunas, pues luego es cuando se dan los choques. Y después tratamos de hacerles ver que ellos no se van a ir con unos papás, no van a tener unos papás, van a tener unos papás, unos tíos, unos abuelos, unos primos, unos... quiero decir, que la familia es mucho más que unos papás cuando te adoptan (P28, G7, 049).

431

A nivel teórico se plantea como necesaria la planificación de la transición, realizada de manera progresiva y respetando el ritmo que marque la propia infancia. Las primeras visitas de contacto entre la familia de acogida o adoptiva y el niño/a se deben dar en el propio centro, siendo su objetivo favorecer el conocimiento, la adaptación y la adquisición de confianza mutua. A estas visitas en la residencia suelen seguir ya encuentros en el domicilio familiar. En este proceso, las educadoras del centro deben mostrar al niño/a su acuerdo con la decisión:

Nosotros llevamos a cabo una adopción y se hizo así. Nosotros éramos quienes hablábamos con la familia adoptiva... la técnica de adopción vino por allí también a hablar con ella, pero digamos que la familia en este caso venía por allí (P6, G5, 121).

En una postura opuesta se sitúa la siguiente educadora, para quien las adopciones vienen dadas y el papel de las educadoras en el proceso debe ser mínimo:

¿Cómo se facilita una adopción? Vienen dadas. Las adopciones, yo creo que es lo más sencillo, cuando el niño quiere y lo desea y está preparado. Entonces, suele ser muy rápido, con la familia no sueles tener... bueno, yo por los casos que tuve, tienes muy poco contacto, lo tiene más el técnico o la técnica de turno de adopción. Pero ahora no os perdáis que la nueva línea, en la última preadopción que tuvimos, es que la técnica me pedía que fuera yo quien visitara a la familia adoptiva, ¿qué vamos a ser unos todo terrenos, pregunto? (P9, G5, 120).

Las educadoras consideran que lo más importante es proporcionar criterios para que la infancia pueda escoger la integración familiar, las visitas familiares de fin de semana, las medidas de adopción y el acogimiento familiar:

Una vez que entramos ahí, creo que la integración familiar se debe elegir. Una vez que el niño puede analizar un poco la realidad de su familia, creo que trabajar en ese sentido... debemos partir del niño, estoy hablando de preadolescentes, adolescentes (P22, G7, 045).

Nosotros al encontrarnos en la última etapa de todo el proceso que han realizado la mayoría de los jóvenes en otros centros, intentamos proporcionarles criterios para que puedan escoger, en caso de que haya una familia, si quieren regresar con la familia, o bien empezar una vida independiente, si ellos creen que la familia no les está ofreciendo todas las posibilidades que ellos desearían llevar a cabo con su vida. Entonces nosotros la integración familiar quizás, no es que la dejemos de lado, pero sí que no la valoramos tanto como la posibilidad de que puedan iniciar una vida autónoma (P15, G6, 022).

Síntesis

En suma, las educadoras de los grupos de discusión entienden que la finalidad educativa de su práctica profesional con respecto a la población acogida se dirige fundamentalmente a promover su desarrollo personal orientado a la formación de una persona autónoma y responsable.

En cuanto al desarrollo integral, refieren fundamentalmente la importancia de adquirir hábitos de higiene, de cuidado personal y de conducta, de forma que favorezca su integración social, entendida como adaptación. Asimismo, priorizan lo personal, relacionado con el desarrollo afectivo, y lo académico-intelectual.

En lo que respecta a la autonomía, la conciben como capacidad de valerse por sí mismo, unida a la capacidad de decisión, de asunción de roles y responsabilidades. Para el desarrollo de la autonomía así entendida, consideran importante la adquisición de habilidades básicas de la vida diaria y sociales que permitan vivir en sociedad.

Pero también encontramos algunas referencias a una autonomía crítica, “de pensamiento”, que implica la necesidad de ser consciente de la situación, permitiendo una toma de decisiones libre, sobre todo en lo relacionado a la finalidad de integración familiar.

En cualquier caso, consideran que el sistema de protección en general y contexto residencial, tal y como están articulados, no favorecen el desarrollo de la autonomía de la infancia acogida en los centros: organización y funcionamiento rígido, prácticas sobreprotectoras,

y, sobre todo, la irrupción brusca del proceso al llegar a la mayoría de edad, algo que tachan de injusto.

Asimismo, también refieren obstáculos para la consecución de los objetivos de integración social y familiar, fundamentalmente relacionados con, en el primer caso: la ubicación de los recursos residenciales, la configuración de los centros como instituciones totales, algunas actitudes sociales de rechazo (los enemigos simbólicos), las propias características de la infancia, en relación a su preparación académica de forma que favorezca la inserción laboral; y en el segundo: el escaso trabajo con las familias biológicas que permita la reunificación, así como el seguimiento y evaluación de la intervención por parte de los ETM, la actitud de las propias familias, la ausencia de coordinación con los servicios sociales de atención primaria, etc.

Sería importante promover la participación e implicación de las familias en el proceso de protección. Aunque no se concibe en todos los casos como una función propia de las educadoras de los centros de protección, la intervención con familias, relatan las siguientes actuaciones que pueden favorecer la integración: establecer contactos previos al acogimiento, desarrollar estrategias de acercamiento durante las visitas y contactos telefónicos, mantener y fortalecer las relaciones entre familia e infancia, informar y orientar, pactar objetivos y pautas educativas conjuntas, etc.

11. Los sujetos de la acción educativa: la infancia acogida

No se puede educar si no se reconoce la existencia de un sujeto, con todo lo que ello implica: responsabilidad antes de iniciar la tarea y sobre la misma tarea; saber que él no somos nosotros; que nuestra relación es temporal y profesional; que querrá cosas que no le ofreceremos y desestimaré las que pretendemos darle; implica saber que, en última instancia, lo nuevo viene para ocupar nuestro lugar en un futuro (Meirieu, 1998). Y es que el sujeto de la educación es alguien a quien se le suponen unos intereses, unas capacidades, unas motivaciones propias, y unos límites donde la educación no puede llegar.

En este apartado nos ocupamos de perfilar, desde un enfoque cualitativo, las percepciones, valoraciones, actitudes y sentimientos de las educadoras respecto de la infancia acogida en centros residenciales. Percepciones que reflejan un determinado concepto de educación y de las que dependerá, en gran medida, el tipo de práctica desarrollada.

Desde una aproximación cuantitativa, no pretendemos mostrar una imagen tipo de la población acogida en recursos residenciales en Galicia, ni constituye el objeto de estudio conocer el alcance y características de la demanda, lo que comportaría un análisis de los condicionamientos personales, familiares y sociales. Nos centramos únicamente en describir aspectos estadísticos generales relativos al género, edad, resolución administrativa o judicial, ámbito/medida de procedencia y años de estancia en el centro. Cuestiones todas ellas que guardan relación con la evolución y situación actual del acogimiento residencial. Asimismo, en tanto que reflejo de una tendencia de futuro señalada por diversos autores y autoras, nos interesa conocer, por un lado, el número de niños y niñas inmigrantes –aunque Galicia no se puede asimilar a otras realidades geográficas– y, por otro, el índice personas con dificultades especiales (físicas, psíquicas, sensoriales o de salud mental).

A pesar de que la infancia constituye, cuantitativamente, un subconjunto importante de la población, se ha constatado su relativa invisibilidad estadística. En comparación con otros grupos o aspectos de la vida social, no existe tradición en recopilar datos diferenciales sobre la población infantil, existiendo, además, una falta de disponibilidad ordenada de la información, incluso aquella de utilidad sociopolítica (Casas, 1998). Si esto es así con respecto a la infancia en general, la invisibilidad de los niños y las niñas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social será, presumiblemente, mayor. Cabría preguntarse cuántas personas de nuestra Comunidad Autónoma tienen conocimiento, por ejemplo, del número de niños y niñas que se encuentran en acogimiento residencial y de sus condiciones de vida. Sólo pretendemos hacer una pequeña contribución en este sentido.

11.1 Características descriptivas de la población acogida

En valores absolutos, en el momento de aplicación del cuestionario (abril-junio de 2005), había 1240 niños y niñas con medidas de acogimiento residencial o de atención de día en la Comunidad Autónoma de Galicia¹. Si tenemos en cuenta los datos totales de población menor de 19 años (INE, Padrón Municipal de 2005), la tasa de incidencia por cada 1000 habitantes es de 2,75 niños y niñas acogidas en centros de protección. La distribución por provincias se presenta en el cuadro nº 52:

Cuadro 52: Número de niños y niñas acogidas por provincia (N=72)

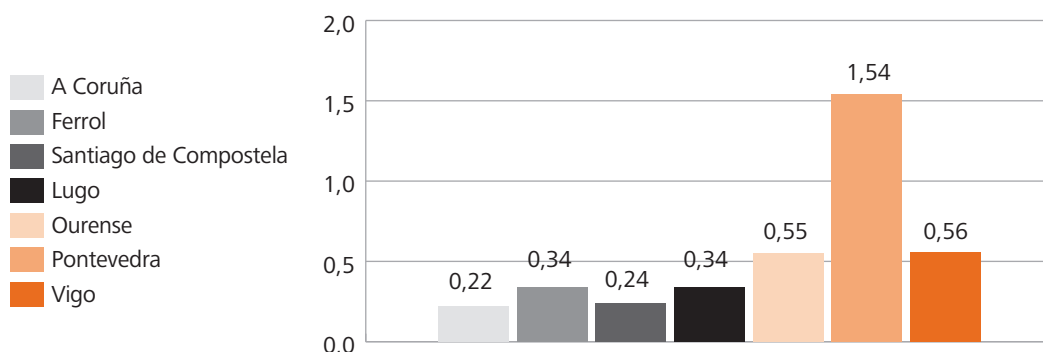
Provincia	Valores absolutos	Tasa incidencia
A Coruña	372	2,05
Lugo	140	2,77
Ourense	148	3,09
Pontevedra	580	3,40
Galicia	1240	2,75

435

Si analizamos la tasa de incidencia, por cada 100 habitantes menores de 19 años, en aquellos municipios en los que están ubicados los equipamientos de protección, encontramos diferencias significativas. Las gráficas que siguen (nº 54-58) representan estos datos, primero para las 7 ciudades principales de Galicia –en las que se encuentra el 62,5% de los centros– y, después, para los 25 ayuntamientos restantes agrupados por provincias. A la hora de interpretar los datos, sería conveniente definir a partir de qué cifra se considera que la situación no resulta favorecedora para la integración social y la normalización de la vida de la infancia en acogimiento residencial, ya que resulta necesaria cierta proporcionalidad con respecto a la población infantil total y al número de recursos sociales de un contexto geográfico determinado.

1 En los datos presentados en el informe extraordinario del Valedor do Pobo sobre Menores vulnerables (2007) figuran 1010 menores acogidos en centros de protección con fecha de 16-05-05. Resulta difícil dar una explicación plausible a la diferencia encontrada con respecto a los datos manejados en la presente tesis (230 niños más), puesto que en el mencionado informe no se explicitan los centros que se han tenido en consideración, ni si se contemplan las plazas de atención de día junto con las de internamiento, como es nuestro caso.

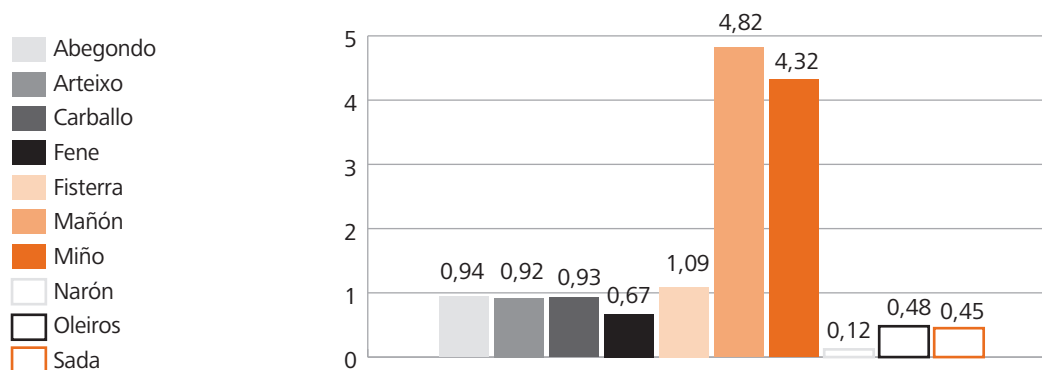
Gráfica 54: Tasa de niños y niñas acogidas en las 7 ciudades principales de Galicia (N=72)



Sobresale la ciudad de Pontevedra con una tasa de incidencia de 1,54 niños y niñas acogidas por cada 100 habitantes menores de 19 años, sobre todo si tenemos en cuenta que de la tasa de población acogida, 1,44 niños/as se encuentran en cuatro centros de la Diputación provincial, ubicados en un mismo espacio que cuenta, entre otros recursos, con centros de Educación Infantil, Primaria, Primer Ciclo de la ESO y centros de Formación Profesional.

En los municipios de la provincia de A Coruña la tasa de incidencia más baja se corresponde con el ayuntamiento de Narón (0,12), y las más elevadas con Miño (4,32) y Mañón (4,82).

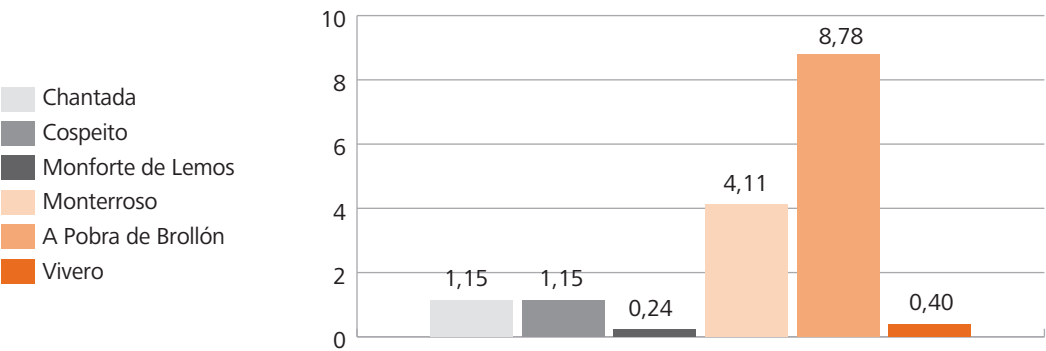
Gráfica 55: Tasa de niños y niñas acogidos en los municipios de A Coruña (N=72)



En la provincia de Lugo, A Pobra de Brollón es el municipio con la tasa de incidencia más alta de toda Galicia. Por cada 100 niños/as menores de 19 años hay 8,78 acogidas en un centro de protección que, además, está ubicado en una zona aislada del núcleo poblacional,

dificultando en mayor medida la integración social. El resto de las poblaciones, a excepción de Viveiro y Monforte de Lemos, tienen tasas elevadas con respecto a la media global que se sitúa en 0,53.

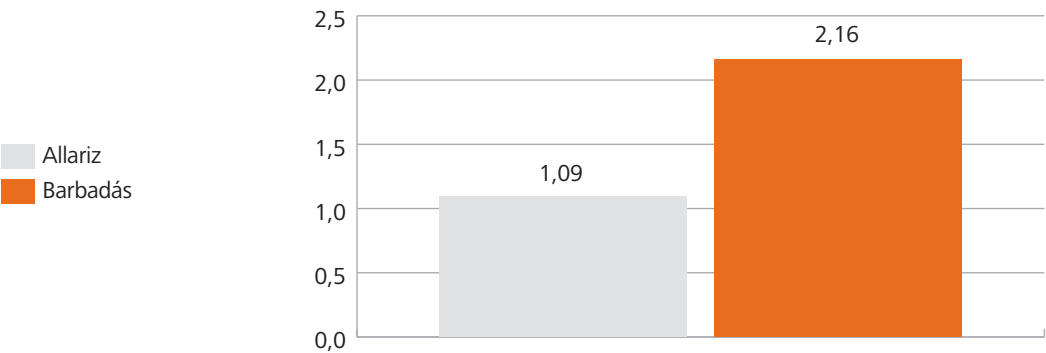
Gráfica 56: Tasa de niños y niñas acogidas en los municipios de Lugo (N=72)



La situación de la provincia de Ourense merece una consideración especial, ya que Barbadás, a pesar de tener una tasa del 2,16 es un municipio muy próximo a la ciudad de Ourense. Dos de los centros están situados en parroquias que funcionan como barrios dormitorios de la capital de provincia.

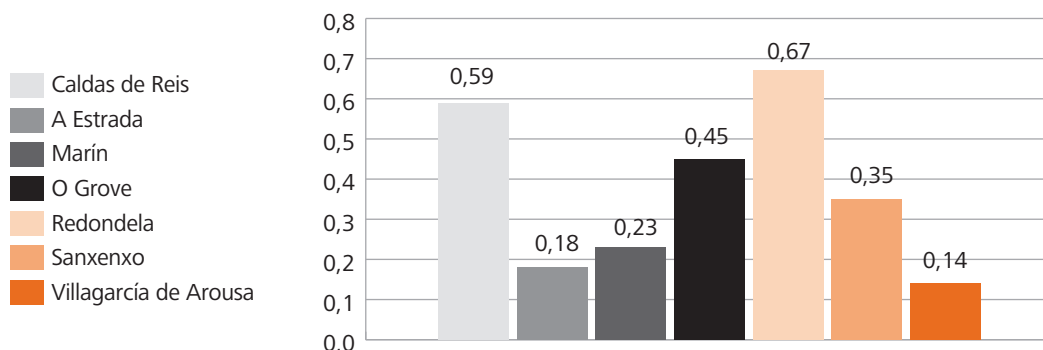
437

Gráfica 57: Tasa de niños y niñas acogidas en los municipios de Ourense (N=72)



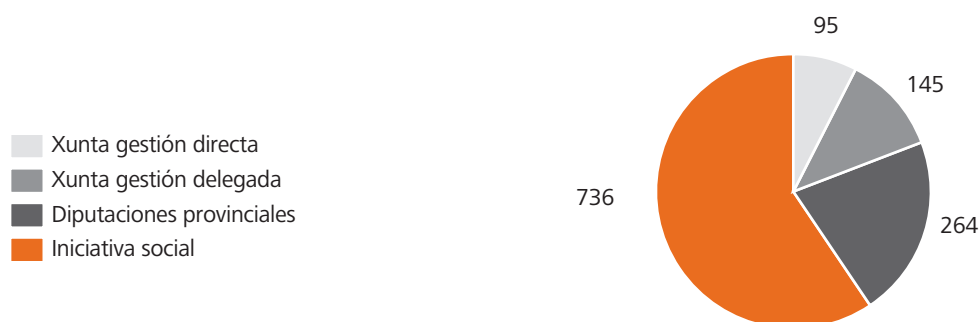
Finalmente, la provincia de Pontevedra es la que muestra una situación más favorable, ya que en ningún caso la tasa de incidencia alcanza el 1, exceptuando la capital.

Gráfica 58: Tasa de niños y niñas acogidas en los municipios de Pontevedra (N=72)



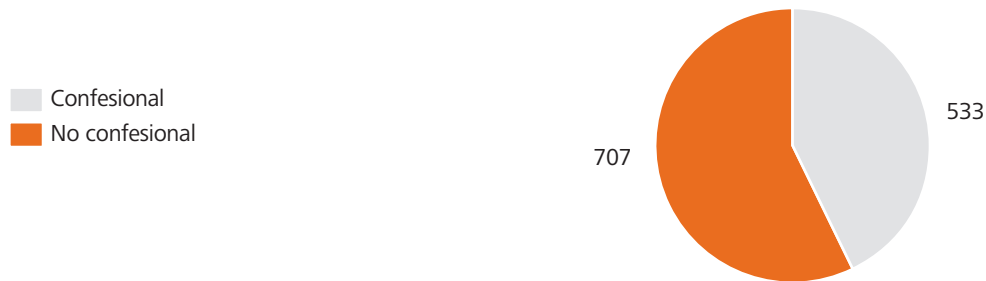
Atendiendo a características propias de los centros de protección, en función de la dependencia administrativa, la confesionalidad y la tipología de centros, el número de niños y niñas coincide con las tasas de ocupación (de internado y de día) presentadas en otro apartado. Según la titularidad, el mayor porcentaje de niños/as se encuentra en centros de iniciativa social (59,35%), le siguen los centros de las diputaciones provinciales (21,29%), los centros propios de la Xunta de Galicia de gestión delegada (11,69%), y, finalmente, los centros propios de gestión directa (7,67%).

Gráfica 59: Número de niños y niñas acogidas en centros en función de su titularidad (N=72)



El 42,98% de los niños y niñas se encuentra acogido en centros de entidades confesionales y el 57,02% en centros de entidades laicas.

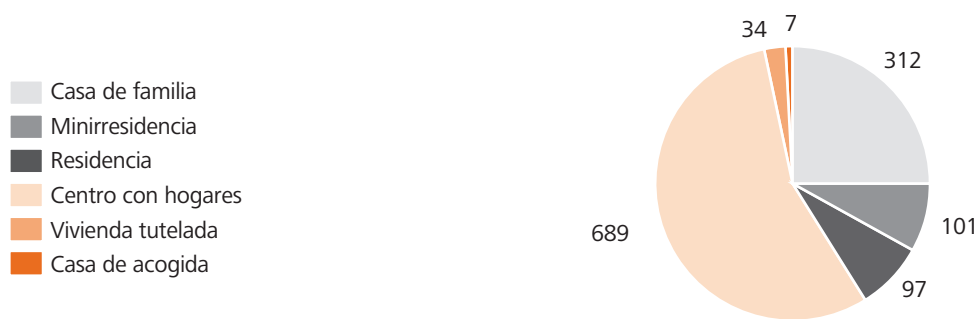
Gráfica 60: Número de niños y niñas acogidas en centros en función de la confesionalidad (N=72)



Finalmente, a pesar de que las casas de familia constituyen la tipología de centro más representativa (50% sobre el total), no le corresponde la de mayor incidencia en cuanto a número de niños/as acogidos, ya que supone un 25,16% –frente al 55,57% de niños/as atendidos en centros con hogares–. En tercer lugar se sitúan las residencias (7,82%), a continuación las minirresidencias (8,15%), las viviendas tuteladas (2,74%) y la única casa de acogida (0,56%).

439

Gráfica 61: Número de niños y niñas acogidas en centros en función de su tipología (N=72)



11.1.1 Población acogida en función del sexo

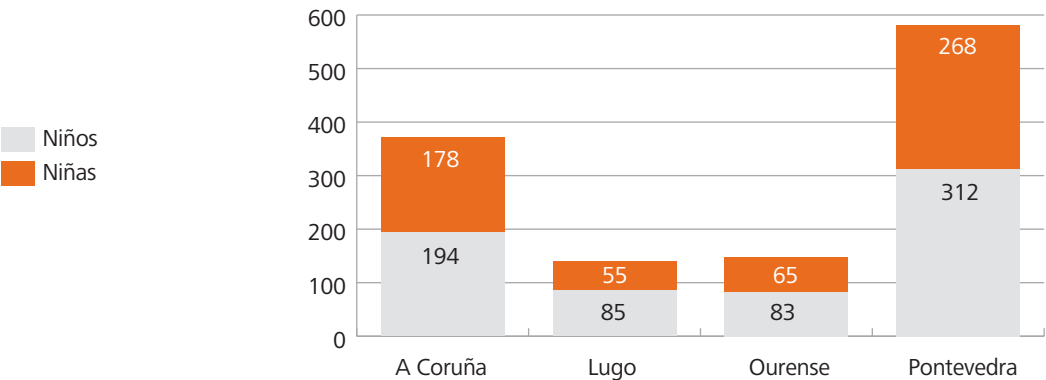
Existe un predominio de los niños frente a las niñas en la población acogida en centros residenciales de protección en Galicia, con un total de 674 y 566 respectivamente, es decir, un 8,7 por ciento más, tal y como se muestra en la gráfica.

Gráfica 62: Distribución de la población acogida en función del sexo (% , N=72)



La distribución por provincias entre niños y niñas es equilibrada, únicamente cabría resaltar el caso de Lugo, donde la proporción de chicos es superior a la media, alcanzando un 60,71%.

Gráfica 63: Sexo de la población acogida por provincias (N=72)



En función de la dependencia administrativa de los centros, en los recursos propios de la Xunta de Galicia de gestión directa se sitúa el menor porcentaje de niñas (38,95%) –ya que hay centro exclusivo de niños– y en los centros propios de gestión delegada el mayor (48,97%). En los otros dos casos (iniciativa social y diputaciones provinciales) la proporción de niñas se encuentra en torno a la media.

Cuadro 53: Porcentaje de niños y niñas acogidos según la titularidad (N=72)

Dependencia administrativa	Niños	Niñas
Xunta de Galicia gestión directa	61,05	38,95
Xunta de Galicia gestión delegada	51,03	48,97
Diputaciones provinciales	55,68	44,32
Iniciativa social	53,67	46,33

En cuanto a la confesionalidad de los centros no hay diferencias significativas, puesto que los porcentajes de población de sexo femenino se sitúan en un 46,34% para recursos confesionales y en un 45,12% para los no confesionales. Sin embargo, sí se aprecia cierta diferencia en función del tipo de centros. En el caso de las viviendas tuteladas, el porcentaje de niñas (55,88%) se encuentra por encima de la media, al igual que ocurre con las residencias (49,48%). Frente a esto, las tasas más bajas de representación femenina se sitúan en las minirresidencias (42,57%) y la casa de acogida (42,86%).

Cuadro 54: Porcentaje de niños y niñas acogidas según la tipología (N=72)

Tipología	Niños	Niñas
Casa de familia	55,13	44,87
Minirresidencia	57,43	42,57
Residencia	50,52	49,48
Centro con hogares	54,57	45,43
Vivienda tutelada	44,12	55,88
Casa de acogida	57,14	42,86

11.1.2 Población acogida en función de la edad

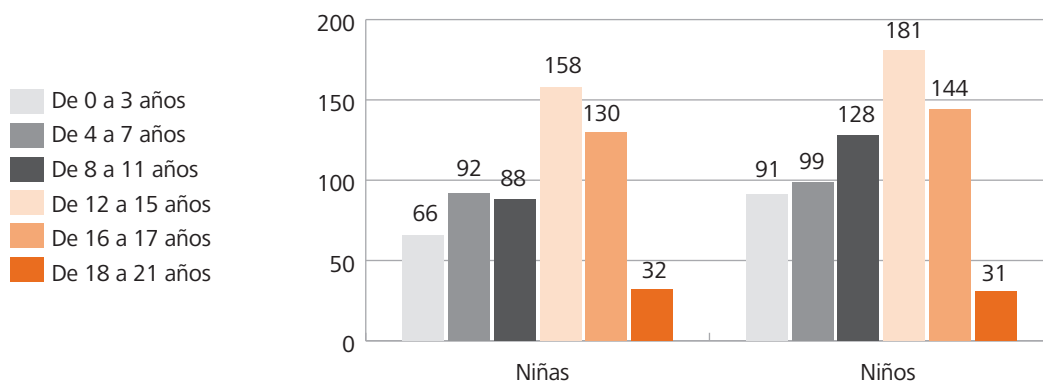
Se ha recopilado la información por intervalos de tres años, a excepción del referido a 16-17 años, en razón de conocer la población menor de edad. Los datos concernientes a niños entre 18-21 años se corresponden principalmente con la población acogida en viviendas tuteladas, ya que forman parte de las edades de admisión-atención habitual, representando el 58,82 por ciento. En las restantes tipologías de centros hay un total de 43 jóvenes mayores de edad, por lo que el promedio no alcanza a un joven mayor de 17 años por centro.

Cuadro 55: Distribución de la población acogida en función de intervalos de edad (N=72)

Sexo	De 0 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		De 12 a 15		De 16 a 17		De 18 a 21	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Niños	91	13,50	99	14,69	128	18,99	181	26,85	144	21,36	31	4,59
Niñas	66	11,66	92	16,25	88	15,55	158	27,92	130	22,97	32	5,65
Total	157	12,66	191	15,40	216	17,42	339	27,34	274	22,10	62	5,08

En función de estos intervalos de edad, la representación de niños y niñas es bastante equilibrada en relación con el total para los dos sexos. Las mayores diferencias se sitúan en los 0-3 años y en los 8-11.

Gráfica 64: Número de niños y de niñas según su edad (N=72)



Como se puede observar en la gráfica nº 64, en el caso de los niños, se dibuja un perfil creciente hasta los 15 años y, en el caso de las niñas –aún apreciándose esta línea ascendente–, aparece un punto de inflexión en torno a los 8-11 años, con un salto brusco en el intervalo 12-15 años.

En general, la media de edad se encuentra en torno a los 11 años, con una variación aproximada de medio punto hacia arriba en el caso de los niños (11,30) o hacia abajo en las niñas (10,50). Fuertes (1992) señala como una de las tendencias actuales y de futuro del acogimiento residencial, el incremento de la edad media –situando el mayor volumen de niños/as entre los 12 y 15 años–, y la disminución progresiva población acogida con edades inferiores a 10 años; tendencia que Bowlby (1982) ya en los años 50 preveía como necesidad, al considerar conveniente evitar el internamiento de menores de 6 años y destinarlo a población entre 6 y 12 sólo en caso de necesitar atenciones especiales o en períodos breves. Aún así, el 26,06% es menor de 8 años y el 43,48% menor de 12.

En función de la titularidad de los centros, la media de edad más elevada se encuentra en los centros propios de gestión directa (14,34) y la más baja en los centros dependientes de diputaciones provinciales (7,78), en correspondencia con el encargo tradicional de estas entidades públicas, destinadas al mantenimiento de hogares infantiles y a la atención de infancia en edad escolar. En los otros dos tipos de equipamientos, la media se sitúa un poco por encima de los datos generales: 11,97 para los centros propios de gestión delegada y 11,57 para los centros de iniciativa social.

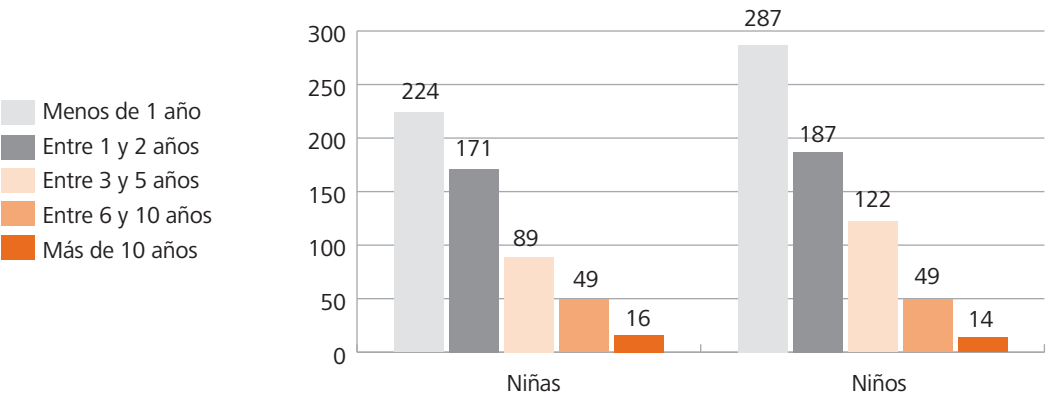
Con respecto a la confesionalidad, la media de edad para los equipamientos dependientes de entidades religiosas y laicas se encuentra en torno a los 11 años, siendo inferior en el primer caso (10,73) y situándose un poco por encima en el segundo (11,43).

Atendiendo a la tipología de centros, las medias más altas se sitúan en las viviendas tuteladas (18,26) y casas de acogida (15,64). Las casas de familia, residencias y centros con hogares se encuentran en los términos medios (11,83; 11,05 y 10,40, respectivamente). Finalmente, la media de edad más baja le corresponde a las minirresidencias (9,94).

11.1.3 Años de estancia en el centro

La información relativa a esta variable –obtenida en un total de 71 centros– se presenta articulada en función de los siguientes intervalos: menos de un año, entre 1-2, entre 3-5, entre 6-10 y más de 10 años. Los valores absolutos para los niños y las niñas se reflejan en la gráfica nº 65, en la que se observa una clara tendencia a la disminución de los años de estancia en centros de protección.

Gráfica 65: Número de niños y niñas en función de los años de estancia (N=71)



Siendo la medida de acogimiento residencial un recurso de carácter temporal, tal y como se recoge en la legislación vigente de todas las Comunidades Autónomas, resulta sorprendente que el 28,06% de la población acogida lleve más de dos años en el centro. Esta proporción aumentaría si se valorara la temporalidad de la medida y no de estancia en un centro, puesto que, como veremos a continuación, un 17,42% de la infancia procede de otros recursos residenciales. Fuertes (1992) constata, además, un aumento del número de niños y niñas que presenta una alta frecuencia de ingresos y salidas en los centros, cuestión que no se ha contemplado en el instrumento elaborado, por lo que no tenemos información del tiempo total de estancia en un centro, sólo desde el último ingreso.

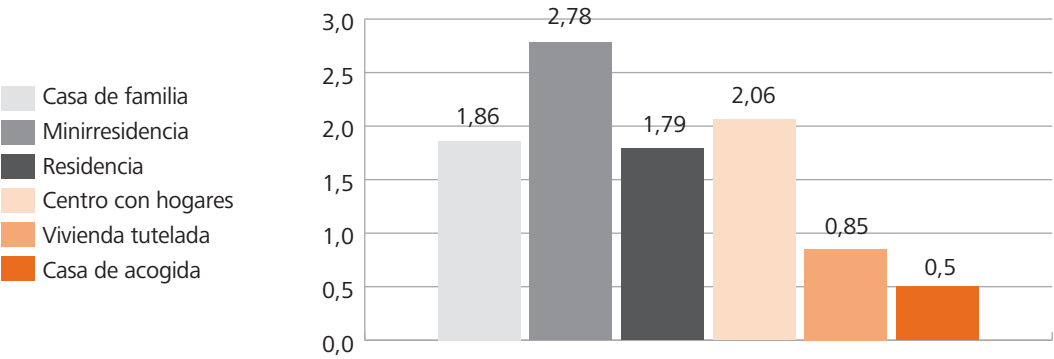
Cuadro 56: Porcentaje de niños y niñas en función de los años de estancia (N=71)

Sexo	Menos de 1 año	De 1 a 2 años	De 3 a 5 años	De 6 a 10 años	Más de 10 años
Niños	43,55	28,38	18,51	7,44	2,12
Niñas	40,80	31,15	16,21	8,93	2,91
Total	42,30	29,64	17,47	8,11	2,48

Según los datos de que disponemos, la media –calculada sin tener en cuenta el número de niños y niñas que lleva más de 10 años en acogimiento (el 2,48% de la población acogida), puesto que no podemos establecer un límite por arriba– se sitúa en los 2 años, en torno a la que se encuentran los centros propios de gestión directa y delgada y los centros de iniciativa social. Para los recursos dependientes de las diputaciones provinciales la media es inferior, entorno a un año y medio de estancia.

Se aprecia mayor variación con respecto a este dato promedio en función de la tipología de los centros. Destaca sobre todo el caso de las minirresidencias –donde se sitúa la media de edad de la población acogida inferior– con un promedio de 2,78 años. En una situación inversa se encuentran las viviendas tuteladas y la casa de acogida, cuyas medias no alcanzan el año –0,85 y 0,5, respectivamente– por las características de estos centros: en el primer caso porque se trata de un recurso destinado a jóvenes mayores de 16 años, cuyo objetivo es promover progresivamente su autonomía; y, en el segundo, por estar destinado a la evaluación inicial y toma de decisiones. Si atendemos al tiempo máximo establecido en las comunidades autónomas de Canarias y Valencia para este tipo de centros (30 y 45 días respectivamente), vemos como la media de estancia es elevada, situada entorno a los 6 meses.

Gráfica 66: Media de años de estancia según tipología (N=71)



En función de la confesionalidad de los centros, en los recursos residenciales dependientes de entidades religiosas, los niños y las niñas permanecen de media en acogimiento 2,42 años, siendo inferior el promedio de estancia en los centros no confesionales, 1,74 años.

11.1.4 Procedencia

Consideramos pertinente analizar la procedencia de la infancia que está acogida en centros como una característica más de la población atendida y como un dato importante para hacer visibles los circuitos del sistema protección a la infancia y adolescencia en Galicia. En este sentido, uno de los ítems del cuestionario se orientaba a conocer el número de niños y niñas que procedían de su propio entorno familiar, de otro centro de protección o reeducación, de una medida de acogimiento familiar o de otras situaciones.

Cuadro 57: Número de niños y niñas según su procedencia I (N=72)

Sexo	Familia		Otro centro		Acogimiento familiar		Otras situaciones	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Niños	510	76,67	119	17,66	24	3,56	21	3,12
Niñas	441	77,92	97	17,14	14	2,47	14	2,47
Total	951	76,69	216	17,42	38	3,06	35	2,82

445

En general, la gran mayoría de la población acogida procede de sus contextos familiares de origen. No por ello deja de ser significativo el hecho de que el 17,42% de los niños y niñas se encuentren inmersos en “circuitos” de cambio de centro; el 3,06% procedan de acogimientos familiares “fracasados”; y el 2,82% de otras situaciones, entre las que podemos encontrar las circunstancias que se indican en el cuadro nº 58.

Cuadro 58: Número de niños y niñas según su procedencia II (N=72)

Sexo	Hospital		Adopción		Acogida madre embarazada		Inmigración	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Niños	12	1,78	3	0,45	3	0,45	3	0,45
Niñas	4	0,71	6	1,06	4	0,71		
Total	16	1,29	9	0,73	7	0,56	3	0,24

En mayor medida destacan los ingresos de recién nacidos derivados de los propios hospitales, bien ante una situación de desamparo (1,29%) o de acogida de la madre embarazada menor de edad (0,56%), sobre todo en centros infantiles y materno-infantiles. Aunque no sea elevado, es importante resaltar el número de niños que proceden de adopciones frustradas.

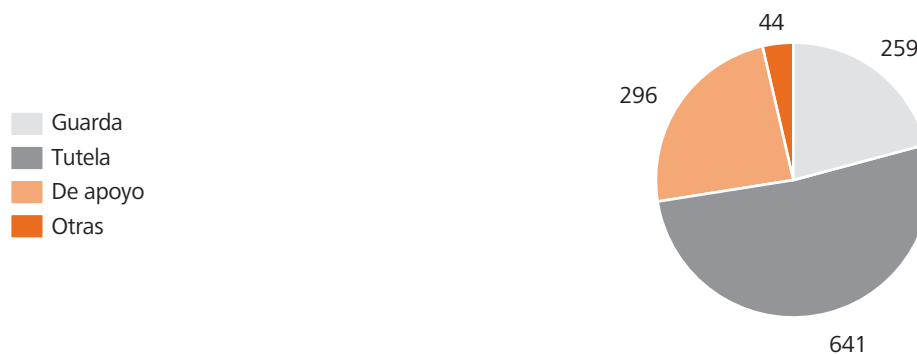
Sería necesario estudiar tanto los motivos que determinan los cambios de centro, como las causas que están detrás de los acogimientos familiares y adopciones fracasadas, y no perder de vista la evolución de estas cifras en los próximos años. Los datos sugieren la necesidad de acompañar la priorización de estas medidas alternativas al acogimiento residencial (tal y como se recoge en el Plan Estratégico Gallego de Infancia y Adolescencia) de la preparación suficiente por parte de los sujetos implicados, personas adultas e infancia, y del seguimiento apropiado.

11.1.5 Resolución administrativa o judicial

En este apartado se define a la población atendida en función de la resolución de la que se deriva la decisión de acogimiento residencial: guarda o tutela, independientemente de si son administrativas o judiciales.

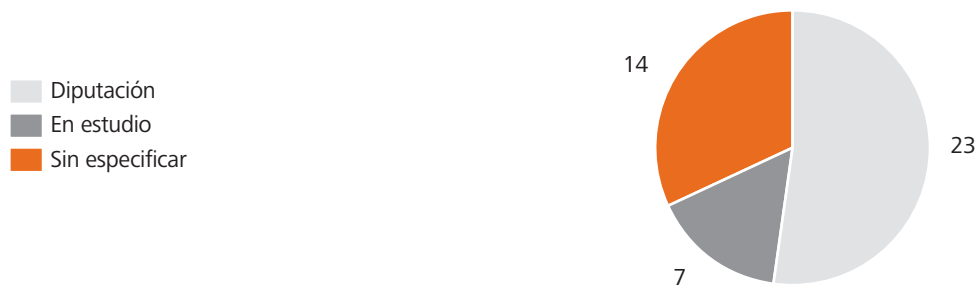
Dado que el 51,58% de los centros cuentan además con el recurso de atención de día, también se contemplan estas situaciones que denominamos medidas de apoyo. En el cómputo de “otras situaciones” se incluyen los acogimientos formalizados por las diputaciones provinciales, que no implican la asunción de la guarda o la tutela por parte de la Administración o por decisión judicial, los casos que se encuentran en estudio y otras sin especificar.

Gráfica 67: Número de niños y niñas en función de la resolución administrativa (N=72)



En conjunto, se observa una preeminencia de la resolución de tutela (51,69%) sobre la guarda (20,89%). Las medidas de apoyo técnico, entre las que se sitúa la atención de día, suponen un 23,87%, índice superior al de guarda. En otras situaciones se encuentra un 3,55% de la infancia acogida. Su distribución es la siguiente: el 1,85% son niños/as acogidos por la Diputación provincial de Pontevedra, el 0,56% se encuentran en estudio, y el 1,13% sin especificar.

Gráfica 68: Número de niños y niñas en otras situaciones administrativas (N=72)



11.1.6 Población acogida procedente de la inmigración

En otras Comunidades Autónomas se constata una afluencia y permanencia importante de infancia y adolescencia procedente de la inmigración. En Galicia (datos referidos a 68 centros) la población inmigrante acogida en centros de protección asciende a 107 niños y niñas, lo que representa un 8,93% sobre el total. La presencia de sexo masculino (un 59,81%) es superior a la media de la población general (54,55%).

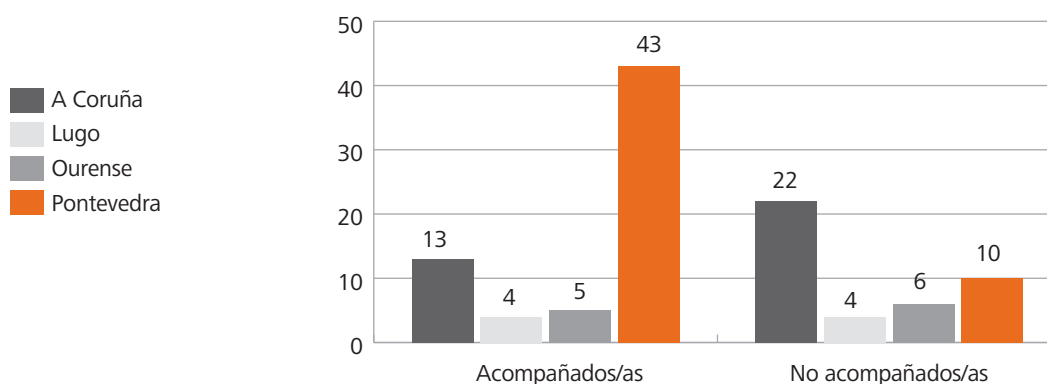
Cuadro 59: Distribución de niños y niñas inmigrantes acogidos por provincias (N=68)

Provincias	Acompañadas		No acompañados	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
A Coruña	5	8	20	2
Lugo	1	3	4	0
Ourense	3	2	2	4
Pontevedra	22	21	7	3
Galicia	31	34	33	9

El volumen de población procedente de la inmigración que son acompañados es mayor que el de menores no acompañados (el 60,8% y el 39,2% respectivamente). En este segundo caso la presencia de niños (80,49%) es muy superior a la de las niñas.

La distribución por provincias no es equilibrada: el 49,53% de la población inmigrante se encuentra en la provincia de Pontevedra, le sigue A Coruña con un 32,72%, Ourense con un 10,28% y Lugo con un 7,47 por ciento. Respecto al total de niños acogidos en centros, en A Coruña la población inmigrante supone un 9,41%, en Lugo un 5,71%, en Ourense un 7,14% y en Pontevedra un 9,14 por cada cien.

Gráfica 69: Número de niños y niñas inmigrantes acompañados y no acompañados por provincia (N=68)



Como se observa en la gráfica, el número de población inmigrante acompañada es superior en Pontevedra y el número de no acompañada en A Coruña.

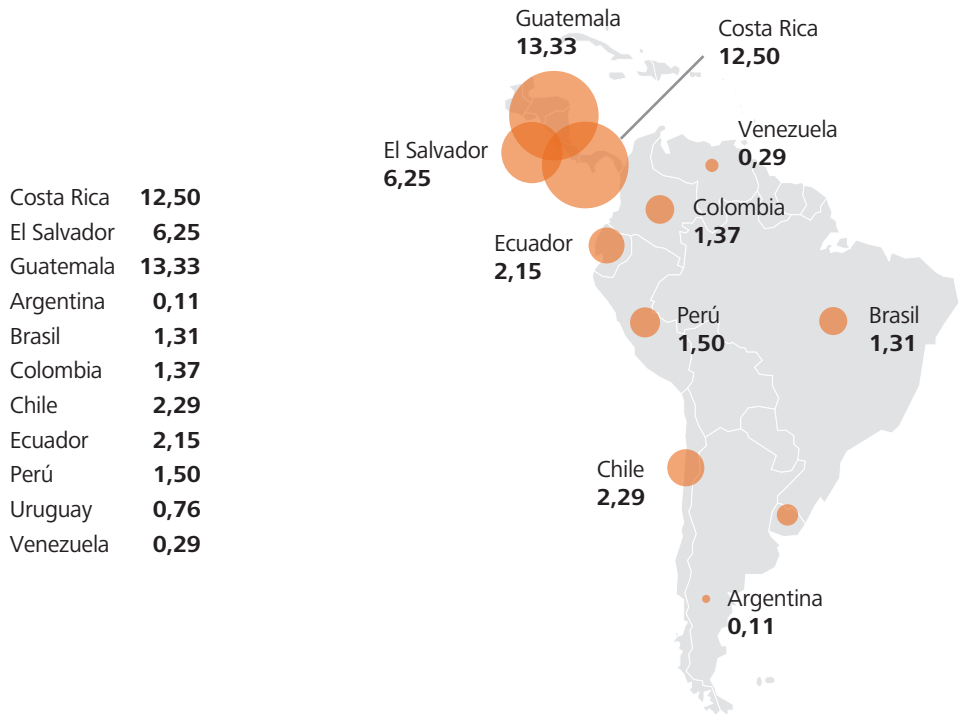
En función del país de procedencia, constatamos los siguientes datos:

- El 52,34% de los/as niños/as inmigrantes proceden de América Latina, destacando Colombia (16,82%), Brasil (8,41%), Ecuador (7,48%) y Uruguay (6,54%). Otros países indicados en menor proporción son: Chile, Venezuela, Perú, Guatemala, Costa Rica y El Salvador.
- El 38,32% proceden de África, destacando Marruecos (23,36%), seguido de Guinea (4,67%) y Ghana (3,74%). Otros países en menor proporción son: Nigeria, Argelia, Sahara, Liberia y Sierra Leona.
- El 7,48% proceden de países europeos, el 4,68% de Portugal y el 2,80% de Rumanía.
- Finalmente, hay un 1,86% que no especifica procedencia.

Si comparamos el número de niños y niñas acogidas según su país de procedencia con la población inmigrante menor de 19 años en función de su nacionalidad (INE, enero de 2005), se pueden hacer las siguientes apreciaciones:

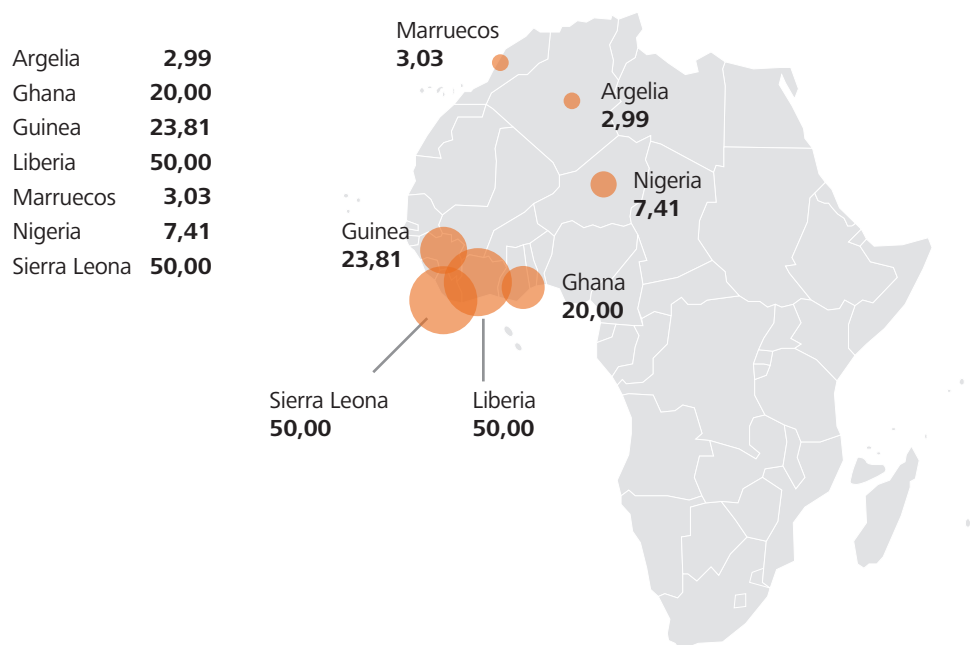
- Europa: la tasa de incidencia por cada 100 niños/as menores de 19 años de nacionalidad portuguesa empadronados en Galicia es de 0,33 menores acogidos en centros de protección. Con respecto a Rumanía, el índice alcanza el 0,89.
- América Latina: destacan las altas tasas de Costa Rica (12,5), El Salvador (6,25) y Guatemala (13,33), derivados del menor número de población de estas nacionalidades en Galicia.

Gráfica 70: Tasa de niños y niñas de América Latina en acogimiento residencial (N=68)



- África: en el caso de la población africana los datos son más llamativos, ya que, como se muestra en la gráfica nº 71, de cada 100 menores de 19 años procedentes de Sierra Leona, la tasa de incidencia es del 50%. Liberia, Ghana y Guinea se sitúan cerca de 20 menores por cada 100.

Gráfica 71: Tasa de niños y niñas de África en acogimiento residencial (N=68)



Estos índices tan elevados se corresponden con el bajo número de niños y niñas menores de 19 años de esas nacionalidades empadronados en Galicia.

11.1.7 Características especiales

Diversos autores manifiestan un incremento de población infantil en acogimiento residencial con problemáticas y necesidades específicas, indicando, entre otras, las siguientes: alteraciones graves de conducta, patologías psiquiátricas, discapacidades, carencias psicosociales... Señalan que, en general, cada vez más los niños y las niñas acceden a los centros de protección desde unas condiciones bastante deterioradas.

A través del cuestionario se recogieron datos relativos a niños y niñas con dificultades físicas, sensoriales, psíquicas o de salud mental (información relativa a 68 centros). En datos absolutos, hay 131 niños/as con necesidades especiales, lo que representa un 10,56% sobre el total.

En relación con el sexo, se observa un mayor índice de niños (66,65%) que de niñas (34,35%).

Cuadro 60: Número de niños y niñas con deficiencias (N=68)

Deficiencias	Físicas	Sensoriales	Psíquicas	Salud mental	dos o más	Total
Niños	6	3	31	45	1	86
Niñas	6	0	17	20	2	45
Total	12	3	48	65	3	131

Las problemáticas más señaladas son las relacionadas con la salud psíquica/mental en general. Así, el 86,26% de los niños y niñas con dificultades especiales se enmarcarían dentro de estas categorías. Por su parte, las deficiencias físicas y sensoriales representan un 11,45%. Finalmente, hay que señalar la presencia de 2 niños y 1 niña con dos o más dificultades. No se recogieron en el cuestionario cuestiones relacionadas con problemas de salud general y, además, se precisaría un estudio más profundo sobre el tipo de problemas y/o necesidades específicas y su diagnóstico.

11.2 Representaciones de las educadoras sobre la población acogida

451

Las valoraciones de las educadoras sobre la población acogida refieren cuestiones relacionadas con: sus necesidades y dificultades derivadas de la situación de desprotección; con los nuevos perfiles de infancia y adolescencia; y con percepciones sobre su futuro, sobre el éxito y/o fracaso de la medida y algunos factores influyentes. Asimismo, se recogieron sus apreciaciones en relación con las causalidades de la situación de desprotección, fundamentalmente relativas al ámbito familiar.

En cuanto a los términos empleados para referirse a la población acogida, utilizan “niño/a” o “adolescente” cinco veces más que “menor”, incluso en una ocasión se hizo alusión que la expresión “menores” *está medio satanizada* (P37, G4, 095). También es significativo que empleen vocablos como *alumnos* (P25, G7, 020) o *niños con necesidades especiales* (P32, G4, 081). En cualquier caso, *son personas con derechos, con ilusiones y con proyectos de futuro* (P15, G2, 098). Es necesario dejar de lado las etiquetas con las que se nos presenta a la infancia acogida en centros. Planella (2008) nos reta a olvidar el complemento (niño/a pero maltratada, niña/o pero conflictivo...) para centrarnos en lo sustantivo y descubrir a la persona. Así lo consideran las educadoras:

Sistematizando un poco las preguntas de cómo es esa infancia y adolescencia, yo creo que no es diferente, que para nada se puede etiquetar que todos tienen el mismo patrón o la misma vivencia. Entonces, cómo son, pues niños y adolescentes, nada más. Ellos son como

cualquier otro con unas vivencias diferentes. Y aunque muchas vivencias sean compartidas, la vivencia personal de cada uno es diferente (P12, G2, 012).

Lo que no se puede es poner una etiqueta de niños de internado o niños de protección (...) se podrían dar rasgos comunes de las realidades sociales en las que viven, pues un abandono, unas actitudes violentas asumidas, vividas o sufridas. Situaciones hay comunes pero ahora ¿vivencia personal de cada uno? yo creo que el gran error nuestro es creer que son todos iguales (P12, G2, 016).

Y ver que la problemática de los niños es individual también, a veces nos vamos más a etiquetar y los etiquetamos muy fácilmente, pues son niños de menores (...) verlos como personas normales, son niños, son adolescentes, no buscarles más (P15, G2, 017).

11.2.1 Percepciones sobre sus necesidades y problemáticas

Al igual que el resto de la infancia, la población acogida en régimen residencial tiene necesidades de carácter físico-biológico, de tipo cognitivo, emocionales y sociales a las que se debe responder desde una intervención socioeducativa integral. Pero además, la mayor parte de estos/as niños/as tienen, con carácter general, necesidades específicas derivadas de una situación de desprotección que ha podido afectar, en mayor o menor medida, a su desarrollo físico, cognitivo, emocional y/o social. Las educadoras de los grupos de discusión expresan de la siguiente manera las principales dificultades de la población acogida.

A nivel emocional presentan baja autoestima, labilidad y carencias afectivas, inseguridad emocional, ausencia de confianza en las relaciones humanas, resistencia a asumir su propia realidad, déficit de autorregulación y control de impulsos. Se trata de menores que con frecuencia han sufrido una falta total de afecto o de vinculaciones afectivas adecuadas, lo que va a condicionar el modo en que van a establecer nuevas vinculaciones que les permitan avanzar en su crecimiento personal de una manera óptima:

Ellos son unos niños que aunque no lo manifiestan, porque normalmente tienen eso, una apariencia de duros, de tal, la mayoría de ellos, por no decir todos, tienen muchas carencias afectivas (P14, G6, 002).

Porque partimos de unos chavales que tienen una inseguridad, por lo menos la mayoría, una inseguridad afectiva, emocional tremenda y algunos un vacío también muy serio, entonces, lo primero que buscan es adultos de referencia que permanezcan (P26, G7, 002).

Sí, efectivamente cuando los niños llegan a un centro de protección, lo lógico es que lleguen con un déficit enorme, tanto en afectividad, como en el planteamiento de sus emociones, no son capaces de sacar sus emociones, y sobre todo tienen un problema enorme de autorregulación (P40, G8, 002).

A nivel afectivo sí que es normal que vengan totalmente desajustados en general, porque también la experiencia que tienen es de eso, de descontrol, porque las familias lo que muestran es eso, descontrol desproporcionado de situaciones, de a lo mejor no saber actuar, o con problemas mucho de..., familias con padres muy limitados intelectualmente y eso también pues produce alteraciones (P39, G8, 006).

Son bastante desconfiados (P27, G7, 010).

Después hay otros niños, lo que hablábamos, el grupito recién llegado que no había estado en centros, adolescentes y tal, que ni de coña asumen, y es más, mienten a los profesores constantemente diciéndoles que viven en la calle X, cuando viven en el centro (P21, G3, 087).

Les cuesta eso, abrirse y manifestar sus debilidades, tienen baja autoestima y entonces no quieren afianzarla más, quieren ser más que los demás, incluso lo hablan y lo dicen, yo tengo, yo soy, y se ponen así de valientes, de ser... (P38, G8, 015).

Yo por mi experiencia la mayoría son bastante reservados en cuanto a expresar lo que sienten (P6, G5, 008).

Sí, yo creo que necesitan sentirse escuchados, porque creo que es un problema con el que llegan muchos, que tampoco expresan lo que sienten porque están muy acostumbrados a que no se les escuche (P6, G5, 006).

453

Diferencian dos tipos de niños y niñas en cuanto a la capacidad para expresar los sentimientos. Por un lado estarían aquéllas que muestran dificultades para abrirse y establecer relaciones afectivas, y por otro, las que utilizan su situación en beneficio personal:

Me tiene coincidido que a lo mejor hay, así muy a grandes rasgos, dos tipologías de niños a ese nivel, el que viene y no cuenta nada, que se encierra en sí mismo, y el que viene y cuenta todo con pelos, señales, es decir, y se hace un poco víctima de sus circunstancias (P36, G8, 004).

Porque nosotras ya trabajamos con edades muy mayores y chavales que llevan desde los 4 años en Menores siguen con el mismo discurso que no varía, de maltrato, de claro, es que como yo soy un menor maltratado... Y la victimización... y también cuentan todo con pelos y señales, cosas que pasaron hace muchísimo tiempo, que sí que son importantes y tienes que dejar un espacio para que las cuenten, pero no puede ser su única forma de afrontar todo, todo es excusa porque soy un menor maltratado (P41, G8, 005).

En muchos casos, a los niños también les interesa vender su papel de soy un niño de centro de menores (P6, G5, 149).

Otra característica señalada es la asunción de la culpabilidad de la situación en la que se encuentran, desarrollando emociones negativas respecto de sí mismos lo que puede promover una baja autoestima:

Normalmente tienen muchas culpas, llegan creyendo que son culpables, que están allí por su culpa, porque han hecho algo mal (P1, G5, 020).

La mayoría de las veces lo que notas es la baja autoestima en la gran mayoría de los niños y niñas que llegan aquí. Yo es una de las primeras cosas que detecto en ese sentido (P24, G7, 003).

A nivel social y conductual, las educadoras consideran que suelen presentar trastornos en la interacción social, déficit en las habilidades sociales que les lleva a ser pasivos o agresivos, ausencia de confianza en las relaciones, son excesivamente influenciados por la presión del grupo, tienen limitaciones en el desarrollo de la empatía y moral, déficit en el autocontrol y en la solución de problemas:

Ellos mismos se marginan, porque sus propios amigos son los niños del centro, les cuesta mucho relacionarse con los del colegio, un poco estigmatizados (P23, G3, 062).

Es que, desde mi punto de vista, uno de los principales problemas que hay con la carencia de afectividad es la falta de habilidades sociales, son niños que no tienen ningún tipo de control sobre el estrés, les cuesta muchísimo ser asertivos (P40, G8, 019).

Hoy en día protección son los que dan hostias también (P2, G1, 045).

Tenemos que trabajar mucho el proceso de toma de decisiones, porque la mayoría de estos chicos no saben tomar decisiones, son muy lábiles y muy cambiantes, hoy digo que quiero esto, mañana me aburro y quiero otra cosa. Quiero decir, hay que dejarles decidir pero hay que enseñarles a tomar decisiones, porque es que si no hacen verdaderas cafradas con su vida (P8, G5, 069).

Los principales motivos de estos problemas los sitúan en el ambiente familiar que les rodea:

Sobre todo por ambientes desde los que vienen ellos, precisamente hay ese problema, son personas que en su comportamiento y en su relación hacia los demás emplean un estilo de relación muy agresivo, pues no asertivo, y a veces a los niños hasta los tienen que espabilar un poco, porque vienen avasallados, digamos, muy pasivos (P17, G6, 005).

Muchas de sus reacciones se deben a historias familiares muy duras, que a veces ocultan, que a veces disculpan, que a veces ignoran (P26, G7, 016).

En el plano académico expresan algunas dificultades como el absentismo y el fracaso escolar, falta de motivación, problemas de adaptación a la escuela...:

Todos los chavales de protección o la mayor parte de ellos, si no están expulsados 5 veces en un curso es de puro milagro (P5, G1, 273).

Por ejemplo, en el ámbito escolar, todos, me imagino que vuestros chavales son de fracaso escolar, donde han pasado desatendidos cantidad de tiempo (P26, G3, 067).

Yo creo que el problema principal es que ellos mismos vienen tan deteriorados que es raro que consigan estudiar. Pero si hablamos de esos casos, nosotros también tenemos un niño de 63 que hay ahora mismo en X, pues que está acabando Magisterio, pero es uno de cada 200. Pero poder pueden (P14, G2, 074).

Finalmente, aluden a necesidades que, según Fernández y Fuertes (2000), estarían relacionadas con la separación del niño/a de su familia, principalmente con la fase de shock o negación. En palabras de los autores, las características de esta fase explican que muchas educadoras se sorprendan porque los niños y las niñas que mostraron una gran capacidad para adaptarse y seguir las normas, cambien de forma repentina y drástica su comportamiento:

Es decir, los niños, en un mes, los primeros 15 días son santos, vamos, de donde sea, pero todos, son santísimos y después empiezas a conocerlo (P9, G5, 215).

Porque normalmente llega asustado a un nuevo sitio aunque trate de aparentar lo contrario, que domina, que va a hacer de aquello un pandero y que va a dominar la situación (P14, G6, 002).

Con frecuencia puede interpretarse el comportamiento de la infancia como de adaptación y sumisión. En otras ocasiones, el niño/a puede negar la separación haciendo comentarios acerca de que su familia vendrá pronto a recogerle. En cualquier caso, es la ausencia de reacción la que debe percibirse como realmente problemática:

Porque generalmente los niños están muy vinculados a sus familias, sea la realidad que sea, lo más desastroso que sea, lo más duro que sea (P26, G7, 046).

En palabras de Fuertes y Fernández (2001), ante estas necesidades específicas, el centro debe adoptar un enfoque compensador, proporcionando experiencias adecuadas para mejorar los aspectos deficitarios en el desarrollo, y rehabilitador, haciendo frente a trastornos del desarrollo físico, cognitivo, social y emocional.

11.2.2 Perfiles de la infancia acogida

Distintos autores resaltan nuevas tendencias en cuanto a los perfiles de la población acogida en centros residenciales, derivadas, en su opinión, de los avances conseguidos en los sistemas de protección, caracterizados por un esfuerzo en dotar a las familias de los recursos y medios necesarios para favorecer la permanencia de la infancia en su entorno, y de la priorización de medidas alternativas al acogimiento residencial, tales como el acogimiento familiar y la adopción.

Las educadoras de los grupos de discusión también comentan el cambio de perfil de la población que se encuentra en acogimiento residencial. Los tres nuevos perfiles señalados son: aumento de la edad media, mayor presencia de infancia y adolescencia procedentes

de la inmigración e incremento del número de población acogida con problemáticas y necesidades específicas:

Yo creo que ahora también hay nuevos perfiles, por ejemplo, el adolescente difícil, que en su casa da muchos problemas y entonces la familia recurre al servicio de menores; el inmigrante; con muchos problemas de toxicomanías el propio chaval; de salud mental... Yo creo que son estos perfiles con los que también estamos trabajando (P31, G4, 002).

Pero quizás no se trate de problemas nuevos, sino de una mayor visibilización de los mismos:

A mí, salvo lo de inmigrantes, que es un fenómeno relativamente nuevo, salud mental, toxicomanías, el tema de los niños límite —que muchas veces no están con certificado—, más que nuevos me parece que se visibilizan por los profesionales que trabajamos, después de la experiencia, y lo vamos viendo ahora. Seguramente salud mental, estuvo ahí siempre, y seguramente estuvo ahí siempre el tema de los límite (...) pero nosotros creo que lo vemos más (P35, G4, 004).

Consideran que cada vez llegan más adolescentes que hasta el momento del internamiento han vivido en un ambiente fuera de cualquier tipo de control:

Están llegando también muchos más niños mayores, entre comillas, a los centros, que pequeños. Eso también es un dato importante (...) Están llegando niños de 13, 14 y 15 años que no han estado nunca en centro. Eso es un choque importante porque no asumen su realidad. (P23, G3, 003).

Chavales que no vienen de centros, de 14-15 años, que han hecho lo que han querido, que nunca se han encontrado con un límite, que vienen de alcohol, de drogas... (P26, G3, 040).

Los motivos que apuntan las educadoras para que se den estas situaciones se refieren a que las personas adultas que rodean a los y las adolescentes no mostraron ningún interés sobre ellos ni sobre su educación, o bien porque se ven superados por su conducta, manifestándose incapaces de reconducir la situación. Las familias se encuentran desbordadas, con lo que el acogimiento residencial se convierte en una medida de protección a la propia familia:

De estos casos que estamos hablando, yo creo que siguen siendo niños maltratados, en el sentido de que llegaron a esa situación porque hubo un ambiente familiar, social, educativo, escolar, lo que sea, que favoreció que el niño con 16 años, con 17, con 15, llegara a tener ese tipo de situación. Lo digo porque por ejemplo, últimamente se escucha mucho ese tema de que no podemos con estos niños, niños que... por ejemplo, a mí el último niño que me llegó pasó por 5 centros diferentes. Yo creo que tampoco es justo de cara al chaval, porque se le está poniendo un cliché y realmente él es así porque realmente fue lo que se ha criado, por decirlo en plan vulgar (P31, G4, 018).

Porque lo que es educación en el entorno de las familias se ha dejado de lado (P23, G3, 094).

Algunas han renunciado a la tarea de educar (P26, G3, 124).

Es de sentido común, tú ves en estas familias la ausencia de todo tipo de normas, de estabilidad... (P23, G3, 103).

Muchas de las guardas de los adolescentes son porque los padres son incapaces (P31, G4, 018).

Nosotros tuvimos incluso de familias pudientes que no han podido con sus hijos porque anteriormente les han dado todo (P16, G2, 067).

No se educa y entonces los niños están acostumbrados, desde pequeños hasta esa edad, a hacer lo que les dé la gana, cuando van creciendo los padres sienten que no pueden hacer nada con sus hijos, entonces se derivan a los centros con problemas graves e incluso, con problemas psiquiátricos (P21, G3, 006).

Estamos protegiendo realmente al padre, porque estaba desbordado, porque su hijo no tenía... no era capaz de mantener su conducta, ni de mantener... (...) Lo que hablábamos que la protección... ¿a quién proteges, al adulto o proteges al menor? Ese es el problema (P33, G4, 005).

457

En estos casos la adaptación al nuevo ambiente, mucho más normativizado y limitado, puede suponer un fuerte choque y generar multitud de conflictos:

Apuntar que a lo mejor son niños o adolescentes que no vienen de ningún centro, que llegan por primera vez a un centro, que no tienen en muchos casos los hábitos de llegar a unos horarios, de cumplir unas normas, de limpieza incluso. A veces el momento de la ducha parece como si los fueras a meter en un horno, es más difícil meterlos en la ducha que el que vayan a clase (P24, G3, 004).

Ellos evidentemente prefieren estar a monte, pero no es así (P23, G3, 062).

Otro nuevo perfil, destacado por las educadoras, se deriva de la afluencia y permanencia de menores procedentes de la inmigración, colectivo que tiene necesidades específicas (presión de la edad, desconocimiento del idioma, dificultades de adaptación al centro, a las nuevas costumbres...) y requiere de una atención diferenciada al constituir en sí mismo un colectivo con características propias:

Ahora mismo nos estamos enfrentando a un tipo de adolescentes distinto, sobre todo que vienen de otras culturas y eso es algo nuevo para nosotros. El auge de la inmigración ahora mismo es alucinante, porque nosotros en el centro, de otras culturas sólo teníamos a un grupo de gitanos o ciganos, pero ahora mismo nos estamos enfrentando a un grupo bastante amplio de adolescentes, sobre todo africanos, de Ghana, Senegal... (P23, G3, 003).

Que su problemática son los papeles, después tienen que encontrar trabajo (P21, G3, 006).

Por ejemplo cuando viene un niño inmigrante, que parece una tontería, pero en el día a día si el niño no sabe el idioma, si no tiene ciertas costumbres de aquí, es difícil que se adapte, que el período de adaptación de estar en el centro y la nueva realidad en la que está es más difícil para él, más frustrante para él y para ellas a la hora de trabajar, que no sabían por dónde coger el tema (P34, G4, 003).

Finalmente, aprecian el incremento de grupos de menores con problemáticas y necesidades específicas, que acceden al acogimiento residencial desde unas condiciones bastante deterioradas. Las educadoras se encuentran con una población que presenta graves problemas de conducta, con o sin patologías psiquiátricas, y con infancia con graves discapacidades asociadas a veces con carencias psicosociales:

Fundamentalmente tenemos los niños desamparados, abandonados y todo eso y después los niños que ahora se llama de protección difícil, niños con problemas de conducta (P13, G2, 095).

Pienso que hay otra población que es la adolescencia, preadolescencia, no sé si llamarle infancia, incluso, que hay un problema de violencia o agresividad muy grande. Cada vez más vienen niños de 16, 15, y esa línea está empezando a ser en los 12, 13 (P21, G3, 006).

En nuestro centro todos los chavales tienen patologías psíquicas y un retraso madurativo (P27, G3, 059).

Y ahora la realidad que está habiendo estos últimos años es que las dificultades de los niños que entran son... dificultades de comportamiento, toxicomanías, salud mental, patologías diversas (P37, G4, 012).

Ya llegan muy transgresores, muy manipulados, muy de calle, muy transformados, muy resabidos en muchos aspectos, porque ya sufrieron mucho tiempo de maltrato social, de dejadez, de abandono cuando es la incorporación (P14, G2, 004).

El principal problema, y que a mi realmente más me preocupa, es que al niño se le ha complicado mucho la vida, tuvo que sufrir, tuvo que pasar por muchas vicisitudes muy complejas y muy difíciles, y a eso me refiero cuando digo que viene muy maltratado, muy machacado socialmente, no es cuestión de que sea más o menos difícil el trabajo con él, sino por lo mal que lo pasó durante ese tiempo (P14, G2, 020).

En cuanto a la situación legal de los niños y niñas acogidas, las educadoras señalan una disminución de las tutelas frente a las guardas, y un cambio en el tipo de maltrato:

Lo que sí veo es que bajaron mucho las tutelas, cada vez lo que se hace administrativamente son más guardas. Después lo que hay también es mucho maltrato psicológico, que es

mucho más difícil de detectar, los síntomas no están tan tipificados, decir si eso es así un poco va dentro de lo que cada uno piensa que es un maltrato. Y lo que sí está cesando es el maltrato físico en cuanto a que viene derivado de sanidad y que ves los moratones, las quemaduras con los cigarros, etc. (P21, G3, 006).

Además de estas nuevas tendencias, siguen existiendo los perfiles habituales de los centros de protección, derivados fundamentalmente de situaciones de ausencia o abandono familiar, violencia, maltrato, negligencia, abuso, y hasta de falta de recursos, a pesar de que el acogimiento residencial no debiera dirigirse a población con dificultades económicas, para las que existen otro tipo de medidas menos agresivas:

Y nosotros tenemos... otro ámbito que también tenemos son los niños con necesidades, no tienen ningún problema de tipo... ni de abandono, ni de maltrato, ni nada... simplemente que sus padres no les pueden cubrir sus necesidades por problemas económicos, o niños de núcleos dispersos. Nosotros también tenemos esa realidad en el centro (P33, G4, 005).

11.2.3 Apreciaciones sobre las familias

Las familias son vistas, en la mayoría de los casos, como las únicas responsables de la situación de desamparo o desprotección de la infancia acogida:

459

No digo que todas las familias, pero muchas sí que son el foco del problema, bien porque haya maltrato psíquico o físico (P23, G3, 062).

Un niño de protección es un niño que está en una situación de desamparo, pues por los motivos que todos sabemos. O porque los padres están ausentes, bueno digo padres o referentes familiares, o porque no cumplen su función de manera adecuada o porque no están capacitados para cumplirla, o porque no tienen los medios económicos suficientes para hacerse cargo de sus hijos, o por motivos X (P8, G1, 017).

Esa infancia que viene porque la familia la maltrata, porque la familia es negligente (P17, G2, 018).

En nuestro caso provienen de familias normalmente desestructuradas, una falta de hábitos patente, que viven mil factores por los que llegan a nuestros centros (P22, G2, 002).

A ver, la familia es fundamental, pero hay veces que a la familia tenemos que meter en un sobre y tirarla, porque es que no vale para nada, porque lo único que hace es machacar al niño, aunque sea su madre. Yo creo que a veces, aunque sea la madre, lo único que hace es perjudicar. O no se trabaja realmente con esa familia (P13, G2, 065).

Las valoraciones de las educadoras respecto de las familias también hacen referencia a las actitudes manifestadas durante el desarrollo de la medida de acogimiento residencial. Aunque mencionan que hay familias que manifiestan una actitud colaborativa, con las que es posible trabajar haciéndoles partícipes de la educación de sus hijos e hijas (P39, G8,

068), las actitudes mayoritarias son de delegación de responsabilidades, de acomodación, de no colaboración, de exigencia, de dejadez, etcétera, a no ser que tengan algún tipo de interés:

Porque no quieren coger esa responsabilidad, no porque no tengan la capacidad ni psíquica ni tal, sino que no quieren coger esa responsabilidad porque les gusta más estar de marcha hasta las 5 de la mañana que con el hijo; que no tienen un trabajo... (P2, G1, 045).

La familia, digamos que se acomoda, cede responsabilidades, crea una especie de derechos a nivel de que el centro está educando al menor, y dejan de ser sus responsabilidades (P25, G3, 125).

Yo todas las guardas que he tenido han sido acomodaciones a largo plazo (P1, G1, 184).

La mayor parte de las familias como tienen todo hasta los 18 años... que me lo cuide la Xunta (P5, G1, 183).

Es más, ellos al principio cuando llegan, o cuando sus hijos entran en esa protección, siempre van más miedosos. A los 15 días se olvidan de todo y te exigen. Se da la vuelta a la tortilla. Y son muy pocos los que son realmente colaboradores (P23, G3, 032).

Hay familias con las que no se puede hacer nada, o sea, con las que no se puede hacer nada desde el punto de vista de que no quieren hacer nada, no es que no se pueda hacer nada, no quieren participar, y el que no quiere participar y no quiere cambiar no lo va a hacer. Y las que sí están dispuestas a hacer algo por sus hijos y por su familia (P39, G8, 066).

En menor proporción se alude a problemáticas sociales como fuente de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra la infancia y sus familias. En este sentido, se menciona el maltrato social, la convivencia en ámbitos marginales, la falta de recursos para la población en general y otras problemáticas de la sociedad actual que influyen en los conflictos entre el menor y la familia:

Es que nuestra realidad es la realidad de la sociedad (P9, G5, 154).

Ese conflicto es un peso que en nuestra sociedad actual hay. Una gran diversidad cultural que acompaña a nuestro entorno, a los menores. La presencia abusiva en los medios de comunicación de los menores. La sociedad de la información, a veces excesiva y mal interiorizada por parte de los menores. El grupo de amigos. La sociedad del consumo. Esto llega un momento que bombardea al menor y la familia llega a desconocerlo, no sabe quién educa realmente, si la familia o el resto de la sociedad. Yo veo que ahí está el conflicto, sobre todo en los menores que yo observo (P25, G3, 027).

Entiendo que el gran problema que tenemos como educadores es que la sociedad es la que es, que los tiempos para juntarse padres y madres con los hijos, en una familia estructurada, son los que son, con lo cual tiene que haber mucha buena voluntad y muchas ganas dentro

del núcleo familiar. Imaginémonos nuestros núcleos familiares, ya deteriorados de por sí, con lo cual vamos a un nivel en que el tiempo de los padres con los niños es menor, con lo cual nos encontramos niños constantemente sin normas, constantemente en la calle, vienen a nuestros centros... (P22, G3, 029).

Los padres llegan después de 8 años y se quedan con el dinero de las cartillas, y reaparecen así padres con la mayoría de edad, como cuando los niños trabajan, aparecen los padres (P41, G8, 069).

11.2.4 Perspectivas de futuro: ¿éxito o fracaso?

Además de valorar las situaciones en las que accede la infancia y la adolescencia a los centros de protección, durante el desarrollo de los grupos de discusión las educadoras realizaron comentarios, positivos y negativos, sobre las posibilidades de éxito de la medida de acogimiento residencial y el futuro de la infancia y la adolescencia acogida:

Llevo 54-55 niños atendidos desde el año 89 y no llega a 10 que se perdieron en el camino. Le calculo que puede haber un 80% de resultados positivos (P14, G2, 050).

Y también veo que en los primeros años se sacaban más niños adelante que ahora se sacan niños adelante, por qué, porque hay muchos niños que ya llegan destrozados, y que ya no hay manera de sacarlos a flote de nuevo (P14, G6, 101).

461

Mencionan como resultados positivos, los casos de integración en un contexto familiar nuevo mediante acogimiento o adopción, así como situaciones de inserción laboral:

Estoy viendo el caso de dos hermanos con 12 años y con 10 que ante el juez dijeron que querían y están adoptados y felices. Y uno de ellos con unos problemas conductuales tremendos, con un tratamiento de salud mental y hoy no toma nada y es un niño normal (P11, G2, 066).

Pero yo también quiero dar una lanza a favor de esos niños que marchan en adopción, muchos que se inician en acogimientos familiares, y que bueno, tienen una buena salida. Hay muchos niños con los que hemos trabajado para la vida independiente. Algunos de ellos están casados y tienen una vida normalizada. Después también hay otros muchos niños que a raíz de que están en los centros tienen un paso para la inserción laboral. Bueno, pues aunque sólo sirva para que ese niño encuentre su primer trabajo, bueno, es un paso adelante que está ahí (P21, G3, 037).

Para las educadoras constituyen resultados negativos aquellos en los que los niños y las niñas regresan a su entorno familiar –incluso solamente en fines de semana o vacaciones– si no se ha intervenido en él y, por lo tanto, no han mejorado las circunstancias que llevaron al acogimiento residencial. Situación que, como hemos visto, denuncia el Valedor do Pobo (2007):

La realidad es que los niños, incluso aunque no salgan en fin de semana ni vacaciones y aunque estén hasta los 18 años en el centro, el día que salgan del centro la inmensa mayoría vuelve con sus familias (P8, G1, 069).

Si no se trabaja con la familia... sabemos que tarde o temprano pocos menores no van a volver a contactar con la familia. Mi experiencia dice que un alto porcentaje de ellos vuelven a su seno familiar. Si no se toca su seno familiar, no se toca nada, y para tocar el seno familiar, hace falta dinero, hacen falta muchas cosas que no se dan (P22, G3, 029).

Por mucho que trabajes con los niños, si después el fin de semana va para la misma familia en la que estaba, apaga y vámonos, es un gasto de energía inútil en el que el resultado va a ser el mismo... (P24, G3, 052).

Lo que más me choca desde que estoy trabajando aquí es que hay dos partes. Tú tienes allí a los niños y sabes el trabajo que haces allí con los niños. Los educamos de esta manera, hacemos esto, hacemos lo otro. Pero, a parte, está qué trabajo se está haciendo con la familia, porque tú los puedes estar educando y te puedes estar volcando en ellos, pero después, dentro de unos años o de un tiempo x que ellos estén con nosotros, vuelven con sus familias, y después te enteras 3 años después que ahora están en tal otro centro. Y te quedas así un poco como bueno, ¿y el trabajo que nosotros hicimos? (P34, G4, 056).

Porque de qué vale que yo me los lleve al centro durante 10 años, y lo tenga cubierto, les tenga cama, techo, ropa limpia, les pueda llevar al colegio, los alfabetice si van a volver a lo mismo, si van a volver a la delincuencia a las toxicomanías (P33, G4, 029).

Si no se interviene con la familia sería necesario trabajar la distancia, porque sino

es muy difícil recuperar al chaval. Mi experiencia es que cuando se ha roto con la familia, los chavales han roto ese círculo. Cuando hemos mantenido esta... te vas, vienes... perjudica mucho al chaval y también perjudica mucho nuestro trabajo (P26, G3, 017).

En general, atribuyen el éxito de la medida al tipo de intervención, que debe ser más estricta y exigente, dotada de suficientes recursos económicos y humanos; y a la capacidad de los niños y las niñas de tomar sus propias decisiones:

Si se trabaja en esa protección de una forma... como sabemos trabajar, más a un nivel conductual más exigente, un cambio de pautas educativas más estricto... Creo que muchas veces, si se trabaja esa protección bien, en vez de la protección ser un impulsor puede ser un reductor de que no pase ese niño, de que no dé ese paso [a medidas reeducativas] (P2, G1, 045).

Hay 9, 10 que están tirados en la calle que no se dan recuperado, que en algunos había pautas concretas pero requería una inversión económica mayor y de educadores mayor y no se consiguieron esos objetivos (P14, G6, 103).

Realmente yo estoy convencido, y no me vais a sacar de ese convencimiento, de que realmente más allá de la Administración y de la familia, una vez que el niño tiene asumido lo que quiere conseguir, va a ser capaz. Aunque luego sea un fracaso horroroso, porque lo intentó y salió mal, pero ese intento... sale adelante (P12, G2, 075).

Las posibilidades de éxito y las perspectivas de futuro también guardan relación con la edad de la población acogida. Para las educadoras existen mayores dificultades para la adolescencia que para la infancia:

Cuanto más pequeños son más fácil es de conseguir, cuanto más mayores son es más difícil, porque ya vienen con unas estructuras muy montadas que a veces es imposible desmontar o llegar a hacer algo (P24, G7, 003).

Generalmente se suelen conseguir mejores resultados, desde el punto de vista educativo, dirigiendo a la persona cuando son más pequeñitos, cuando los coges desde más pequeñitos, porque cuando tienen una edad entre 16, 17 años, ya vienen con unas carencias desde atrás a las que es muy difícil incluso llegar a actuar sobre ellas, es un proceso tremendo, tendrías que volver otra vez atrás... (P40, G8, 045).

Para mí no es una cuestión de prisa. Los hábitos que adquieres a una cierta edad, no... o te cuesta muchísimo más adquirirlos mucho más tarde. Si a un niño le enseñas de pequeño que las cosas son, dentro de una normalidad, como son, él las va a adquirir e interiorizar. Si tú dejas pasar y después te empeñas en enseñarle a los 14 años que el niño tiene que recoger la ropa para echarla en el cesto de la ropa para lavarla al día siguiente, a lo mejor es cuando te encuentras que ese niño... (P24, G3, 122).

Sobre todo con los niños que tienen 14 o menos años, a lo mejor con los que tienen más, eso ya está un poco perdido, pero con los que tienen menos sí porque si les das una formación académica básica, pues les vas a dar más posibilidades en su actuación social, en su vida (P14, G6, 039).

Muchas veces tampoco puedes hacer nada contra 5 años que arrastran, 7 (P17, G2, 114).

No se le enseñó en su día y entonces estás jodido (P27, G3, 123).

A pesar de estas apreciaciones, en general consideran que no hay casos perdidos, aunque sí para un recurso determinado:

¿Vosotros creéis que en realidad existen casos perdidos? ¿Os planteáis en algún momento, es un caso perdido? (P3, G1, 212).

Un caso perdido el chico no, pero en determinados recursos sí (P2, G1, 213).

No son casos perdidos, pero llega un momento en que no se puede seguir manteniendo a ese chaval porque a lo mejor, por determinadas circunstancias, te está perjudicando el trabajo con los demás en la casa. Está influenciando de forma que está yendo todo al traste. Es perjudicial para el chaval, perjudicial para el equipo, perjudicial para el resto

de los niños, porque te puede ir de repente todo al traste y tener que volver a empezar a trabajar con los demás chavales (P5, G1, 222).

No hay casos perdidos pero auguran a la población acogida menos posibilidades académicas, laborales y sociales, aunque también una mejora general de su futuro.

El que cumpla 18 años desgraciadamente tiene que trabajar no va a ser un niño normal que pueda estudiar una carrera, un FP, porque desgraciadamente... no sé, a ver (P13, G2, 070).

Normalmente no van a hacer un trabajo de silla y teléfono y ordenador, van a hacer un trabajo que es físico y si ellos no están acostumbrados, revientan, explotan... (P14, G2, 092).

Y en cuanto al futuro, los recursos de los chavales, bueno, la base de la que parten es malísima, peones... Trabajos que se buscan: hostelería, que lo odio, y eso que trabajo y he trabajado, hostelería, construcción... O sea, trabajos que no se necesita mucha formación, ninguna, y aun encima en nuestra Galicia de hoy, en Santiago de Compostela, en mi caso, complicadísimo. Graduado escolar, casi nunca. Entonces plantear ese tipo de trabajo. Inestabilidad al principio, porque entrar en un trabajo y durar... (...) Si tienen un problema a mayores de toxicomanía, la cosa está complicada (P35, G4, 035).

Y es una oportunidad que... pues a lo mejor estos niños, que en su vida van a volver a ir a Barcelona, en su vida van a volver a un parque temático (P33, G4, 188).

Qué pasa, que es cierto que va a tener muchas más dificultades, no van a tener tantas facilidades para muchas cosas, pero van a ir por ese camino y van a mejorar mucho de su futuro (P14, G2, 180).

Síntesis

A modo de resumen, respecto de los datos cuantitativos referidos a la población acogida, hemos visto que el acogimiento residencial en la actualidad es una medida dirigida principalmente a:

- niños y niñas,
- en situación de tutela,
- procedentes de su ámbito familiar de origen,
- con una media de edad en torno a los 11 años,
- que permanecen en acogimiento en el mismo centro un promedio de 2 años.

Si comparamos los datos obtenidos (tanto cuantitativos como cualitativos) con las tendencias de futuro señaladas por Fuertes (1992), observamos que:

- Los nuevos perfiles señalados por las educadoras en los grupos de discusión coinciden con las tendencias especificadas por el autor en 1992: aumento de la edad media, mayor presencia de niños y niñas procedentes de la inmigración e incremento del número población con problemáticas y necesidades específicas.
- Sin embargo, a pesar de que el mayor volumen de la población acogida tiene entre 12 y 18 años (el 49,44%), todavía hay un porcentaje significativo de menores de 12 años (el 43,48%), de los cuales tienen entre 0 y 7 el 26,06%.
- Empieza a ser importante el número de inmigrantes respecto de la realidad gallega, a pesar de que todavía no se aproxima a la situación de otras comunidades autónomas, suponiendo un 8,93% sobre el total.
- Es significativa también la presencia de niños y niñas con necesidades especiales (10,56%), fundamentalmente enfermedades psicológicas y de salud mental (86,26%).
- En cuanto al tiempo de estancia, aunque la media se sitúe en torno a los dos años, es importante resaltar que el 28,06% lleva más de 2 años en el mismo centro y el 10,59% más de 5. Porcentajes que resultan todavía muy elevados, sobre todo si tenemos en cuenta que el 17,42% de la población acogida procede de otros recursos residenciales, por lo que estos porcentajes se verían incrementados todavía más si contempláramos el tiempo total bajo la medida de acogimiento residencial. Esto es algo que también comentan las educadoras, tal y como hemos visto en una de las citas en la que se comentaba que el último ingreso del centro había pasado por 5 recursos residenciales anteriormente.

Para las educadoras de los grupos de discusión, la infancia acogida no es diferente a otras infancias, sólo que tienen vivencias diferentes. De hecho, ni siquiera suelen emplear el término “menor” para referirse a la población acogida. Según su opinión, las necesidades derivadas de su situación de desprotección son, fundamentalmente, emocionales (carencias afectivas, baja autoestima, inseguridad, dificultad para asumir su realidad...), sociales y conductuales (trastornos de interacción social y déficit en habilidades sociales) y académicas (absentismo y fracaso escolar). De hecho, en estas mismas necesidades se centran los objetivos de la práctica educativa señalados por las educadoras, tal y como se ha visto en el apartado anterior.

Las causas principales de la situación de desprotección y vulnerabilidad y de las necesidades que desencadenan, las sitúan preferentemente en el ámbito familiar y en menor medida en el contexto social. A pesar de ser consideradas casi las responsables únicas, las educadoras ven el acogimiento residencial como una medida de protección para las propias familias en los casos de adolescentes con problemas de comportamiento.

Nos gustaría terminar este apartado dedicado a la población acogida con una cita de Meirieu (1998, p.81), para quien la educación debería permanecer como un reducto de residencia “contra el concebir de que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir”. Y es que parece que muchas veces son las propias educadoras las que coartan las posibilidades de los niños y las niñas, al manifestar una actitud pesimista sobre su futuro. Se hace necesario un modelo de educación basado en el potencial de aprendizaje y de cambio, en la confianza en las posibilidades de los sujetos, una educación que se “apoya en las capacidades de las personas (y no en sus discapacidades o incapacidades, o patologías o aspectos negativos), para desarrollar sus propias necesidades, sus iniciativas” (Planella, 2008, p.7). Así lo relata una educadora:

Donde hay un ambiente también de cariño, de apuesta por los chavales, de creer en sus posibilidades, porque cuando nos llegan los chavales y te cuesta a veces creer que es posible el cambio, y sin embargo me parece que es fundamental, para poder trabajar con ese chaval (P26, G3, 071).

Porque, además,

el mañana lo tenemos incierto todos (P11, G2, 081).

12. Sujetos de la acción educativa: las profesionales

La medida de acogimiento residencial se sustenta en las profesionales de los centros, siendo las educadoras, junto con los niños y las niñas, las protagonistas de la acción socioeducativa.

Presentamos en este apartado el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos relativos al personal de los recursos residenciales de protección a la infancia en Galicia, derivados de los cuestionarios y de los grupos de discusión. Interesa conocer la composición de las plantillas de los centros, precisando las diferentes figuras profesionales que las componen, así como la representación de las mismas en función de la tipología de equipamientos.

Como veremos más adelante, las plantillas de práctica totalidad de los centros están compuestas por equipo directivo y educativo, por ello destinamos un apartado específico a analizar las características de estos equipos en cuanto a sexo, edad, años de experiencia y titulación.

Concretamente del equipo educativo, interesa conocer su composición, ya que varía mucho de un centro a otro, lo que dependerá no sólo de cuestiones relacionadas con el planteamiento teórico de la intervención socioeducativa, sino también de las posibilidades reales del personal de los centros.

467

Analizamos asimismo algunos elementos que influyen en las condiciones de trabajo de los equipos educativos de los centros de protección, atendiendo específicamente a las ratios, a la garantía de formación continua y de supervisión educativa.

Desde un punto de vista cualitativo, nos centramos en la opinión de las educadoras que participaron en los grupos de discusión sobre las características de su perfil profesional, describiendo aquellas cuestiones que consideran definen su identidad.

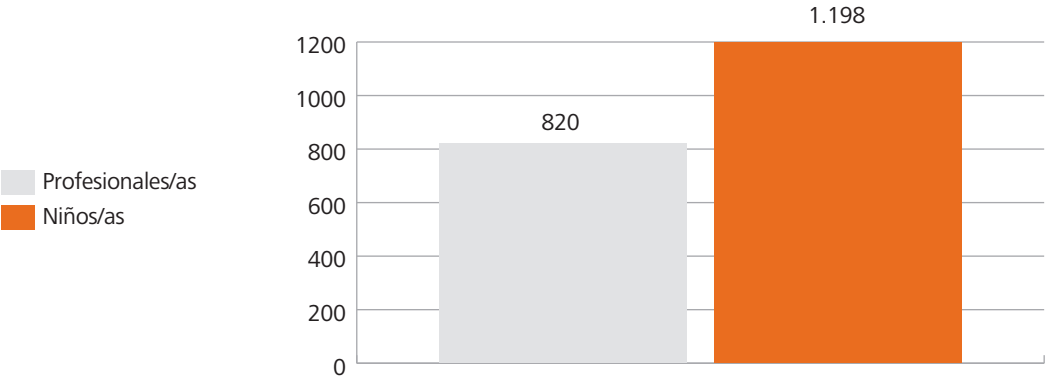
También entendemos importante dedicar un espacio a las reflexiones, sentimientos y opiniones manifestadas lo largo del desarrollo de los grupos de discusión, en torno a su satisfacción profesional.

En todo este apartado, el análisis de los datos cuantitativos no se refiere a la totalidad de los recursos residenciales de protección, ya que sólo obtuvimos información relativa a las profesionales en 68 de los 72 centros que conformaban la red de equipamientos de Galicia en 2005. Este número se reduce para el análisis de ciertos aspectos específicos que indicaremos en su momento.

Previamente a la presentación de esta información, consideramos interesante detenernos brevemente a comparar el total de profesionales vinculadas a los centros de protección y el total de infancia acogida.

En el momento de aplicación del cuestionario, la red de equipamientos residenciales de Galicia estaba formada por 1198 niños y niñas, y 820 profesionales, de lo que resulta alrededor de dos profesionales por cada tres niños/as y una media de 12,06 profesionales y de 17,62 niños/as por centro.

Gráfica 72: Número total de profesionales y de infancia acogida (N=68)



Se aprecian diferencias en función de la dependencia administrativa, la tipología de centros y la confesionalidad de las entidades gestoras como se verá a continuación.

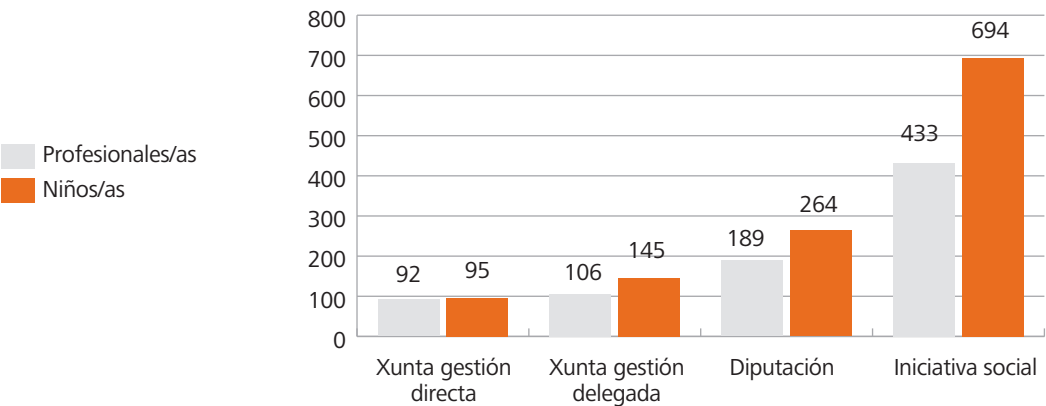
En función de la dependencia administrativa, los centros de iniciativa social cuentan con más de la mitad de las profesionales vinculadas a los recursos de protección. Les siguen los centros de las diputaciones provinciales, con el 23% del total, los centros propios de la Xunta de Galicia de gestión delegada (12,93%) y, finalmente, los centros propios de gestión directa (11,22%). Esta distribución se corresponde con el número de niños y niñas acogidas en cada tipo de centro.

Cuadro 61: Personal en función de la titularidad de los centros (N=68)

Titularidad	n	f	%	Media	Niños	Ratio
Xunta gestión directa	3	92	11,22	30,67	95	0,97
Xunta gestión delegada	6	106	12,93	17,67	145	0,73
Diputación	5	189	23,05	37,80	264	0,72
Iniciativa social	58	433	52,80	8,02	694	0,62
Total	68	820	100,00	12,06	1198	0,68

Sin embargo, si comparamos ambos datos –total de personal y total de niños y niñas acogidas– se observa una clara desventaja de los centros de iniciativa social respecto de los centros públicos.

Gráfica 73: Número total de profesionales y de infancia acogida en función de la titularidad (N=68)



El sector público, con 387 trabajadoras (el 47,20% de los recursos humanos), acoge al 42,07% de los niños y niñas, exactamente 504. Mientras que el sector privado, con 433 profesionales, que suponen el 52,80%, atiende a 694 niños y niñas, un 57,93% de sobre el total. A pesar de que son datos aparentemente equilibrados, en el caso de los centros públicos el porcentaje de profesionales es ligeramente superior al de niños/as atendidos (aproximadamente un 5%); siendo a la inversa en los centros privados de iniciativa social, un 5% más elevado el porcentaje de infancia acogida que de profesionales.

Resulta especialmente significativo el caso de los centros propios de gestión directa, en los que hay una media de 30,67 profesionales por centro y una ratio de 0,97 por niño/a acogido. La ratio de los centros de iniciativa social (0,62) es la única que se sitúa por debajo de la media gallega (0,68).

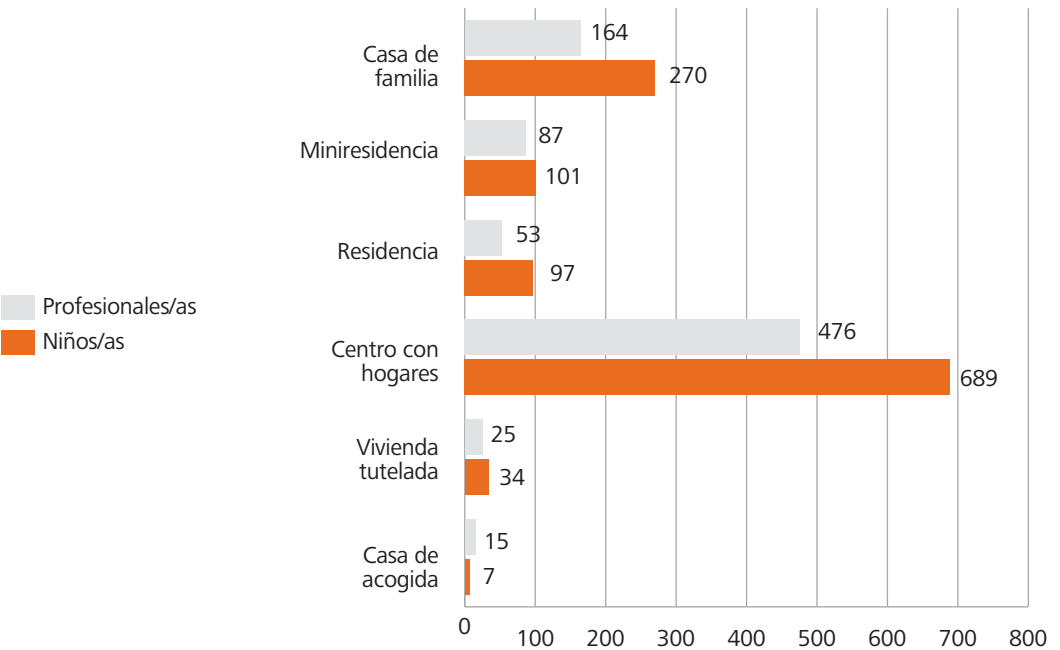
Según la tipología de centro, destacan los centros con hogares con un 58,05% de las profesionales respecto del total y una media de 29,75 por centro, lo que se corresponde con el número de niños y niñas atendidas, que supone el 57,51% sobre el total.

Cuadro 62: Personal en función de la tipología de centro (N=68)

Tipología	n	f	%	Media	Niños	Ratio
Casa de familia	32	164	20,00	5,13	270	0,61
Minirresidencia	8	87	10,61	10,86	101	0,86
Residencia	5	53	6,46	10,60	97	0,59
Centro con hogares	16	476	58,05	29,75	689	0,69
Vivienda tutelada	6	25	3,05	4,17	34	0,70
Casa de acogida	1	15	1,83	15,00	7	2,14
Total	68	820	100,00	12,06	1198	0,68

La proporción entre profesionales e infancia acogida también se mantiene respecto de las casas de familia y las viviendas tuteladas, lo que no ocurre con las minirresidencias y con la casa de acogida, superando, en esta última, el personal a la población acogida en más del doble.

Gráfica 74: Número total de profesionales y de niños/as acogidos en función de la tipología (N=68)



Si atendemos a las ratios, en torno a la media para Galicia se sitúan los centros con hogares (0,69) y las viviendas tuteladas (0,70). En peor situación se encuentran las casas de familia (0,61) y las residencias (0,59) y en una posición ventajosa las minirresidencias (0,86) y, sobre todo, la casa de acogida (2,14).

En cuanto a la confesionalidad de los centros, resulta significativo que la media de personal por centro sea superior en los centros dependientes de entidades religiosas, ya que el número de población acogida es menor. Esto se refleja en la ratio, siendo para los centros confesionales de 0,73 y para los laicos de 0,65.

Cuadro 63: Personal en función de la confesionalidad (N=68)

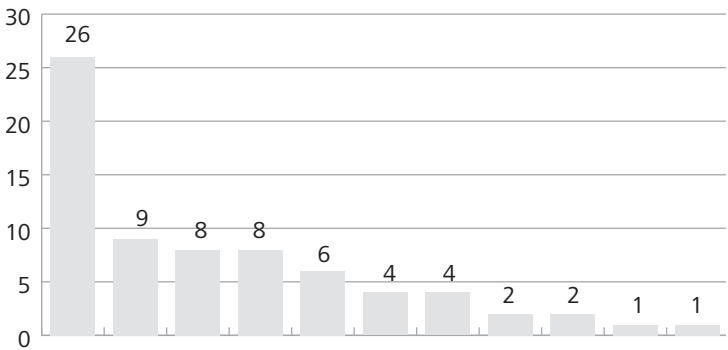
Confesionalidad	n	f	%	Media	Niños	Ratio
Confesional	27	387	47,20	14,33	533	0,73
No confesional	41	433	52,80	10,56	665	0,65
Total	68	820	100,00	12,06	1198	0,68

Finalmente, en relación con el volumen total de datos disponibles es destacable que:

471

- 11 centros cuentan con más profesionales que población atendida, de los cuales 6 son confesionales y 5 no confesionales –que se corresponden con 2 centros propios de gestión directa y 1 dependiente de una Diputación provincial–. En la gráfica que se acompaña se muestra la diferencia entre el personal e infancia acogida de estos equipamientos.

Gráfica 75: Diferencia entre personal y niños/as acogidos (N=11)



- Se observan diferencias relevantes entre los centros de iniciativa social según su confesionalidad y tipología: los centros con hogares confesionales tienen

de media 8 profesionales menos que los no confesionales; proporción que se mantiene también para los centros propios. Una situación inversa ocurre con las casas de familia y minirresidencias, contando los centros confesionales con 2 profesionales más que los no confesionales.

Nos adentramos a continuación en el análisis más pormenorizado del personal de los centros, comenzando por identificar los diferentes perfiles que componen sus plantillas.

12.1 Configuración de las plantillas de los centros

En los datos recogidos a través de los cuestionarios, encontramos 16 figuras profesionales diferentes a partir de las que se configura la gran variedad de plantillas de los centros de protección a la infancia en Galicia. En el siguiente cuadro n.º 64 se muestran estas figuras, indicando para cada una de ellas la frecuencia y el porcentaje que representa respecto del total de profesionales, la media por centro, y el número de recursos que cuentan con dicha figura, así como su valor en porcentaje.

Además del personal especificado, algunas entidades cuentan con profesionales contratadas externas a los centros (por lo que no figuran en sus plantillas) que desempeñan funciones respecto de los mismos. Es el caso de las coordinadoras de tres entidades (encargadas de 7, 8 y 3 centros cada una). Una de estas entidades tiene contratada, además, a una pedagoga para la supervisión de los equipos educativos de los 7 centros residenciales de protección que gestiona. Por otro lado, la Diputación provincial de A Coruña cuenta con una trabajadora social y una médica para el centro adscrito. Finalmente, señalan como personal externo, la presidenta de la entidad responsable de un centro de protección.

Centrándonos en las diferentes figuras profesionales presentes en los 68 recursos residenciales, en el cuadro podemos observar que los tres primeros puestos, en cuanto a representatividad, los ocupa el personal de atención directa. Así, el 32,45% de las profesionales de los centros es educadora, el 10,25% monitora o cuidadora, y el 8,66% auxiliar. Se puede apreciar además, que podemos encontrar la figura de educadora en la práctica totalidad de los centros de protección, concretamente en el 98,53%. Lo que no ocurre con las monitoras y auxiliares, presentes tan sólo en un 26,47% y un 16,18% respectivamente.

Cuadro 64: Distribución de las plantillas de los centros (N=68)

Equipos	Figuras	f	%	media	nº centros	% centros
Directivo	Directora ^a	67	8,17	0,99	67	98,53
	Subdirectora	12	1,46	0,18	12	17,65
Atención directa	Educadora	266	32,45	3,91	67	98,53
	Monitora/cuidadora	84	10,25	1,24	18	26,47
	Auxiliar	71	8,66	1,04	11	16,18
Técnico	Psicóloga	11	1,34	0,16	11	16,18
	Pedagoga	5	0,61	0,07	5	7,35
	Trabajadora social	6	0,73	0,09	5	7,35
Servicios	Personal cocina	66	8,05	0,97	31	45,59
	Personal doméstico	67	8,17	0,99	21	30,88
	Personal de oficio	16	1,95	0,24	10	14,71
	Personal administrativo	17	2,07	0,25	11	16,18
	Vigilantes	6	0,73	0,09	5	7,35
Apoyo y formación	Voluntarias	63	7,68	0,93	23	33,82
	Alumnas en prácticas	31	3,78	0,46	13	19,12
	Religiosas ^b	32	3,90	1,14	13	19,12
Total		820	100,00	12,06	68	

^a Es un dato relativo, ya que hay directoras compartidas entre más de un centro. Concretamente dos centros de iniciativa social y 5 viviendas tuteladas. El total de directoras sería pues de 62.

^b Se refiere al número de religiosas que no pertenecen a ninguna de las categorías anteriores. La media está calculada en relación al total de centros confesionales (n=27) más uno gestionado por una entidad laica pero con religiosas a su cargo.

La figura de directora comparte el cuarto lugar de representatividad junto con el personal doméstico (8,17%) y, justo después, se sitúa el personal de cocina (8,05%). Constituyen tres figuras fundamentales en los centros, a pesar de que tan sólo las directoras están presentes en la mayoría de ellos (98,53%). El hecho de que el 54,41% y el 69,12% de los equipamientos no cuente con personal de cocina y doméstico, respectivamente, tiene muchas implicaciones en relación con las funciones que han de desempeñar otros perfiles profesionales, lo que suele estar acompañado de ratios menores. Si comparamos

estos datos con las medias por centro, resulta curioso comprobar como prácticamente la totalidad de los centros contaría con estas figuras.

El personal de apoyo –como voluntarias, alumnas en prácticas y religiosas que no ocupan ningún cargo específico–, se sitúa en un lugar preferente al equipo técnico. Así, las psicólogas están presentes tan solo en un 16,18% de los centros y las trabajadoras sociales y pedagogas en un 7,35%. Este lugar también lo ocupa el personal de vigilancia, pero en este caso, resulta positivo, desde nuestro punto de vista, que sólo representen un 0,73% sobre el total y esté presente en 5 centros, lo que ayuda a debilitar la visión de control de los recursos de protección.

En cualquier caso, estas figuras profesionales, junto con subdirectoras, personal de oficio y administrativo, no alcanzan una representación significativa, como se puede apreciar en la tabla: sólo 12 centros cuentan con una subdirectora, 10 con personal de oficio y 11 con personal administrativo.

En suma, como norma general, en todas las plantillas de los centros de protección constan dos figuras profesionales: directora y educadora, salvo dos excepciones. Aproximadamente la mitad cuenta con personal de servicios, y un tercio de los equipamientos con personal voluntario, lo que no deja de ser representativo de la realidad actual de los centros, en la que se completan las plantillas de los mismos, con personal de apoyo no profesionales.

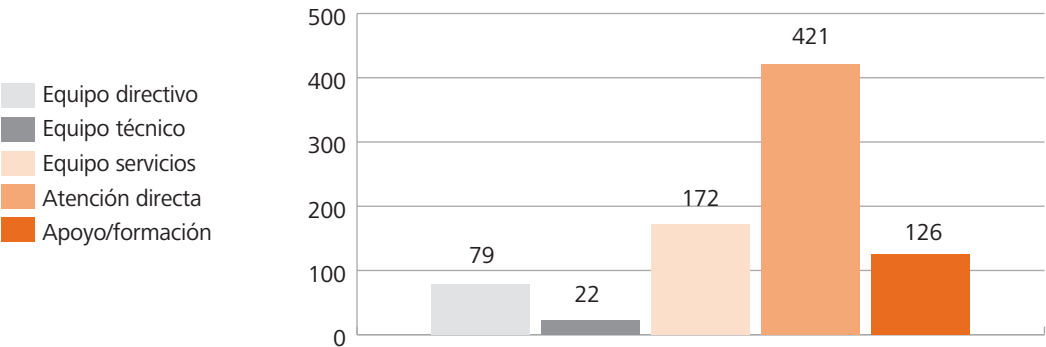
Analizamos a continuación la configuración de las plantillas en relación con la tipología de centros, según su titularidad, confesionalidad y tamaño. Para ello, establecemos una distribución funcional diferenciando entre:

- *Equipo directivo*, compuesto por directora y subdirectora.
- *Equipo técnico*, que integrarían las pedagogas, psicólogas y trabajadoras sociales que no tengan contrato de educadoras.
- *Equipo de servicios*, formado por personal de cocina, doméstico, de oficio, administrativo y vigilantes.
- *Personal de atención directa*, compuesto por educadoras, monitoras, cuidadoras y auxiliares.
- *Personal de apoyo o en formación*, en el que se integrarían las alumnas en prácticas, voluntarias y religiosas no integradas en categorías anteriores.

No contemplamos en este momento el equipo educativo ya que su conformación varía según los centros, integrando diferentes categorías profesionales, como veremos más adelante en el apartado específico destinado a este aspecto.

El conjunto de personas vinculadas a cada equipo queda reflejado en la siguiente gráfica nº 76, destacando las profesionales de atención directa que representan el 51,24% sobre el total.

Gráfica 76: Clasificación del personal por equipos (N=68)



Las medias mostradas en el cuadro 62, indican que cada centro contaría con un miembro del equipo directivo, en torno a dos personas de servicios, seis profesionales de atención directa y casi dos personas de apoyo o en formación. En cuanto al equipo técnico, no llega a una persona por cada tres centros, lo cual no deja de ser una cifra elevada, ya que, a nivel legal, no se exige más que para las casas de primera acogida.

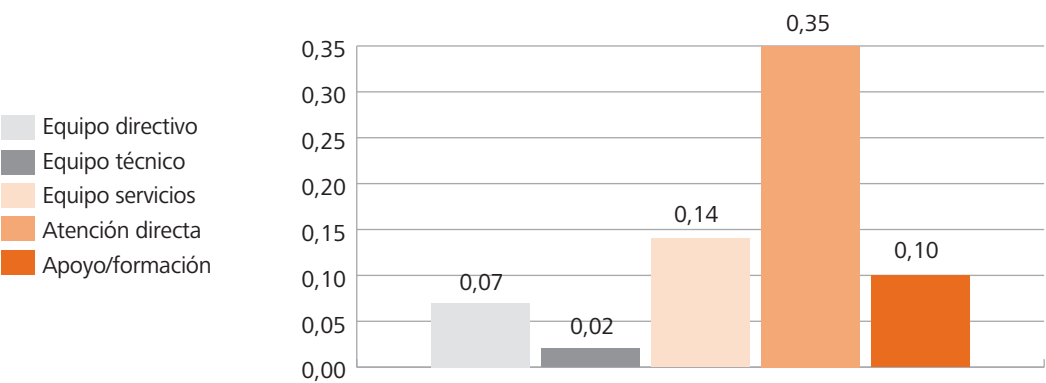
475

Cuadro 65: Media de profesionales por equipo y por centro (N=68)

	Equipo directivo	Equipo técnico	Equipo servicios	Atención directa	Apoyo/ formación
Total	79	22	172	421	126
Media	1,16	0,32	2,53	6,19	1,85

Siendo el total de infancia acogida en los 68 centros de 1198, obtenemos las siguientes ratios de profesionales para cada equipo:

Gráfica 77: Ratio de profesionales para cada equipo (N=68)



Vamos a comparar estos datos generales con las diferentes tipologías de centros. En primer lugar, si atendemos a la dependencia administrativa de los equipamientos, se puede observar que los centros propios de la Xunta de Galicia de gestión directa no cuentan con personal de equipo técnico y sin embargo tienen la media más alta de personal de servicios (13,33 por centro). Los recursos dependientes de diputaciones provinciales ostentan la media más elevada de equipo técnico por centro (1,8), ya que la única casa de acogida es de titularidad pública y pertenece a la Diputación provincial de Pontevedra. Por su parte, la media inferior de personal de servicios corresponde a los centros de iniciativa social (1,22).

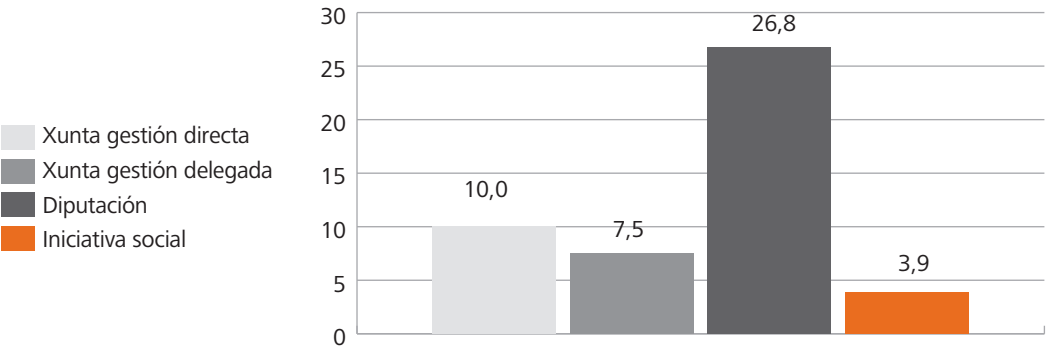
Cuadro 66: Distribución de las profesionales según la titularidad de los centros (N=68)

Titularidad	n	Direct.	Técnico	Servic.	At. directa	Apoyo/ Formac	Niños/as
Xunta gestión directa	3	4		40	30	18	95
Xunta gestión delegada	6	9	3	37	45	12	145
Diputación	5	5	9	29	134	12	264
Iniciativa social	54	61	10	66	212	84	694
Total	68	79	22	172	421	126	1198

Si se toma en consideración el personal de atención directa, en la gráfica que se acompaña se observa que la media de profesionales en todos los centros públicos supera en más del doble a los centros de iniciativa social, destacando sobre todo los dependientes de diputaciones, con una media de 26 profesionales por centro. A esto hay que añadir que los

centros públicos acogen a un volumen menor de niños y niñas (42,07%) que los centros de iniciativa social (57,93%).

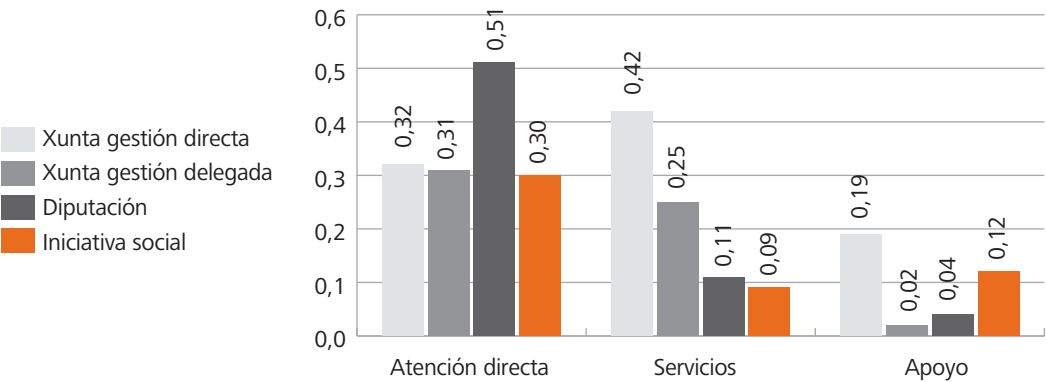
Gráfica 78: Media del personal de atención directa en función de la titularidad (N=68)



Atendiendo a las ratios, resulta significativo que los centros de iniciativa social cuenten con menos personal de atención directa por niño/a acogido (0,30) y también con menos personal de servicios (0,09), tal y como se observa en la siguiente gráfica. Esta situación explica la necesidad de suplir la falta de personal con voluntarias y alumnas en práctica, siendo la ratio de 0,12 por niño/a para estos centros.

477

Gráfica 79: Ratio de profesionales por niño/a acogido en función de la titularidad de los centros (N=68)



Sin contar los centros dependientes de diputaciones provinciales, a los que corresponde la ratio más elevada de atención directa, los centros propios de la Xunta de Galicia de gestión directa cuentan con las ratios más altas para los tres equipos.

En lo que atañe a la confesionalidad de los centros, no se encuentran diferencias destacables, exceptuando el personal de servicios, con un profesional más por centro en el caso de los confesionales. Asimismo, estos equipamientos cuentan con más personas de apoyo, en donde se sitúan las religiosas de mayor edad que residen en el centro.

Cuadro 67: Distribución de las profesionales en función de la confesionalidad (N=68)

Confesionalidad	n	Directivo	Técnico	Servicios	Atención directa	Apoyo formac.	Niños/as
Confesional	27	33	8	90	170	86	533
No confesional	41	46	14	82	251	40	665
Total	68	79	22	172	421	126	1198

Los datos relativos a las ratios nos informan de que la menor proporción de profesionales de atención directa por niño/a acogido en los centros confesionales (0,32) se compensa con una mayor ratio en cuanto a personal de servicios (0,17) y de apoyo (0,15). Los equipamientos laicos cuentan con una ratio de 0,37 profesionales de atención directa, 0,12 de servicio y 0,06 de apoyo y formación.

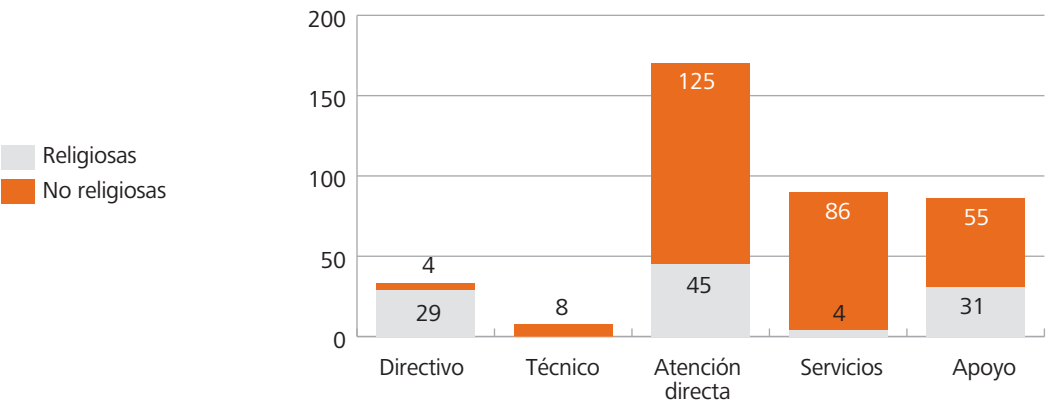
Consideramos de interés analizar el número de religiosas integradas en cada uno de los equipos. En los 68 centros de los que tenemos información relativa a las profesionales, hay un total de 113 religiosas, lo que supone un 13,78% sobre el personal considerado en conjunto. Su distribución en los diferentes equipos es la siguiente:

- Equipo directivo 30 personas
- Personal de atención directa 47 personas
- Personal de servicios 4 personas
- Personal de apoyo 32 personas

Atendiendo únicamente al total de centros confesionales –al que sumamos un equipamiento gestionado por una entidad laica pero con religiosas a su cargo (n=28)– la media es de 4,04 personas pertenecientes a alguna congregación por centro.

En la siguiente gráfica presentamos la proporción de personal religioso y de profesionales seculares contratadas para cada equipo.

Gráfica 80: Relación entre personal religioso y laico en los centros confesionales (N=27)



Destaca favorablemente la profesionalización de la atención directa, puesto que la mayor parte del personal es seglar contratado. En cuanto a los equipos directivos son cargos ocupados principalmente por religiosas a excepción de 4 personas de dos centros propios de gestión delegada.

Finalmente, atendiendo a la tipología de los centros, las casas de familia junto con las residencias cuentan con menos personal en relación con el número de niños y niñas que acogen. En el primer caso encontramos una profesional de servicios para cada 4 casas de familia, una figura del equipo técnico por cada 8 casas y 3 profesionales de atención directa por vivienda.

479

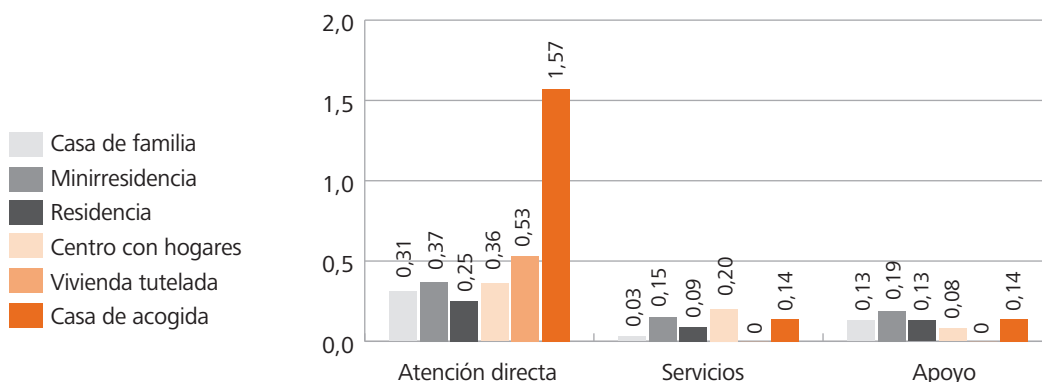
Cuadro 68: Distribución de las profesionales en función de la tipología de centro (N=68)

Tipología	n	Directivo	Técnico	Servicios	Atención directa	Apoyo formación	Niños/as
Casa de familia	32	32	4	9	83	36	270
Minirresidencia	8	12	4	15	37	19	101
Residencia	5	7	0	9	24	13	97
Centro con hogares	16	20	13	138	248	57	689
Vivienda tutelada	6	7	0	0	18	0	34
Casa de acogida	1	1	1	1	11	1	7
Total	68	79	22	172	421	126	1198

Los centros con hogares cuentan con más personal de servicios que otras tipologías de equipamientos. Estarían compuestos por 6 profesionales por centro, y contarían además con 1 pedagoga, trabajadora social o psicóloga por cada 2 centros.

En la siguiente gráfica nº 81 se muestran las ratios de los equipos de atención directa, de servicios y de apoyo por equipamiento en función de su tipología.

Gráfica 81: Ratio de personal en función de las tipologías y equipos (N=68)



Por encima de la ratio media para las profesionales de atención directa se sitúan los centros con hogares (0,36), las minirresidencias (0,37), las viviendas tuteladas (0,53) y, a una distancia cuatro veces por encima, la casa de acogida (1,57). Muy por debajo de la ratio media se sitúan las residencias, con tan solo 0,25 profesionales por niño/a acogido, y las casas de familia (0,31).

Esta situación, respecto del personal de atención directa, no se ve compensada con mayor proporción de personal de servicios, puesto que tienen las ratios más bajas en relación con el resto de tipologías: 0,03 para las casas de familia y 0,09 para las residencias, mientras que los centros con hogares se sitúan en un 0,20. En el caso de las viviendas tuteladas sí se compensa la falta de personal de servicios y de apoyo con una elevada ratio de profesionales de atención directa.

En suma, en cuanto a ratio de personal en general, los centros privados de iniciativa social se encuentran en una situación significativamente peor que los centros públicos, lo que también sucede con los centros confesionales (en cuanto a personal de atención directa sobre todo) y a las casas de familia y residencias.

A la luz de los datos mostrados, consideramos que sería necesaria una redistribución de los recursos humanos entre los diferentes equipamientos, para no encontrar situaciones tan dispares en las que la última afectada es la infancia acogida.

Nos centramos a continuación en analizar la información relativa a las características del equipo directivo y educativo, en cuanto a sexo, edad, años de experiencia y titulación.

12.2 Características del equipo directivo

En los 68 centros de protección de los que se dispone información sobre el personal, constan 67 directoras (que representan el 8,17% sobre el total) y 12 subdirectoras (1,46%). Tal y como se ha comentado, el número de directoras es relativo ya que 5 viviendas tuteladas comparten la misma directora, al igual que dos 2 centros de iniciativa social. En este sentido, en los datos que se presentan a continuación se hará referencia a un total de 62 directoras.

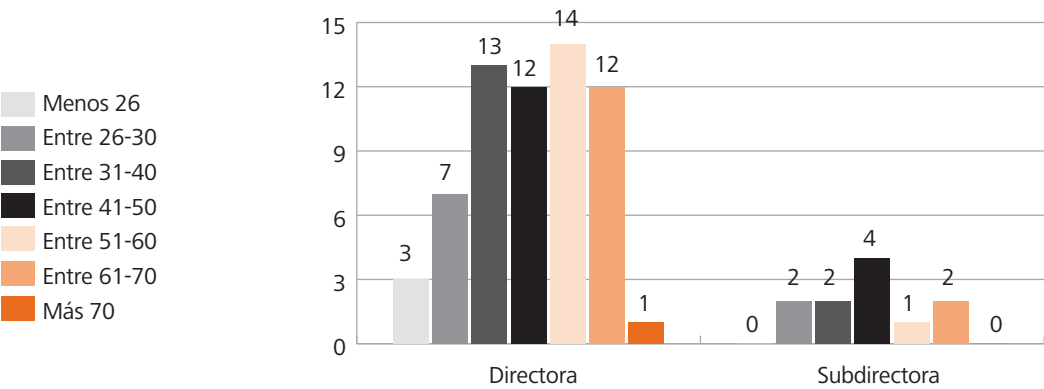
Tanto en los equipos directivos como en los educativos se constata una clara presencia de mujeres sobre hombres, definiendo un ámbito profesional de marcado carácter femenino, al igual que ocurre en otros contextos educativos. En el caso de las directoras, representan el 75,81%, y las subdirectoras el 66,67%.

Gráfica 82: Distribución del equipo directivo de los centros en función del sexo (N=68)



Las directoras tienen una media de edad de 47 años y las subdirectoras de 41. Su distribución por intervalos queda reflejada en la siguiente gráfica nº 83.

Gráfica 83: Distribución del equipo directivo según la edad (N=68)



Como se puede apreciar, el mayor índice de personas que ostentan cargos directivos, se sitúa en el intervalo 51-60 años para las directoras, y 41-50 para las subdirectoras. Son muy pocas las que cuentan con menos de 26 años (4,05%) y entre 26-30 años (12,16%). El resto de los intervalos alcanzan, casi por igual, un índice aproximado del 20%, en el que también se incluyen las personas con más de 61 años. Hay que destacar el caso de una directora con más de 70 años.

En relación con la experiencia, el 47,30% de los cargos directivos de los centros de protección en Galicia lleva menos de 6 años en el puesto. Se trata sobre todo de directoras y subdirectoras de casas de familia y minirresidencias (43,24%). El 20,27% tiene entre 6 y 10 años de experiencia; el 32,43% más de 10, y la mitad de este porcentaje más de 20.

Cuadro 69: Años de experiencia del equipo directivo (N=68)

Años experiencia	Directora	Subdirectora
Menos de 1	4	1
Entre 1-5	23	7
Entre 6-10	13	2
Entre 11-15	4	
Entre 16-20	6	1
Más 20	12	1
Total	62	12

En cuanto a la titulación, destaca positivamente que las directoras de los centros sean principalmente Diplomadas en Educación Social, o cuentan con una habilitación reconocida por parte de un Colegio Profesional de Educadoras Sociales, en un 24,42% de los casos.

Magisterio es la segunda titulación más señalada (24,19%). Otros estudios contemplados en el Decreto 329/2005 para el desempeño de este cargo serían Pedagogía (14,52%), Psicología (11,29%) o aquellas otras titulaciones de orientación socioeducativa en las que se puede encuadrar Psicopedagogía (1,61%) e incluso Trabajo Social (4,84%). En general, se observa una clara presencia de titulaciones de perfil educativo, ascendiendo al 67,74% en el caso de las directoras, y al 66,67% en las subdirectoras.

Sin embargo, sorprende el hecho de que figuren 2 personas sin cualificación reconocida oficialmente y 6 con titulaciones alejadas de las recomendadas a nivel legal: Enfermería, Filología, Derecho, Jardín de infancia.

Cuadro 70: Titulación del equipo directivo (N=68)

Titulación	Directora	Subdirectora
Educación Social	17	3
Magisterio	15	5
Pedagogía	9	
Psicología	7	
Psicopedagogía	1	
Trabajo Social	3	
Otra titulación	5	1
Sin contestar	4	2
Sin cualificación	1	1
Total	62	12

483

12.3 Características del equipo educativo

Por equipo educativo se entiende el conjunto de profesionales de los centros que desempeñan funciones de intervención educativa. Del total de personal de los recursos residenciales de protección a la infancia en Galicia, el 54,51% forma parte de los equipos educativos, lo que supone 447 personas, una media de 6,6 por centro y una ratio de 0,37 por niño/a (calculada atendiendo a la población acogida en los 68 centros de los que disponemos información respecto a las profesionales, un total de 1198 niños y niñas). Esta ratio es dos centésimas superior a la calculada en función del personal de atención directa, que ascendía a 0,35 profesionales por niño/a acogido.

En relación con la dependencia administrativa de los recursos residenciales, la incidencia del equipo educativo varía. Así, en los centros propios de gestión directa el índice de representación es menor –el 36,96% de las profesionales pertenecen a los equipos educativos–, al igual que los centros dependientes de las diputaciones provinciales (el

46,56%). El mayor porcentaje recae en los centros de iniciativa social, con el 62,12% de su personal integrado en los equipos educativos, lo que se corresponde con la menor ratio de profesionales por niño/a acogido en estos centros. Atendiendo a la confesionalidad de los centros, es inferior el porcentaje en los recursos dependientes de entidades religiosas (41,86%) que en centros no confesionales (65,82%). Finalmente, la mayor parte del personal de las casas de familia (67,07%), de las viviendas tuteladas (76%) y de la casa de acogida (86,67%) pertenece a los equipos educativos.

En el siguiente cuadro nº 71 se presenta la conformación general de los equipos educativos, indicando: el total de personal de cada figura profesional, la frecuencia y el porcentaje de los que están integrados en equipos educativos y el índice de representación de cada perfil en la constitución de los equipos.

Cuadro 71: Conformación de los equipos educativos (N=68)

Equipos	Figuras	Total	f	%	Representación
Directivo	Directora	67	54	80,60	12,08
	Subdirectora	12	12	100,00	2,68
Atención directa	Educadora	266	266	100,00	59,51
	Monitora/cuidadora	84	28	33,33	6,26
	Auxiliar	71	59	83,10	13,20
Técnico	Psicóloga	11	8	72,73	1,80
	Pedagoga	5	4	80,00	0,89
	Trabajadora social	6	5	83,33	1,13
Servicios	Personal cocina	66	3	4,55	0,67
	Personal doméstico	67	4	5,97	0,89
	Personal de oficio	16			
	Personal administrativo	17	1	5,88	0,22
	Vigilantes	6			
Apoyo o formación	Voluntarias	63			
	Alumnas en prácticas	31			
	Religiosas	32	3	9,38	0,67
Total		820	447	54,51	100,00

Aunque la constitución de los equipos educativos depende de cada centro, se puede apreciar una serie de rasgos comunes, como son: la totalidad de las educadoras forman

parte de los equipos educativos; la mayor parte de los miembros del equipo directivo: el 80,60% de las directoras y el 100% de las subdirectoras; el 83,10% de las auxiliares; y el 77,27% del equipo técnico.

Como se puede observar en el cuadro nº 71 las cuidadoras/monitoras cuentan con un índice menor de presencia en equipos educativos (33,33%) y, aunque constituyan casos aislados, resulta significativo que haya personal de servicios integrado en estos equipos (4,65%).

En la constitución de los equipos, el mayor peso recae sobre las educadoras (el 59,51% sobre total). Las auxiliares (13,2%), las directoras (12,08%) y, en menor medida, las cuidadoras (6,26%) también tienen una representación destacada.

Según la dependencia administrativa de los centros, los equipos educativos de los recursos propios de gestión directa y delegada están formados principalmente por educadoras (88,24 y 88,77% respectivamente). En ambos casos también figuran miembros de los equipos directivos. Varía la incorporación de personal del equipo técnico y de auxiliares o cuidadoras en los centros propios de gestión delegada.

La situación es muy diferente en el caso de los centros dependientes de las diputaciones provinciales, donde las educadoras sólo representan un 30,68% de los equipo educativos, mientras que el peso mayor recae en las auxiliares y/o cuidadoras, con un 56,82%. También se integran miembros del equipo directivo y técnico.

En un estado intermedio se sitúan los centros de iniciativa social, donde las educadoras representan el 62,08% de los equipos educativos; las directoras y auxiliares/cuidadoras tienen cierta relevancia (18,59% y 12,64% respectivamente); y donde miembros del equipo técnico y del personal de servicios asumen funciones educativas.

485

Cuadro 72: Conformación de los equipos educativos según la titularidad de los centros (N=68)

Titularidad	Educativo	Educadoras	Directivo	Técnico	Auxiliar	Servicios	Apoyo ^a
Xunta gestión directa	34	30	4				
Xunta gestión delegada	56	42	8	3	3		
Diputación	88	27	4	7	50		
Iniciativa social	269	167	50	7	34	8	3
Total	447	266	66	17	87	8	3

^a Personal religioso.

En los centros confesionales las educadoras tienen mayor representación en los equipos educativos (62,35%) que en los centros no confesionales (57,89%). En estos últimos hay una mayor presencia de auxiliares y/o cuidadoras como miembros de los equipos

(24,21%). Respecto de los recursos confesionales hay que destacar que el 69,91% de las religiosas forman parte de los equipos educativos, representando el 48,77% sobre el total de personal de éstos: 24 directoras, 4 subdirectoras, 47 educadoras, 1 personal de servicios y 3 religiosas de apoyo.

Cuadro 73: Conformación de los equipos educativos según la confesionalidad (N=68)

Confesionalidad	Educativo	Educadoras	Directivo	Técnico	Auxiliar	Servicios	Apoyo ^a
Confesional	162	101	31	7	18	2	3
No confesional	285	165	35	10	69	6	
Total	447	266	66	17	87	8	3

^a Personal religioso.

En razón de la tipología, son las viviendas tuteladas (89,47%), los centros con hogares (62,78) y las casas de familia (60,91%), los que tienen mayor representación de educadoras en sus equipos educativos. Por su parte, las educadoras de la casa de acogida cuenta con una representación menor (30,77%).

Cuadro 74: Conformación de los equipos educativos según la tipología del centro (N=68)

Tipología	Educativo	Educadoras	Directivo	Técnico	Auxiliar/ cuidador	Servicios	Apoyo ^a
Casa de familia	110	67	27	2	11	1	2
Minirresidencia	51	21	12	3	13	1	1
Residencia	31	17	7		6	1	
Centro con hogares	223	140	17	11	50	5	
Vivienda tutelada	19	17	2				
Casa de acogida	13	4	1	1	7		
Total	447	266	66	17	87	8	3

^a Personal religioso.

A continuación se definen las características del equipo educativo en función del sexo, edad, años de experiencia y titulación.

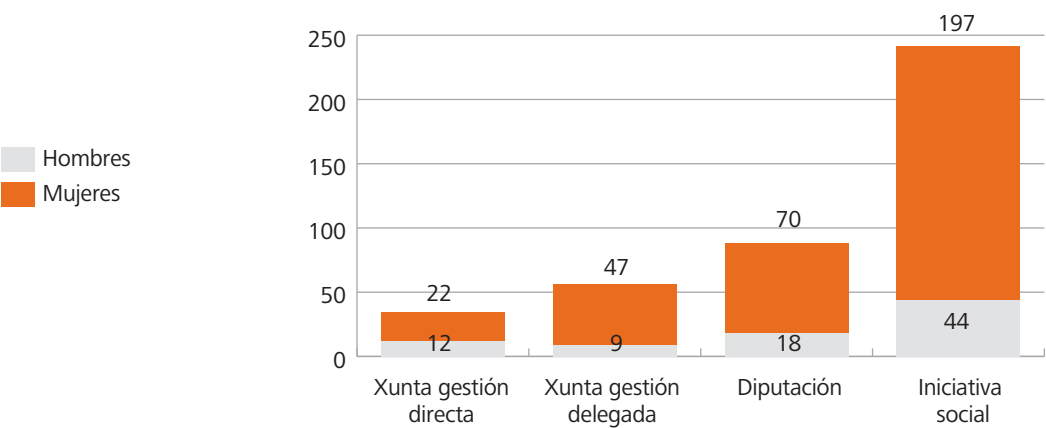
En los centros de protección en Galicia hay un total de 83 hombres (19,81%) y 336 mujeres (80,19%) integrados en los equipos educativos. Al igual que en el caso del equipo directivo, se trata de una profesión con una clara presencia femenina.

Gráfica 84: Distribución del equipo educativo en función del sexo (N=67)



Proporcionalmente, hay una mayor presencia masculina en los centros propios de gestión directa (35,29%) y en los dependientes de diputaciones provinciales (20,45%). En los centros de iniciativa social los hombres representan un 18,26% y en los propios de gestión delegada un 16,07 por ciento.

Gráfica 85: Equipo educativo en función del sexo y dependencia administrativa (N=67)



En los centros confesionales se encuentra el menor índice de hombres en los equipos educativos (15,43%).

Cuadro 75: Equipo educativo en función del sexo y confesionalidad (N=67)

Confesionalidad	Hombres	Mujeres
Confesional	25	137
No confesional	58	199
Total	83	336

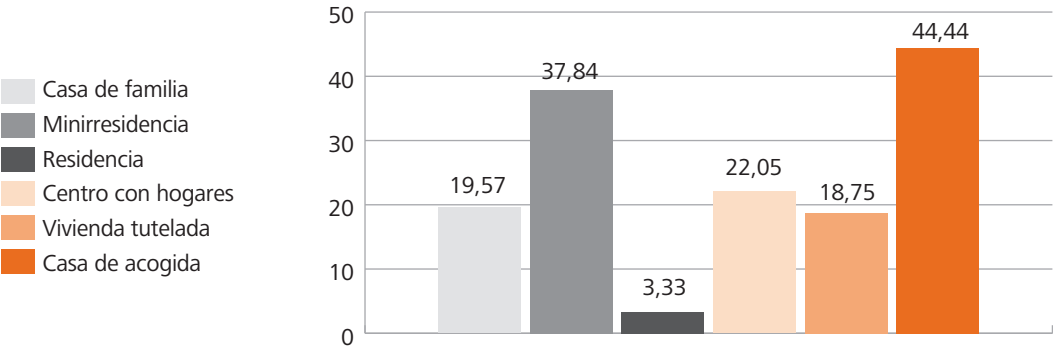
Según la tipología de centro, el cuadro nº 76 presenta la distribución por sexo del equipo educativo.

Cuadro 76: Equipo educativo en función del sexo y tipología (N=67)

Tipología	Hombres	Mujeres
Casa de familia	18	92
Minirresidencia	14	37
Residencia	1	30
Centro con hogares	43	152
Vivienda tutelada	3	16
Casa de acogida	4	9
Total	83	336

Como se puede observar en la gráfica nº 86, los equipos educativos que disponen de un mayor porcentaje de hombres son los que desarrollan su labor en las casas de primera acogida (44,44%), seguidas de las minirresidencias (37,84%), y de los centros con hogares (22,05%). Las residencias (todas ellas confesionales) cuentan tan sólo con un educador masculino. Los otros dos tipos de centro se sitúan alrededor del porcentaje medio (18,57%).

Gráfica 86: Porcentaje de hombres en el equipo educativo según la tipología de centros (N=67)



Finalmente, a tenor del carácter del centro –femenino, masculino o mixto–, en los centros femeninos sólo hay educadoras, y en los masculinos predominan los educadores sobre las educadoras.

En razón de la edad, la mitad del personal integrado en los equipos educativos de los centros tiene entre 31 y 50 años, siendo mayor el porcentaje de las profesionales que se sitúan en el intervalo de 31-40 años (26,39%).

489

Cuadro 77: Distribución del equipo educativo en función de la edad (N=67)

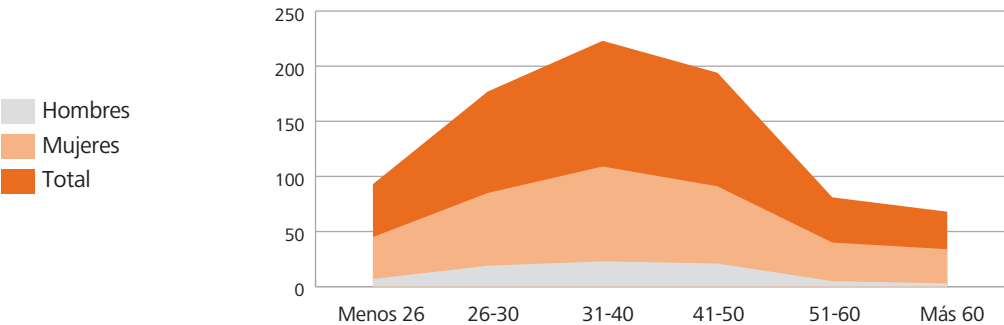
Edad	Hombres	Mujeres	Sin especificar	Total
Menos 26	7	38	3	48
Entre 26-30	19	66	7	92
Entre 31-40	23	86	5	114
Entre 41-50	21	70	12	103
Entre 51-60	5	35	1	41
Más de 60	3	31		34
Total	78	326	28	432

Como se puede observar en el cuadro nº 77, hay un total de 48 personas menores de 26 años (que suponen el 11,11% sobre el total) y de 34 mayores de 60 (el 7,87%).

En función del sexo, se aprecia una distribución por intervalos de edad más homogénea en el caso de los hombres que en el de las mujeres. Mientras que en las mujeres se observa

un punto de inflexión importante en el intervalo 31-40, en los hombres esta inflexión se diluye entre los 26 y los 50 años.

Gráfica 87: Distribución del equipo educativo en función del sexo y edad (N=67)



Esta distribución o tendencia varía según la dependencia administrativa. En el cuadro que se acompaña (nº 78) se aprecia como la mayor parte del personal de los equipos educativos de los centros de iniciativa social tiene entre 26 y 40 años (54,28%), produciéndose un descenso importante de profesionales entre 41-50 (14,13%). Asimismo se observa un incremento de personas con más de 60 años, la mayoría de las cuales pertenecen a centros confesionales, como se verá a continuación.

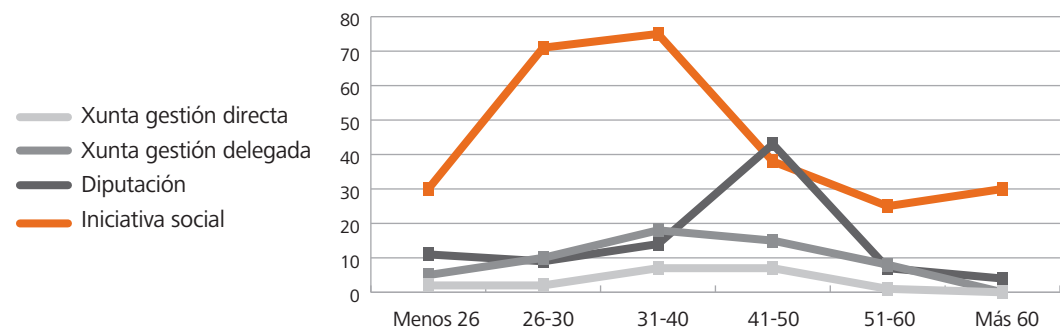
Cuadro 78: Distribución del equipo educativo en función de la edad y titularidad (N=67)

Edad	Xunta gestión directa	Xunta gestión delegada	Diputación	Iniciativa social	Total
Menos 26	2	5	11	30	48
Entre 26-30	2	10	9	71	92
Entre 31-40	7	18	14	75	114
Entre 41-50	7	15	43	38	103
Entre 51-60	1	8	7	25	41
Más de 60	0	0	4	30	34
Total	19	56	88	269	432

Para los centros dependientes de diputaciones provinciales la situación es diferente. Así, el punto de inflexión más importante se produce en el intervalo 41-50 (48,86%). En este caso, el 38,64% del personal tiene menos de 41 años, frente al 65,43% de los centros de iniciativa social. No se observan diferencias respecto a los centros propios de la Xunta de

Galicia (gestión directa y delegada), ya que la distribución según los intervalos de edad es similar a la que presenta el conjunto de los centros en sus datos generales. En ambos casos no hay profesionales con más de 60 años.

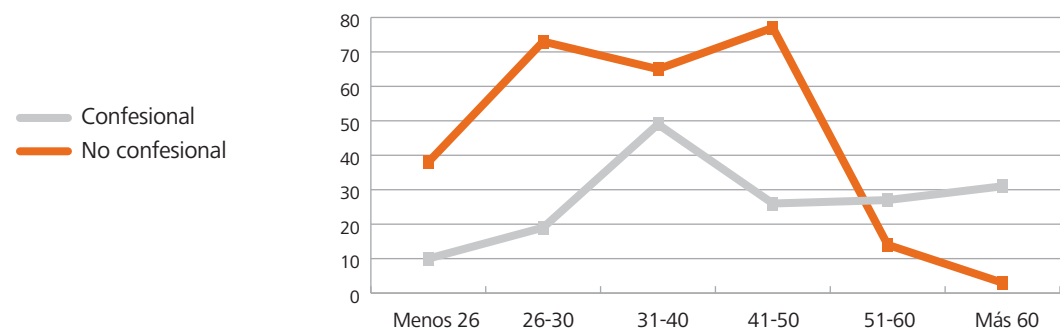
Gráfica 88: Distribución del equipo educativo en función de la edad y titularidad (N=67)



Atendiendo a la confesionalidad, en los centros laicos no se manifiesta ninguna tendencia especialmente relevante según las edades del personal de los equipos educativos. La mayor parte de las profesionales que los conforman tienen entre 41 y 50 años (28,52%), aunque alcanzan un porcentaje similar las personas entre 26-30 años (27,04%), existiendo dos puntos de inflexión en ambos intervalos. Es significativo también el descenso de profesionales con más de 50 años (6,3%). En los centros confesionales se mantiene, en cierta medida, la tendencia general presentada, con un índice mayor de las profesionales entre 31-40 años.

491

Gráfica 89: Distribución del equipo educativo en función de la edad y confesionalidad (N=67)



Las diferencias más destacables entre ambos tipos de centros se observan en los intervalos extremos:

- Menor índice de personas con menos de 26 años en los centros confesionales: el 6,17% frente al 14,07% en los no confesionales.
- Mayor presencia de profesionales con más de 60 años en los centros religiosos: el 19,14% frente al 1,11% en los centros no confesionales.

Cuadro 79: Distribución del equipo educativo en función de la edad y confesionalidad (N=67)

Edad	Confesionales	No confesionales	Total
Menos 26	10	38	48
Entre 26-30	19	73	92
Entre 31-40	49	65	114
Entre 41-50	26	77	103
Entre 51-60	27	14	41
Más de 60	31	3	34
Total	162	270	432

Finalmente, si atendemos a las tipologías de los recursos residenciales, encontramos las siguientes peculiaridades (cuadro nº 80):

- Los mayores índices de personal menor de 26 años se encuentran en las minirresidencias (17,65%) y en las casas de familia (15,45%). Las viviendas tuteladas, en estos momentos, no tienen profesionales integradas en los equipos educativos en este intervalo de edad.
- Los mayores porcentajes de profesionales con más de 60 años corresponden a las minirresidencias (17,65%) y residencias (16,13%), todas ellas centros confesionales. Las viviendas tuteladas tampoco tienen profesionales mayores de 60 años.
- A excepción de las residencias, más de la mitad de las profesionales de las diferentes tipologías de centros tienen menos de 41 años (el 69,09% para las casas de familia; el 64,71% para las minirresidencias; el 51,92% para los centros con hogares; el 89,46% para las viviendas tuteladas; y el 53,85% para la casa de acogida).

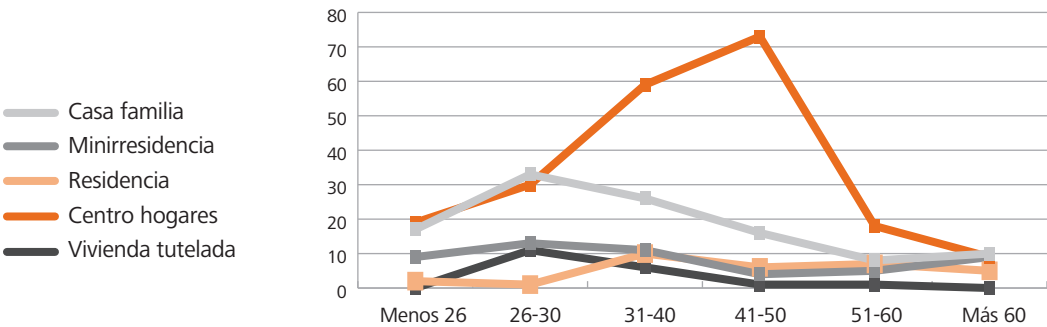
Cuadro 80: Distribución del equipo educativo en función de la edad y tipología (N=67)

Tipología	Menos 26	26-30	31-40	41-50	51-60	Más de 60	Total
Casa familia	17	33	26	16	8	10	110
Minirresidencia	9	13	11	4	5	9	51
Residencia	2	1	10	6	7	5	31
Centro hogares	19	30	59	73	18	9	208
Vivienda tutelada		11	6	1	1		19
Casa acogida	1	4	2	3	2	1	13
Total	48	92	114	103	41	34	432

La distribución de las profesionales en función de los intervalos de edad establecidos muestra tendencias diferentes según el tipo de centro. Se observa en la gráfica n° 90 como en las casas de familia el punto de inflexión se sitúa en el intervalo 26-30, mientras que en los centros con hogares, el valor máximo se alcanza en el intervalo 41-50. Las minirresidencias y viviendas tuteladas muestran un perfil similar al de las casas de familia, aunque más suavizado.

493

Gráfica 90: Distribución del equipo educativo en función de la edad y tipología (N=67)



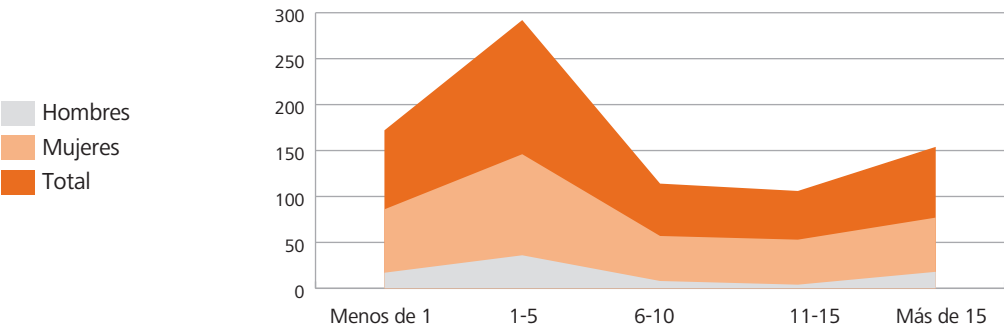
Además de ser un ámbito profesional caracterizado por el predominio de personas con una media de edad relativamente baja, encontramos que es también joven en cuanto a la experiencia en centros de protección. Así, el 55,37% de las personas vinculadas a los equipos educativos lleva menos de 6 años trabajando en estos contextos, del cual el 20,53% cuenta con menos de un año de experiencia. Frente a este porcentaje hay un 13,60% de profesionales con una experiencia entre 6 y 10 años, un 12,65% entre 11 y 15, y un 18,38% que lleva más de 15 años trabajando en centros.

Cuadro 81: Años de experiencia del equipo educativo (N=67)

Años experiencia	Hombres	Mujeres	Total
Menos de 1	17	69	86
Entre 1-5	36	110	146
Entre 6-10	8	49	57
Entre 11-15	4	49	53
Más de 15	18	59	77
Total	83	336	419

La siguiente gráfica, nº 91, dibuja esta situación diferenciando los datos en función del sexo.

Gráfica 91: Distribución del equipo educativo en función del sexo y años de experiencia (N=67)



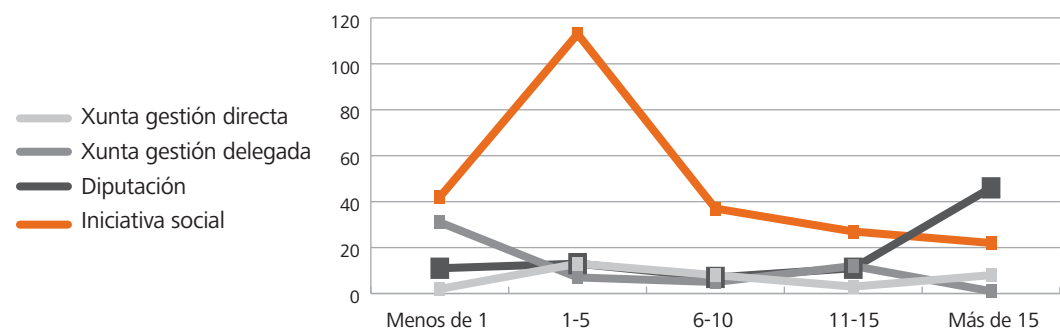
En razón de la dependencia administrativa se observan tendencias dispares en cuanto a los años de experiencia de las profesionales que conforman los equipos educativos. El 66,81% de las profesionales con menos de 6 años de experiencia se encuentra en los centros de iniciativa social. Resulta más llamativo el hecho de que el 48,84 de las que cuentan con menos de 1 año de experiencia se encuentre en centros de titularidad privada, a lo que habría que añadir el 36,04% de las profesionales de los centros propios de gestión delegada a una entidad de iniciativa social, en los que la contratación es externa a la Xunta de Galicia.

Cuadro 82: Años de experiencia del equipo educativo en función de la titularidad (N=67)

Años de experiencia	Xunta gestión directa	Xunta gestión delegada	Diputación	Iniciativa social	Total
Menos de 1	2	31	11	42	86
Entre 1-5	13	7	13	113	146
Entre 6-10	8	5	7	37	57
Entre 11-15	3	12	11	27	53
Más de 15	8	1	46	22	77
Total	34	56	88	241	419

Si observamos las tendencias, los centros de iniciativa social muestran una línea semejante a la general, a excepción del incremento de personal con más de 15 años en centros. Asimismo, los centros propios de gestión directa se mantienen en esta orientación, siendo menos pronunciada.

Gráfica 92: Años de experiencia del equipo educativo en función de la titularidad (N=67)



Por su parte, en los centros dependientes de diputaciones provinciales se sitúa el mayor porcentaje de profesionales con más experiencia –el 52,27% del personal que trabaja en estos centros lleva más de 15 años–, y en los centros propios de gestión delegada la mayor proporción con menor experiencia, el 55,36% lleva menos de 1 año en el ámbito. En ambos casos, no se aprecia una tendencia clara, tal y como se refleja en la gráfica nº 92.

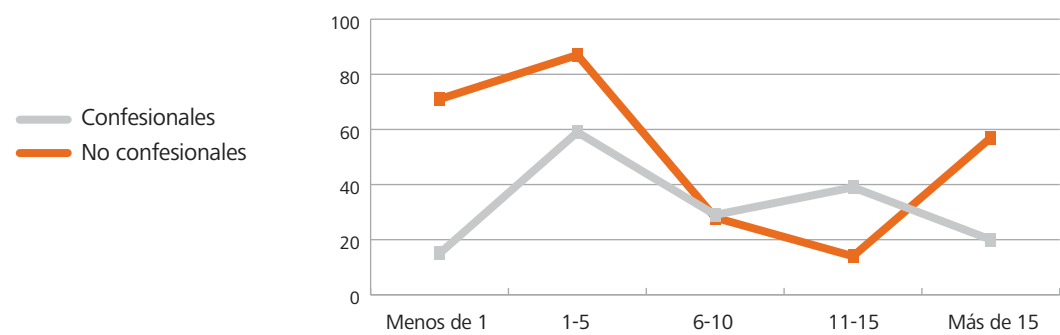
En lo que respecta a la confesionalidad, los centros dependientes de entidades religiosas cuentan con menor porcentaje de profesionales en los intervalos extremos (el 9,26% tiene menos de un año de experiencia y el 12,35% más de 15), situándose el índice mayor en el intervalo 1-5 (36,42%).

Cuadro 83: Años de experiencia del equipo educativo en función de la confesionalidad (N=67)

Años de experiencia	Confesional	No confesional	Total
Menos de 1	15	71	86
Entre 1-5	59	87	146
Entre 6-10	29	28	57
Entre 11-15	39	14	53
Más de 15	20	57	77
Total	162	257	419

Los centros dependientes de entidades laicas tienen los equipos educativos con menos experiencia, así, el 68,10% de las profesionales que cuentan con menos de 6 años están vinculadas a centros no confesionales.

Gráfica 93: Años de experiencia del equipo educativo en función de la confesionalidad (N=67)



En cuanto a la tipología, las casas de familia presentan un índice mayor de profesionales con menos experiencia (el 30,91% cuenta con menos de un año y el 44,55% entre 1 y 5). La casa de acogida y los centros con hogares cuentan con los equipos educativos más experimentados (un 30,77% y un 29,23% más de 15 años, respectivamente). Sin embargo, el 45,35% de las profesionales con menos de 1 año de experiencia se encuentra en los centros con hogares, y el 39,53% en las casas de familia.

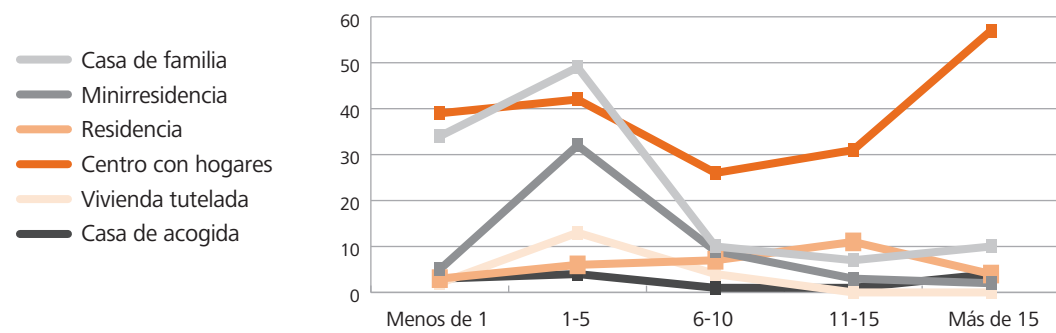
Cuadro 84: Años de experiencia del equipo educativo en función de la tipología (N=67)

Años de experiencia	CF	MR	R	CH	VT	CA	Total
Menos de 1	34	5	3	39	2	3	86
Entre 1-5	49	32	6	42	13	4	146
Entre 6-10	10	9	7	26	4	1	57
Entre 11-15	7	3	11	31	0	1	53
Más de 15	10	2	4	57	0	4	77
Total	110	51	31	195	19	13	419

Como se puede observar en la siguiente gráfica nº 94, la mayor proporción de educadoras en los centros de menor capacidad (casas de familia, minirresidencias y viviendas tuteladas) se sitúa en el intervalo 1-5, tal y como reflejaba la tendencia general. Los centros de más capacidad (centros con hogares y residencias) tienen el mayor porcentaje de profesionales con más de 15 años y entre 11-15 respectivamente.

497

Gráfica 94: Años de experiencia del equipo educativo en función de la tipología (N=67)



Consideramos importante resaltar como en los centros de iniciativa social se sitúan las profesionales de menor edad y con menos años de experiencia, lo que guarda una estrecha relación, desde nuestro punto de vista, con el hecho de que sea precisamente en estos centros donde las condiciones laborales son peores, como se ha mostrado más arriba: menor ratio de profesionales por niño acogido, de personal de atención directa y de personal de servicios. Es la misma situación en la que se encuentran las profesionales de las casas de familia, donde se sitúan las educadoras de menor edad y años de experiencia.

Mostramos a continuación las ratios de profesionales del equipo educativo por niño/a acogido en función del turno de trabajo en el que el mayor volumen de niños y niñas se encuentra en el centro.

12.3.1 Ratios de educadora por niño/a acogido/a

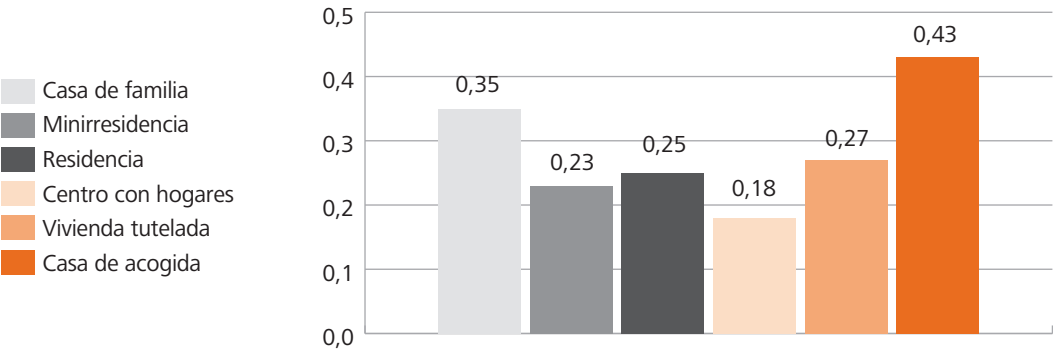
En el Decreto 329/2005 por el que se regulan los centros de menores, se hace mención específica al número de educadoras mínimo que debe garantizarse en los centros de protección en función de su tipología y de las edades de atención:

- Centros de acogida inmediata y minirresidencias: una educadora para 15 niños/as, es decir, una ratio de 0,07.
- Casas de familia, viviendas tuteladas y residencias: una educadora por cada 8 niños/as, lo que implica una ratio de 0,12.
- Centros con hogares: una educadora en cada unidad de convivencia, en la que como máximo habrá 10 niños y niñas, lo que equivale a una ratio de 0,10.
- En caso de acoger niños/as menores de 3 años, la ratio especificada para las casas de familia y minirresidencias debe ser de 0,25.

Estos datos se refieren a los turnos del día en los que los niños y las niñas se encuentran en el centro. En horario nocturno, se contará como mínimo con una trabajadora, independientemente del número de niñas y niños acogidos.

Para el cálculo de la ratio en los centros de protección de Galicia se han contemplado los datos obtenidos en la pregunta del cuestionario relativa al número de educadoras en los diferentes turnos (de mañana, tarde y noche). La ratio resulta del cociente entre el número de educadoras en el turno en que hay más niños y niñas (turno de tarde), y el número total de plazas ocupadas (de internado y atención de día). La media general para los 66 centros de los que disponemos esta información es de 0,28, es decir, 3,57 niños/as por educadora, superando los mínimos establecidos a nivel legal. Si atendemos a las diferentes tipologías de centro, las medias resultantes se muestran en la gráfica nº 95:

Gráfica 95: Ratios educadoras/infancia en función de la tipología (N=66)

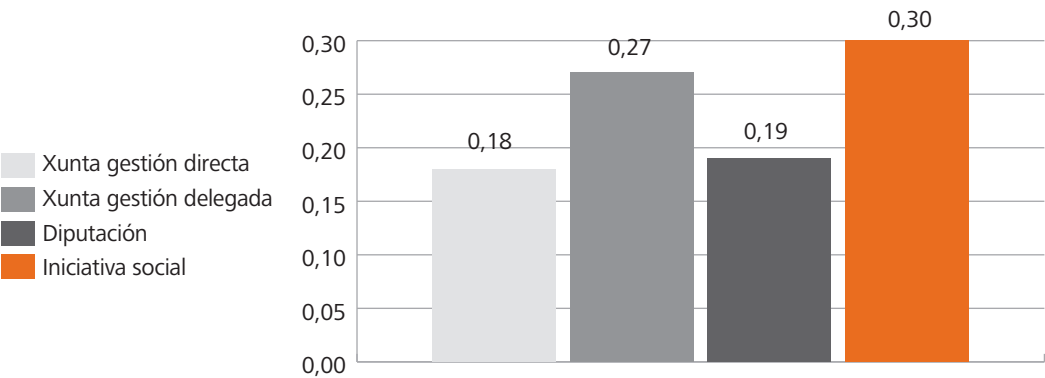


Como se puede observar, los centros con hogares tienen una ratio media inferior a la media global, mientras que las casas de familia se sitúan bastante por encima. Estos resultados resultan sorprendentes después de conocer las ratios de profesionales del equipo educativo por niño/a acogido sin tener en cuenta los turnos.

En función de la dependencia administrativa, también se obtienen datos inesperados, pues la ratio media de los centros de iniciativa social es superior al resto, siendo de 0,30. Le siguen los centros de gestión delegada (0,27), los dependientes de diputaciones provinciales (0,19) y, por último, los centros propios de gestión directa, con una ratio media de 0,18.

499

Gráfica 96: Ratios educadoras/infancia en función de la titularidad (N=66)



En razón de la confesionalidad, es mayor la ratio de los centros laicos (0,30) que la de los centros confesionales (0,24).

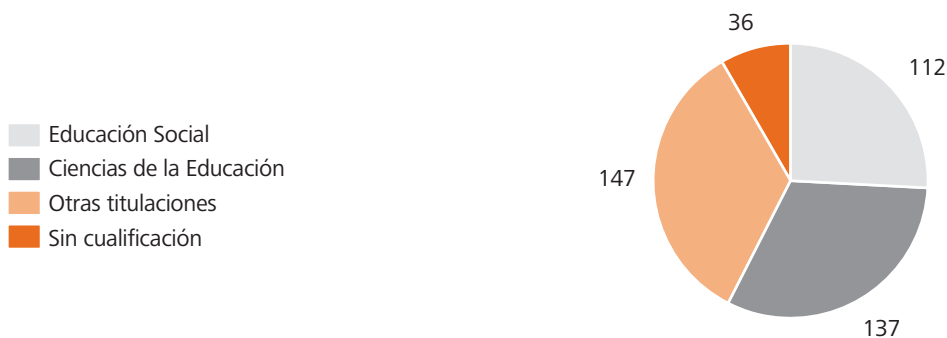
Para disponer de una visión más completa de la situación profesional de los centros de protección, además de las ratios, sería necesario comparar el número de educadoras totales con el número de educadoras por turno, contemplando los tiempos de trabajo y descanso. Asimismo, habría que tener en cuenta el resto de las figuras profesionales con las que cuenta cada centro y que facilitan la labor de las educadoras.

12.3.2 Formación inicial

En la Comunidad Autónoma de Galicia, desde un punto de vista normativo-legal, se establece, de forma general, que “los centros de menores contarán con un personal adecuado a las características que definen su actividad” (Decreto 329/2005). Sólo se hace referencia específica a la cualificación en el caso de los cargos directivos, quienes deberán contar con una titulación mínima de grado medio, preferentemente en las áreas de psicológica, pedagógica o socioeducativa. Asimismo, para las casas de acogida inmediata se regula la exigencia de disponer de un equipo técnico, formado, al menos, por una psicóloga y una trabajadora social.

Tal y como se ha declarado, entendemos que la función y finalidad de los centros de protección es eminentemente educativa y social, por lo que las profesionales deberán estar en posesión de una titulación y de formación adecuada que les capacite para el desarrollo de la acción socioeducativa de forma intencional y sistemática. Coincidimos con distintos autores (Panchón, 1998; Fernández y Fuertes, 2000) y con lo establecido en las disposiciones legales de las comunidades autónomas de Andalucía y Valencia (artículo 65.2 Decreto 355/2003 y artículos 17.3, 22.3, 27.2 y 32.4, Orden de 19 de junio de 2003, respectivamente), en que estas profesionales deben ser educadoras sociales o, por lo menos, disponer de una titulación en Ciencias de la Educación (Diplomatura en Magisterio, Licenciaturas en Pedagogía o en Psicopedagogía). Atendiendo a estas consideraciones presentamos en la gráfica nº 97 el número de educadoras con titulación en Educación Social, con otros estudios enmarcados en Ciencias de la Educación, con otras titulaciones o sin cualificación reconocida oficialmente. En el primer grupo se integran también aquellas profesionales que han obtenido la homologación por un Colegio Profesional de Educación Social.

Gráfica 97: Titulación del personal de los equipos educativos (N=67)



Constatamos que el 34,03% del personal integrado en los equipos educativos no está en posesión de la titulación que consideramos adecuada para el ejercicio de su actividad. Porcentaje al que hay que añadir el 8,33% de personas que no disponen de cualificación reconocida oficialmente.

Entre las profesionales que cuentan con titulaciones en Ciencias de la Educación, el 25,93% son educadoras sociales, el 21,76% maestras, el 8,10% pedagogas y el 1,85% psicopedagogas, tal y como se presenta en el siguiente cuadro, nº 85.

501

Cuadro 85: Titulación del equipo educativo en función del sexo (N=67)

Titulación	Hombres	Mujeres	Sin especificar	Total
Educación Social	10	92	10	112
Magisterio	21	70	3	94
Pedagogía	7	25	3	35
Psicopedagogía	1	6	1	8
Otras:	34	107	6	147
Sin cualificación	5	26	5	36
Total	78	326	28	432

En el cuadro nº 86 se recogen las titulaciones no englobadas en Ciencias de la Educación que ostentan las profesionales de los equipos educativos. En concreto la Licenciatura en Psicología –con un 8,8% sobre el total–, la Diplomatura en Trabajo Social (3,47%) y el título de Formación Profesional de grado medio Técnico en Jardín de Infancia (9,26%), son las tres cualificaciones con mayor representación.

Cuadro 86: Titulaciones no englobadas en Ciencias de la Educación del equipo educativo (N=67)

Otras titulaciones	Hombres	Mujeres	Sin especificar	Total
FP Jardín de infancia		40		40
Psicología	16	19	3	38
Trabajo Social	2	14		16
Teología o CC. Eclesiásticas	3	1		4
Filología		3		3
FP TASOC, monitor deportivo	1	1		2
Enfermería		2		2
Derecho	2			2
Ingeniería	2			2
Biología		1		1
Química		1		1
Empresas		1		1
Historia		1		1
Relaciones laborales		1		1
FP educación especial		1		1
FP Auxiliar administrativo		1		1
Sin especificar	8	20	3	31
Total	34	107	6	147

Como se puede observar existe una gran diversidad de titulaciones, tanto que resulta significativo el hecho de que personas diplomadas en Enfermería o Relaciones Laborales, licenciadas en Biología, Química, Empresariales, Filología, Historia, Derecho, Ingeniería o con títulos de Formación Profesional (20 en total), ejerzan profesionalmente de educadoras, desempeñando funciones de atención directa a niños y niñas que se encuentran en una situación de dificultad social. Además, hay 31 personas más de las que no se dispone información sobre su cualificación específica.

El mayor índice de profesionales, según su titulación, en los centros confesionales, recae en Magisterio (31,48%) y, en los centros laicos, en Educación Social (24,44%). En ambos casos, son las dos titulaciones más frecuentes: 59,88% para los centros religiosos y 40,37% para los no confesionales.

Cuadro 87: Titulación del equipo educativo según la confesionalidad (N=67)

Titulación	Confesional	No confesional	Total
Educación Social	46	66	112
Magisterio	51	43	94
Pedagogía	9	26	35
Psicopedagogía	2	6	8
Otras	47	100	147
Sin cualificación	7	29	36
Total	162	270	432

En los centros no confesionales es mayor el porcentaje de personas con título de Técnico en Jardín de Infancia (12,22%) y de personal sin cualificación profesional certificada (10,74%). Las restantes titulaciones se reparten por igual entre centros religiosos y laicos.

En relación con la dependencia administrativa se observa que el 57,89% de las profesionales vinculadas a los equipos educativos que trabajan en centros propios de gestión directa tienen titulaciones de corte educativo. En la misma situación se encuentra el 71,43% de profesionales de los centros propios de gestión delegada, el 34,09% de los vinculados a centros dependientes de diputaciones provinciales y el 62,45% de que trabajan en recursos de iniciativa social.

503

Cuadro 88: Titulación del equipo educativo en función de la titularidad (N=67)

Titulación	Xunta gestión directa	Xunta gestión delegada	Diputación	Iniciativa social	Total
Educación Social	3	13	5	91	112
Magisterio	5	20	19	50	94
Pedagogía	3	6	5	21	35
Psicopedagogía		1	1	6	8
Otras	8	12	43	84	147
Sin cualificación		4	15	17	36
Total	19	56	88	269	432

El mayor número de personas que especifican “otras titulaciones” trabaja en centros de iniciativa social, 84 en total. De éstos, 23 son psicólogas, 7 trabajadoras sociales y 8 técnicas

en jardín de infancia. De las 43 profesionales de otras titulaciones que trabajan en centros dependientes de diputaciones provinciales, 6 son psicólogas, 4 trabajadoras sociales y 30 técnicas en jardín de infancia. En los centros propios, el personal del equipo educativo es mayoritariamente titulado en Psicología (9 personas) y Trabajo Social (4 personas). De las técnicas en jardín de infancia, 35 (85,5%) trabajan en centros infantiles.

Además de la formación inicial en Educación Social, compartimos con Redondo, Muñoz y Torres (1998) y con el documento sobre el perfil profesional propuesto por la Comunidad Autónoma de Cataluña (Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans, 2005), la necesidad de una formación complementaria específica vinculada a las competencias básicas de las educadoras en centros de protección.

12.3.3 Formación continua

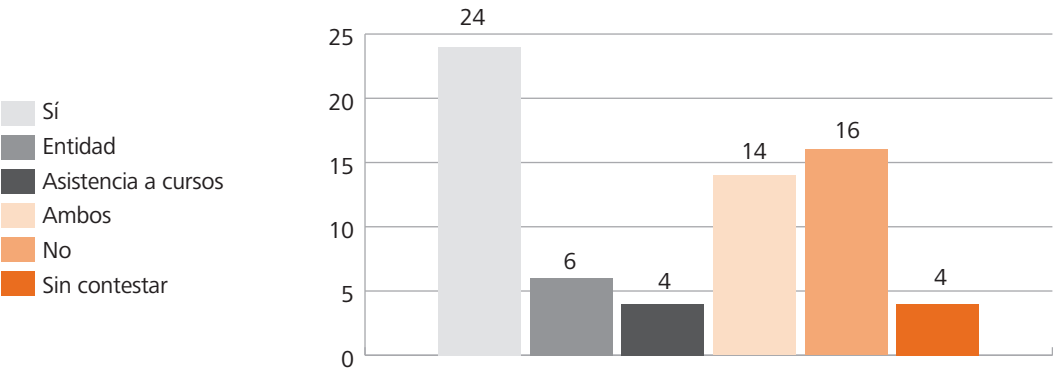
En palabras de Giménez-Salinas y Puig (1992), la formación puede ser considerada un lujo, y como tal desaparece en épocas de crisis; puede considerarse un derecho de la trabajadora, un derecho sindical, como lo son las vacaciones; o una herramienta imprescindible de trabajo, no un complemento, sino una parte del trabajo. Optamos por esta tercera perspectiva, entendiendo, junto con las autoras, que los objetivos de esta formación permanente deben ser: mejorar el servicio que se ofrece; transmitir la cultura de la institución, en el sentido de acercar los objetivos de ésta a los de la educadora; y potenciar la reflexión crítica para analizar los límites y las dificultades, lo que ha de permitir la renovación y el crecimiento profesional.

Según Giménez-Salinas y Puig (1992) y Redondo, Muñoz y Torres (1998) para desarrollar programas de formación continuada es necesario evaluar las necesidades de formación de las educadoras; una planificación a medio plazo que no responda únicamente a las demandas puntuales o problemas que vayan surgiendo; y contemplar la formación en el cómputo de horas trabajadas. Asimismo, es preciso entender que no debe haber separación entre trabajo y formación, sino que existen procesos formativos informales derivados de la propia práctica que necesitan de espacios de reflexión, intercambio y evaluación del desempeño profesional, a fin de optimizar la intervención. En relación con estas consideraciones, en el cuestionario aplicado a las responsables de los centros de protección, se diferenciaban dos aspectos relacionados con la formación:

- Por un lado, si las entidades gestoras y/o centros de protección tienen definidos planes de formación continuada concretos, si se potencia la asistencia a cursos especializados convocados por diversas instituciones públicas y/o privadas, o si se contemplan ambas cuestiones.
- Por otro lado, si la formación continua, a la que toda trabajadora tiene derecho, está integrada en el cómputo de horas total.

Con respecto a la primera cuestión, en general, las directoras de los centros de protección afirman disponer de un plan de formación continua para el personal en un 35,30%. El 8,82% especifica que la entidad gestora es la que define dicho plan (porcentaje referido a 4 entidades diferentes, 3 religiosas y 1 no confesional). El 5,88% de los recursos residenciales carece de plan de formación específico pero el personal de los mismos asiste a cursos convocados desde distintas instituciones. Un 20,59% cuenta con un plan definido por la entidad responsable (6 entidades diferentes, la mitad confesionales) y, además, el personal asiste a cursos de formación de otras entidades. Finalmente, el 23,53% afirma no atender a la formación continua de las trabajadoras y el 5,88% no contestó a este ítem.

Gráfica 98: Atención a la formación continua en los centros de protección (N=68)



505

Entre los 44 centros que cuentan con plan de formación continua es destacable que:

- Según su titularidad, los índices más altos corresponden a los centros dependientes de diputaciones provinciales (100%), a los centros propios de gestión delegada (83,33%), a los recursos de iniciativa social (56,9%) y, en último lugar, se encuentran los centros propios de gestión directa (33,33%).
- En función de la confesionalidad, los centros laicos alcanzan un porcentaje superior (65,85%) frente a los equipamientos religiosos (54,84%).
- Finalmente, en razón de la tipología, el 81,25% de los centros con hogares cuentan con planes de formación, el 62,5% de las minirresidencias, el 60% de las residencias, el 58,33% de las casas de familia y el 16,67% de las viviendas tuteladas. La única casa de acogida también dispone de plan formativo.

Pero no todos los centros en los que se planifica la formación del personal incorporan las horas de formación en el cómputo general laboral como se puede ver en el siguiente cuadro.

Cuadro 89: Formación continua integrada en el cómputo general laboral (N=68)

Plan de formación	Computadas	No computadas	Sin contestar	Total
Sí	12	8	4	24
Entidad	3	1	2	6
Asistencia a cursos	2		2	4
Ambos	9	4	1	14
No	2	13	1	16
Sin contestar	2		2	4
Total	30	26	12	68

Un total de 26 centros (38,23%) no tienen integrada la formación en el cómputo general. De éstos, 2 son propios de gestión directa, 2 dependen de diputaciones provinciales y 22 de entidades de iniciativa social. En función de la confesionalidad 19 son no confesionales y 7 confesionales. Y, en relación con el tipo de centro, se trata de 11 casas de familia, 2 minirresidencias, 1 residencia, 5 viviendas tuteladas y 1 casa de acogida.

12.3.4 Supervisión educativa

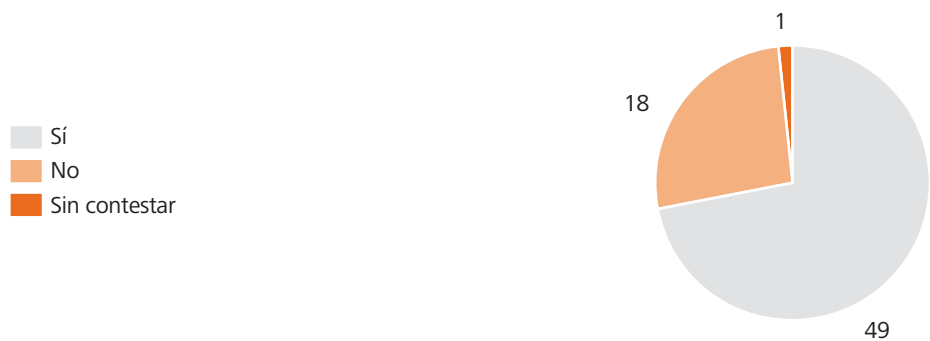
La supervisión de los equipos educativos es un instrumento esencial como sistema de evaluación continua, de acompañamiento pedagógico y de ayuda en la promoción y gestión de los cambios orientados a la mejora de la calidad de la intervención socioeducativa y de la satisfacción de las profesionales a través de la reflexión (Hernández, 2002). Debe considerarse como una actividad continuada y planificada en la que se comprendan las siguientes funciones (Redondo, Muñoz y Torres, 1998):

- Asesoramiento técnico, encaminado a facilitar la capacitación del equipo, clarificar procesos de trabajo, planificar procesos de formación, etc.
- Función de apoyo, orientación, estímulo, refuerzo, acompañamiento pedagógico, etc.
- Función de comunicación, retroalimentación, etc.
- Función de evaluación de la actividad educativa, del sistema institucional, etc.

Existen diversas propuestas sobre las profesionales encargadas de su desempeño, desde las que abogan por su atribución a la dirección (supervisión interna), hasta las que consideran que debería ser una figura profesional con carácter propio y diferenciado (supervisión externa). En cualquier caso, debe tener una capacitación específica en titulaciones relacionadas con la educación.

En el cuestionario se ha preguntado a las directoras de los centros si existen mecanismos de supervisión del equipo educativo. Las respuestas se presentan en la siguiente gráfica, nº 99.

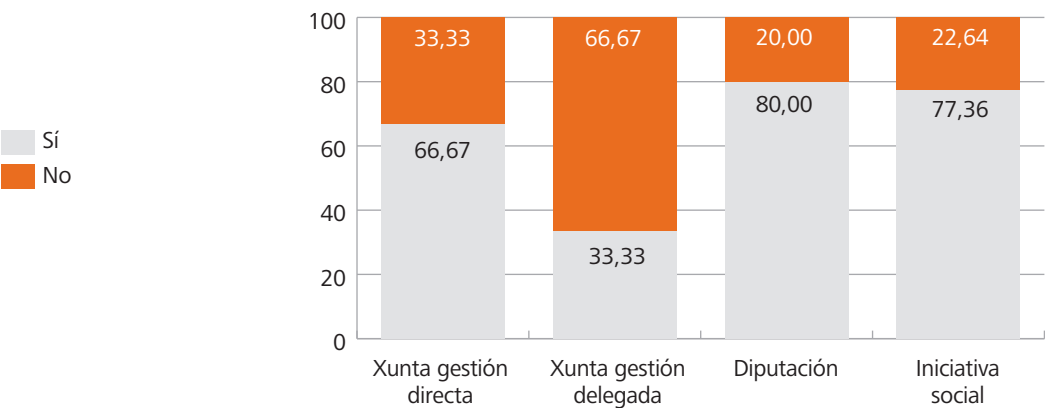
Gráfica 99: Supervisión del equipo educativo (N=68)



Resulta positivo que el 72,06% considere que existen acciones de supervisión. Según la titularidad se observa que sólo en un 33,33% de los centros propios de gestión delegada se contempla la supervisión, frente a los elevados porcentajes de los centros dependientes de diputaciones provinciales (80%), de iniciativa social (77,36%) y de la Xunta de Galicia de gestión directa (66,67%).

507

Gráfica 100: Supervisión del equipo educativo en función de la titularidad (N=68)



En función de la confesionalidad de las entidades gestoras, los centros religiosos (61,54%) ofrecen supervisión del equipo educativo en menor proporción que los centros no confesionales (80,49%).

De los tres tipos de supervisión contemplados, la externa representa ser la más utilizada (44,90%). Es ejercida, en la mitad de los casos por personal de las entidades pero externo a los centros: por un miembro de la congregación religiosa (2 centros), por la coordinadora (8 centros) o por la presidenta (1 centro). En la otra mitad de los centros, la entidad contrata a una profesional específica para llevar a cabo la supervisión: a una psicóloga en 3 centros; a una pedagoga en 7 centros, que comparte la supervisión con la coordinadora de la entidad; y a dos profesionales (psicóloga y pedagoga) en otro centro.

Cuadro 90: Tipo de supervisión (N=49)

Supervisión	Centros	Porcentaje
Interna	15	30,61
Externa	22	44,90
Ambas	12	24,49
Total	49	100,00

La supervisión interna (30,61%) la llevan a cabo principalmente las directoras de los centros (en 12 casos) o profesionales de los equipos técnicos: psicóloga del centro (2 casos) o trabajadora social y psicóloga conjuntamente (1 centro).

Los 12 centros (24,49%) que tienen supervisión interna y externa, cuentan con la intervención externa de algún miembro de la congregación religiosa y la directora (2 centros) titulada en Pedagogía (1 centro) o Psicología (1 centro); con la coordinadora de la entidad y la directora del centro (3 casos); con un miembro del equipo técnico y otra profesional contratada para tal fin (psicóloga y trabajadora social en 2 centros); o con un miembro del equipo directivo y otra profesional externa (pedagoga en 1 centro). Dos centros que disponen de ambos tipos de supervisión no especifican las profesionales encargadas de la misma.

De forma general, en el siguiente cuadro se presenta el número de centros en función de la participación de las diferentes figuras profesionales en la supervisión de los equipos educativos, bien de forma exclusiva o en colaboración con otras personas.

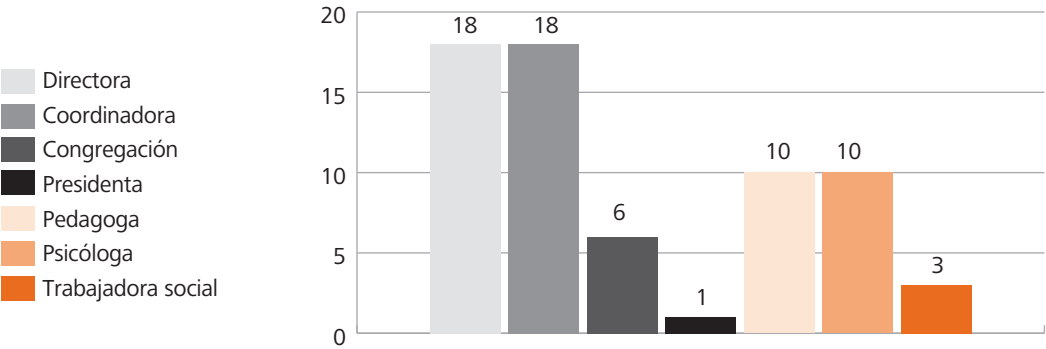
Cuadro 91: Figuras profesionales que ejercen la supervisión (N=49)

Figuras	Exclusiva	Coord.	Entidad religiosa	Pedagoga	Trabajadora social
Directora	12	3	2	1	
Coordinadora	8			7	
Congregación religiosa	2			1	
Presidenta entidad	1				
Psicóloga	5		1	1	3
Sin contestar	2				

Como se puede apreciar en la siguiente gráfica nº 101, los centros que cuentan con directoras y coordinadoras para la supervisión de sus equipos educativos son los más representativos (54,55%). Asimismo, los equipamientos supervisados por una psicóloga o una pedagoga alcanzan un índice importante (30,3%). Se trata principalmente de personal externo a los centros –14 de los equipamientos frente a 6 centros en las que profesionales de los equipos técnicos (5 psicólogas y 1 pedagoga) desempeñan, entre otras, funciones de supervisión–.

509

Gráfica 101: Figuras profesionales que ejercen la supervisión (N=49)



Si entendemos que la supervisión de los equipos educativos debe recaer en profesionales de la educación, de los 10 centros que cuentan con una pedagoga para esta función, 8 son casas de familia de dos entidades de iniciativa social no confesional, y los 2 restantes son centros confesionales, también de iniciativa social, concretamente, una residencia y una minirresidencia.

12.4 Caracterización de los perfiles profesionales

En la segunda sesión de los grupos de discusión, las educadoras intercambiaron posturas sobre su perfil como profesionales de la educación, en respuesta a las siguientes preguntas planteadas: ¿qué nos caracteriza como profesionales?, ¿qué nos identifica?, ¿qué nos une? En general, definen su identidad en base al ámbito de trabajo, al colectivo al que atienden, a los objetivos de su intervención y a las funciones que desempeñan:

Los niños yo creo que es lo esencial que compartimos todos (P11, G6, 080).

Realmente lo que nos define es eso, es el contexto y tu contrato en ese contexto, con unas determinadas obligaciones que tienes que demostrar eficientemente que las cumpliste. Tú cuando me estás contratando para un centro, un centro tiene unos objetivos, tiene unas funciones, por ley, esas funciones hay que hacerlas (P12, G6, 105).

¿Profesionales?, claro, somos profesionales y ahí se ven los objetivos (P14, G6, 101).

Debemos compartir unos objetivos comunes centrados en el desarrollo total de una persona (P22, G7, 101).

La cuestión de la identidad se presenta como un problema de indefinición profesional que provoca malestar entre las educadoras. En palabras de Romans (2000, p.179), esta indefinición “es la causa de numerosos conflictos y la que acarrea posteriores desajustes y mayores insatisfacciones en el desempeño profesional”, algo que han expresado las propias educadoras de los grupos de discusión en varias ocasiones:

Definir lo que es un educador, las funciones, me parece complicadísimo. Existen distintas realidades profesionales (P41, G8, 242).

Te voy a querer como una figura, que es difícil de trazar, porque qué es un educador (P9, G5, 032).

Como trabajamos tanto en lo cotidiano, nos perdemos, es muy difícil delimitar (P41, G8, 250).

Yo considero que no somos profesionales de la educación, sí lo somos reales pero no somos... no tenemos un ente tangible con el que definirnos (P22, G7, 101).

La indefinición también es resultado de una ausencia de formación común y de la diversidad de situaciones y trayectorias profesionales:

Cómo vamos a ser profesionales si no cobramos lo mismo, no tenemos los mismos horarios, no tenemos las mismas titulaciones, no sabemos cómo nos llamamos (P22, G7, 104).

Aquí ni siquiera tienes que ser educador para trabajar como educador. Desde la administración no se le exige a los centros colaboradores... (P8, G1, 265).

Es decir, es imposible, si algo nos caracteriza es la amalgama. Somos camaleónicos, cada uno es de su padre y de su madre, una amalgama total, en la función, es decir, no tenemos ni siquiera un referente claro de cómo nos llamamos, somos educadores, educadores sociales, es un cristo monumental armado entre todos, es decir, encima parece que... Yo pienso que somos mucho abogados de nosotros mismos, tenemos que cargar... Incluso nos metemos en batallas, lograr la profesionalización, es imposible, porque no hay (P22, G7, 104).

Pero luego cada uno de los que estamos aquí vivimos realidades diferentes, porque mi circunstancia profesional no es la misma que... (P21, G7, 108).

Constatan la importancia de esta heterogeneidad, calificándola como enriquecedora, pero, al mismo tiempo, reclaman la necesidad de una homogeneización de los criterios, de los métodos y de las finalidades de la acción socioeducativa:

A mí me da la sensación de que el educador tiene un montón de vestidos, entonces que tiene que haber algo común de todos modos. Porque si eres psicólogo, el educador que tiene esa formación previa, como a mayores, de complemento en currículo vital, pues le imprime una forma de ser, y luego le imprime una forma de ser el equipo dentro del que funciona y el centro en el que funciona. Si eres trabajador social, ella habla desde educador, yo que hice trabajo social hablo de contexto social a otros niveles, de trabajar con el entorno, de trabajar no sé qué. El que hace educación social, le imprime también otras cosas. Otro que haya hecho, yo qué sé, en lo social, en lo social (P35, G8, 277).

511

Ahí es importante, es importante que tengamos todos... cada uno con su peculiaridad individual, pero la misma forma de trabajo, no sé, las mismas bases (P13, G2, 124).

En los recursos humanos, pues un grupo de personas que trabajan con un criterio igual, una serie de ideas y metodologías iguales para trabajar, eso es fundamental (P23, G3, 072).

El problema de la identidad de la educadora también es una cuestión de falta de reconocimiento de lo que son y lo que hacen, de estatus y de atribución de competencias. Cuando entran en contacto con otros colectivos profesionales que tienen una posición y reconocimiento más elevado, se sienten frágiles ante la inferioridad jerárquica de su estatus (Jolonch, 2002). Esta circunstancia se observa en los sentimientos de infravaloración expresados en los grupos de discusión. Sienten que no se toma en serio su trabajo, sus esfuerzos, que son unos “mandados” (P8, G1, 250), los últimos en la toma de decisiones, etc., lo que al final deriva en la sensación de no sentirse profesionales:

Ponen en tela de juicio tu palabra que eres quien está conviviendo con él. Son ellos los que priman su palabra sobre la tuya, que no tiene sentido (P5, G1, 003).

Somos los que mejor los conocemos, somos los que... pero sin embargo nuestro puesto es en las decisiones, los últimos (P17, G2, 069).

A mí, lo que me preocupa en este caso es que, en nuestro sector, parece que no somos profesionales (P8, G5, 320).

En muchos casos no constamos ni siquiera como educadores (P14, G6, 108).

A esto se añaden las irregularidades en las contrataciones tanto a nivel de retribución económica como de permanencia en centros, la inestabilidad de los puestos de trabajo y la situación laboral, contribuyendo a profundizar en la falta de reconocimiento y de identidad profesional:

Creo que realmente en esta profesión es lamentable la situación laboral, sí, es algo lamentable, porque realmente estamos preparando para que unos niños tengan una vida digna y realmente habría que evaluar si la situación laboral de los educadores es algo digno (P12, G6, 105).

La cuestión laboral y sobre todo salarial va otorgada según el nivel de responsabilidad social (...) Entonces, realmente esto es ¿qué tipo de importancia social le dan a los menores marginados?, que es ninguna, es así de claro. Nuestra capacidad de responsabilidad social es la misma que de la cuidar perros en una perrera municipal (P12, G6, 113).

Los educadores cobramos como cuidadores (P1, G5, 323).

Yo creo que es irrisorio lo que se habló antes de la falta de estabilidad laboral, tanto en los centros públicos como en los centros privados. Como esto es algo asistencial y los educadores de los centros de menores todavía no se pusieron en huelga y dejaron a los chavales ahí, pues eso es un grave problema porque la inestabilidad..., que no se tome en serio el trabajo (P2, G1, 241).

Es que es muy difícil aguantar una jornada laboral, en mi caso, de 12 horas diarias, incluso a veces 24. (P24, G7, 110).

¿Pero cuántos años vas a aguantar así? (P22, G7, 107).

Las educadoras demandan que se delimite su rol y sus funciones tanto en su ámbito de trabajo, como clarificarlas de cara al exterior, a la sociedad:

Yo creo que para poder trabajar deben estar delimitadas las funciones del equipo educativo y del director (P6, G1, 239).

Yo creo que es muy importante definir el rol del educador, porque creo que a veces nos quemamos porque pretendemos abarcar demasiado, cosas que no nos competen, que decimos, esto está mal, y lo siento a mí no me corresponde. Cosa que otros profesionales sí hacen y nosotros no sé por qué, tenemos que ser dios y tenemos que arreglar todos los problemas. Entonces yo creo que eso sí es muy importante, delimitar el rol del educador (P8, G5, 240).

En el desarrollo de las sesiones de los grupos de discusión, las educadoras fueron perfilando su identidad a partir de lo que consideran que son y que no son como profesionales. Según su parecer, son educadores –aunque en ocasiones el término les venga grande– y no formadoras, profesoras, cuidadoras, vigilantes ni policías:

Entonces yo creo que la palabra educador me parece muy grande, no sé, se me llena mucho la boca diciendo que soy educadora, entonces yo no lo digo mucho (P13, G6, 095).

Yo diferenciaría entre educar y formar. O sea, nosotros estamos, para mí, en un nivel de educación de lo que se debería hacer en las familias, o sea, una educación más informal, una base, no de formar a los chavales (...) Yo creo que no somos formadores, que somos educadores (P39, G8, 243).

No me imagino que seamos cuidadores, sería imposible, y no se podría vivir si sólo fuéramos cuidadores, porque los niños llegan como llegan; y, a parte, es que yo creo que sería imposible ser cuidador, porque acabarías siendo un vigilante, en el mejor de los casos, o un policía, si no das educación (P32, G4, 103).

Yo siempre les digo lo mismo, yo aquí no soy un guarda de seguridad, no soy ni vigilante, ni policía, yo aquí soy vuestra educadora (P33, G4, 107).

En general, consideran que no son padres ni madres, pero en sus definiciones utilizan estos términos, expresando que son “un poco padres”, que hacen de, como si fueran padres y madres... incluso en un caso se utiliza la definición de Fernández y Fuertes (2000) de “educador padre terapéutico”:

El rol de madre que a veces haces. Yo lucho continuamente a nivel personal entre soy un recurso o soy una madre, soy un recurso o soy una amiga, soy un recurso o soy una prima (P35, G4, 076).

Puedes quererlo como un hijo tuyo, pero no lo es y sabe que no lo es y se lo tengo que dejar muy claro, tengan la edad que tengan (P11, G2, 119).

Sabiendo que no eres ni la mamá ni el papá, somos educadoras que vivimos con ellos las 24 horas del día (P26, G3, 061).

Yo trabajo de mañana, nosotros por la mañana hacemos un poco de padres, pues te llevo al colegio, te digo que tienes que ir bien vestido, te explico los deberes, para mí eso no es educar, porque yo creo que nuestra función es la educación no formal, es decir, yo te puedo dar apoyo escolar... (P33, G4, 100).

A mí cuando me preguntan qué hago en la casa, yo para simplificar y acabar rápido, pues es como si fuera un padre, no un padre, como si fuera un padre de niños con necesidades especiales (P32, G4, 081).

A mí me gusta la definición de un psicólogo que vino a darnos un curso, para cambiar toda la historia, Fernández del Valle, y en un libro de ellos pone una definición, educador padre

terapéutico. Engloba muchas cosas, tiene muchas carencias, hacen falta más definiciones, pero en cierta forma, ejerces de padre, que no es tu función, no te pagan para ejercer de padre, pero bueno, vienes a ocupar ese puesto de darles cariño, de preocuparte por ellos, etc. Y sobre todo terapéutico, porque tienes que ir tapando y ayudando en un montón de lagunas, carencias y maltratos, tanto físicos, como institucionales, de todo tipo y tienes que ir trampeando como puedes (P37, G4, 079).

No son padres, ni madres, ni profesoras, ni compañeras... pero suelen desempeñar todos estos roles en la vida cotidiana del centro:

Aquí está implicado, está todo conjuntado, lo residencial, es el sitio donde vive el niño, con el aspecto educativo. Entonces tienes que hacer de educador, pero al mismo tiempo hay muchos momentos que tienes que hacer como de padre, y al mismo tiempo en muchos momentos tienes que hacer como de compañero (P14, G6, 086).

Es que aquí estás muchas horas con ellos, entonces, por lo menos en el tema de casas de familia es que estás muchas horas al día con ellos, entonces claro, tienes todas las partes: cuando estás las dos horas de estudio, estás como profesor, básicamente, aunque lo estés animando y tal, pero como un profesor más; cuando estás comiendo con ellos, eres como un compañero; cuando te vas a jugar un partido de fútbol pues eres un padre. Entonces tienes muchas facetas, ¿eres educador?, claro que eres educador, y a tiempo completo (P14, G6, 088).

No sólo desempeñan distintos roles, sino que, en cierta medida, asumen funciones propias de otros perfiles profesionales, lo que está en estrecha relación con la entidad de la educación como saber referencial construido transversalmente respecto de los diferentes espacios disciplinares:

Es que en un momento determinado nos metemos en otros campos por necesidad, que no es propiamente, o sea, un educador tiene que ser un poco psicólogo, un poco trabajador social, un poco médico en ciertos momentos (P32, G8, 251).

Se definen también como mediadoras, intérpretes, movilizadoras de recursos, personas de referencia, modelos, instrumentos, recursos, agentes de socialización y agentes de cambio:

Yo intento ser mediador con el entorno social y con la persona que tengo (P35, G4, 076).

A mí me gusta ser un recurso, el mediador, el intérprete, porque a mí me ha pasado de ir a una empresa o un centro de formación y explicar que es lo que quiso decir el chaval, porque las habilidades sociales comunicativas son muy complicadas, y de repente un chaval de 17 años hace algo, dice algo que la otra persona piensa que es un ataque personal y tienes que decir, eh... mediador (P37, G4, 095).

Claro, es mediador de recursos, movilizador, es un poco de todo (P41, G8, 252).

Creo que una cosa que nos une a todos es que queremos un cambio y queremos provocar ese cambio, ser agentes de cambio (P40, G8, 255).

En opinión de Ayerbe (2000, p.66) “los educadores son actores comprometidos y reflexivos que tienen capacidad de formular juicios, dentro del marco institucional y dentro del equipo profesional, y pueden plantear innovaciones en las formas de actuar dentro de contextos concretos”. Así definen las educadoras de los grupos de discusión su compromiso y su capacidad de reflexión:

Hombre no sé, al margen de la falta de todo, creo que somos personas con una gran capacidad de trabajo, con un espíritu de autocrítica muy grande, y siempre estamos en el momento de lucha, cada día es una guerra y siempre estamos ahí (P21, G7, 106).

Un educador no es un mero ejecutor de órdenes (...) tú, si elaboras un PEI, tienes algo que decir, se supone que eres un profesional que tienes instrumentos, herramientas, técnicas, etc. (P8, G1, 250).

Según Vallina (1999, p.139), “la implicación de las educadoras y educadores no debe ser solamente dirigida hacia el interior de la institución, sino que tiene que existir otra dimensión de la intervención educativa que vaya dirigida tanto al entorno institucional, como a la sociedad en general”. Así lo expresa una educadora:

Yo quería señalar que somos agentes de socialización, a parte de ser educadores, y tenemos que normalizar también el contexto, también hay que educar a la gente (P9, G5, 152).

De la discusión sobre su identidad profesional, sobre lo que son y lo que no son, se derivan algunas de sus competencias, entendidas como los requisitos necesarios –conocimientos, habilidades, cualidades y actitudes– para ser educadora en un centro de protección. Por un lado, señalan la necesidad de tener una formación inicial determinada y de perfeccionarla de forma continuada. A este respecto encontramos dos posturas claramente diferenciadas, que siguen denotando un conflicto entre la teoría y la práctica, entre la reivindicación de un modelo específico o de la experiencia como única referencia, entre “la especialización y la implicación personal en la construcción y la improvisación de las respuestas en situación” (Jolonch, 2002, p.218).

Para algunas, disponer de una titulación universitaria otorga el carácter profesional de su identidad como educadoras, adquiriendo las competencias necesarias para el desarrollo de la práctica socioeducativa:

Pues yo creo que fundamentalmente la preparación académica, quiero decir, tienes una preparación académica que otra persona no tiene, hay una serie de cosas innatas para educar, pero hay otra serie de cosas que no, quiero decir, las técnicas, estrategias, y todo eso se supone... a nivel de psicología evolutiva... quiero decir, lo que te enseñan en... (P8, G5, 311).

La formación implica que tú tengas un método de trabajo, una forma de trabajar, que no es lo mismo que una madre que en su casa hace lo que puede o lo que consideramos adecuado. Tú tienes que basarte en una serie de instrumentos (P39, G8, 245).

Claro que te tiene que gustar tu trabajo, tal, pero eso para mí ya significa si eres mejor o peor profesional, quiero decir, si no te gusta lo que haces vas a ser peor profesional, eso está clarísimo, o si tus valores como persona están en contradicción con los valores de la institución donde trabajas, por ejemplo, vas a ser peor profesional. Pero eres profesional, mal profesional pero eres un profesional. A mí, lo que me preocupa en este caso es que en nuestro sector, parece que no somos profesionales. Y por qué es profesional un soldador de aluminio o un no sé qué, y nosotros no, por qué, tienen una preparación inicial, eso lo primero, que nosotros tenemos que tener y evidentemente formación continua, fundamental, pero eso para mí es la base. Y después unas condiciones laborales como sector, que nosotros evidentemente no tenemos. Pues para mí son dos pilares que nos definen como profesionales, básicos (P8, G5, 320).

Es que lógicamente tenemos que exigir eso, ese es un principio básico, que nos queremos profesionalizar pero también tenemos que cobrar como profesionales y ser profesionales respetados (P2, G5, 324).

Consideran que esta formación inicial puede ser en Educación Social o en otras titulaciones de lo social:

Pero educador, ¿qué formación?, yo creo que un poco de todo, en muchos niveles, o sea, yo lo veo con mis compañeras, cada una somos una cosa diferente, de titulación, y yo creo que nos ayuda, porque a mí ciertos conocimientos de psicología me son muy útiles a la hora de trabajar con los niños como educadora (P39, G8, 266).

¿Cuánta gente hay trabajando como educador que no tiene la formación adecuada que tenemos los educadores sociales, que tampoco es buena 100%? (P5, G5, 313).

Para otras educadoras de los grupos de discusión, los conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión se adquieren a través de la experiencia, no siendo imprescindible una formación académica:

Los conocimientos necesarios, por supuesto, a nivel que te va dando la vida (P9, G5, 317).

Hay gente que es buena educadora sin necesidad de mucha formación (P39, G8, 272).

Yo no digo que no haga falta una formación, lo que estoy diciendo es que hay gente que es buena educadora sin necesidad de tener unos conocimientos teóricos, que no los haya aprendido en la universidad, formales, que los tiene porque los tiene, igual que pasa con otra gente que tiene mucha habilidad y no necesita hacer a lo mejor una historia para saber más que otra que lo ha hecho (P39, G8, 274).

Claro es que no es sólo implicación, necesitas... hay técnicas, metodologías, formas de cómo dirigir. No sólo con la implicación. O sea, no eres, aunque importa mucho, la típica madre que formó y educó a sus niños, a sus hijos. Tú no eres solamente eso, también te va dando unas habilidades, toda la experiencia, toda tu formación personal, sea académica sea formación de otro tipo (P14, G6, 086).

Además de la formación inicial, las educadoras entienden que precisan de una formación continua, ya que las situaciones sociales son cambiantes y los problemas que presentan los niños y las niñas son nuevos. En opinión de Ferrandis et al. (1993), necesitan una formación permanente que les permita no sólo adquirir conocimientos y técnicas profesionales, sino el encuentro y el contraste con otras personas que tendrán problemas semejantes a los suyos.

Los nuevos perfiles de la población acogida exigen una formación y un reciclaje permanente de las profesionales de la educación. En este sentido, entre las necesidades formativas destacan el trabajo con adolescentes, con población procedente de la inmigración, con niños y niñas límite, con minusvalías, problemas de drogodependencias... El problema es que estamos como aprendiendo a medida que va surgiendo la historia (P35, G8, 263), es una formación retroactiva.

En esta misma línea se sitúan las recomendaciones del Valedor do Pobo (2007) sobre el personal de los centros residenciales. Se destaca en el informe la necesidad de desarrollar cursos especializados de formación y reciclaje, sobre todo en relación con los nuevos perfiles de población acogida.

517

Las educadoras consideran que se ofrece menos formación específica para este sector de la que se debiera. Al margen de que alguna entidad realice cursos destinados a su personal, cada uno se "busca la vida". Asimismo, según su parecer, el tipo de formación que se está ofertando no es la adecuada a sus necesidades:

Yo estoy harta de ir a cursos donde viene alguien que se cree que estás en la Universidad y se cree que estás haciendo una asignatura de no sé qué. La formación para los profesionales... hay que partir de que son profesionales, de que están trabajando en ciertas áreas y que tienen problemas. Yo creo que sí, que la formación para un educador o para alguien de este ámbito de lo social, tiene que ser de alguien que esté viviendo eso y que esté estudiando eso desde su trabajo, igual que hay en otros ámbitos (...) Pero el problema es que la gente que da formación en educación o para ciertas cosas, no sabe, o sea sí sabe mucha teoría pero no sabe, no sabe (P39, G8, 266).

Señalan también como requisito de su perfil profesional, la intencionalidad de su actividad, saber el porqué y para qué de cada una de sus intervenciones:

Soy X, pero soy educador, educadora antes, y saber qué estoy trabajando, aunque esté trabajando como persona, con implicación, pero saber lo que estoy haciendo siempre, que no me voy a confundir (P2, G5, 049).

Yo cuando hablabas sobre la profesión yo encuentro que nuestra profesión debe de existir una intencionalidad que de hecho ya ha salido aquí todo el rato y yo baso esa intencionalidad en qué objetivos quiero conseguir, pero para ello trabajamos la observación, analizamos, interactuamos, buscamos, compartimos con ellos, y después esperamos un resultado (P15, G6, 097).

A parte de estas cuestiones relacionadas con la formación, las condiciones laborales y la intencionalidad educativa, en las características que deben poseer las educadoras de los centros de protección, señaladas en los grupos de discusión, predominan los aspectos personales: sentido común, vocación, creatividad, flexibilidad, capacidad empática, equilibrio emocional, madurez personal, capacidad de reflexión, habilidades interpersonales, sinceridad, respeto, disponibilidad, compromiso, incondicionalidad, etcétera. Estas cuestiones las vemos reflejadas en las siguientes citas:

Lo que tiene que diferenciar a un profesional, uno es el sentido común, desde luego, y que esté enamorado de su trabajo, no es un trabajo para... no es contar patatas ni mondar manzanas, o sea, estás trabajando con personas, que depende en gran medida de tu salud mental y la de ellos, con lo cual eso es lo primero, sentido común y que quieras hacerlo (P9, G5, 317).

Mucho valor, que te guste, vocación. Tiene que ser... es que sino no aguantas (P41, G8, 270).

No tenemos tanta creatividad, que nuestro trabajo la requiere, para salir al paso con las estrategias (P26, G7, 103).

Tenemos que ser referente de equilibrio emocional y de estabilidad (P17, G6, 005).

Disponibilidad, valores, persona, trato, habilidades interpersonales y tal (P2, G5, 321).

Entonces a la hora de llegar al centro, a mí me parece muy importante ya no tanto a lo mejor estar todo el día encima de él, sino que sientan que estás disponible. En cualquier momento que necesiten hablar contigo que tú vas a estar ahí, y no sólo que vas a estar ahí, que te van a poder decir cualquier cosa, que cualquier cosa que ellos quieran decir te la van a poder decir, que no sientan miedo a acercarse a ti (P39, G8, 003).

Por un lado, ellos tienen que percibir la incondicionalidad, nuestra dedicación incondicional hacia ellos, nuestra aceptación incondicional, sin discriminación, con equidad (P17, G6, 005).

Destacan también la importancia de la confianza plena en las posibilidades del otro, sin la que no se pueden iniciar procesos educativos. Pero también es necesario ser conscientes de que la infancia tiene un espacio propio de decisión y otras vivencias distintas a las que se le proponen desde un contexto educativo. Si no se tiene en cuenta esto, se puede enfermar de educabilidad (Meirieu, 2001), es decir, “se puede caer en una especie de omnipotencia del agente educativo sobre la persona que se educa y, al mismo tiempo, en una exigencia

permanente de resultados basados en esta confianza total en el potencial del educando” (Vilar, Planella y Galceran, 2003, p.22):

Donde hay un ambiente también de cariño, de apuesta por los chavales, de creer en sus posibilidades, porque cuando nos llegan los chavales y te cuesta a veces creer que es posible el cambio, y sin embargo me parece que es fundamental, para poder trabajar con ese chaval (P26, G3, 071).

Todas estas características personales deben reflejarse en la práctica. En este sentido, la coherencia se convierte también en una cualidad importante destacada por las educadoras:

Ser coherente en tú forma de actuar con los niños y de trabajar con ellos (P33, G4, 134).

En palabras de Ferrandis et al. (1993, p.89), “la coherencia en educación se basa en la utilización de criterios claros, comprensibles para los niños, a lo largo del tiempo. Su definición ofrece al educador un recurso de diálogo con el grupo, y un marco de actuación claro, donde las interacciones y conductas pueden realizarse con seguridad y confianza en las consecuencias y, por tanto, cobran mayor sentido educativo”.

Un rasgo ampliamente explicitado y generador de controversias se refiere a la implicación afectiva de la educadora. En algunos casos entienden que es imprescindible y en otros que se trata de una opción personal:

Académicamente, yo cuando hice la carrera de Trabajo Social, se decía que afectivamente uno no se podía implicar en el trabajo, yo creo que es una mentira enorme (P12, G6, 040).

Si no te implicas pues al final no sé, puedes ser un guardador, puedes ser un director de una de las tal, pero hay algo más que no das conseguido (P14, G6, 052).

Es que te tienes que implicar, te tienes que implicar, si no te implicas en todos los aspectos, el niño no ve una empatía, no ve un feedback, no ve una ida y vuelta. O sea, tú tienes que verte con ida y vuelta. O sea, si tú no le das afecto, él no te puede dar afecto a ti; si tú no le cuentas parte de ti, quién eres tú, él no te va a contar a ti (P14, G6, 041).

Una persona que no manifiesta confianza, es decir, cariño, difícilmente va a ser un referente positivo para un menor (P9, G5, 030).

Un niño, en el proceso de vivencia y de crecimiento, sin la percepción afectiva, el crecimiento es pernicioso, es maligno, es muy poco humano, entonces creo que sí es evaluable. Y realmente no es cierto, es decir, que es igual o tan buen educador como otro que se implica afectivamente, es una falsedad total, por el hecho de dar y recibir (P12, G6, 058).

Eso es una opción personal de cada uno. Yo en mi contrato cuando firmo no me pone, te tienes que implicar afectivamente, no (P13, G6, 045).

En opinión de Ayerbe (2000, p.60), “si la enfatización de las características personales de las educadoras y otros profesionales de la educación no va acompañada, asimismo, por una insistencia en la preparación técnico-profesional, se puede pensar que para la profesión de la educadora valen todas las personas con implicación y entrega, quizá después de un período de experiencia”. Si esa buena voluntad, implicación y entrega no están acompañadas en la práctica educativa de unas orientaciones educativas, sino se precisan las bases y las líneas que subyacen en el proyecto del centro, se pueden causar muchos perjuicios a los niños y a las niñas. Así lo explica una educadora:

Yo he visto casos y a lo mejor todos los que estamos aquí hemos visto casos o a lo mejor vivido casos en los que te implicas excesivamente con un menor por el motivo x, porque su historia personal a ti te ha llegado más, o porque el niño tiene una cara monísima o por lo que sea. Y a veces acabamos cometiendo errores y un poco confundimos al chaval con respecto a qué somos nosotros para él y actuamos de una manera que yo creo que perjudica al chico. Entonces eso sí que me gustaría recalcarlo (P8, G5, 027).

Entiende el autor que “a falta de una regulación histórica de la formación requerida pero existiendo una gran tradición de entrega y militantismo, las educadoras han tendido, históricamente, a sobrevalorar la experiencia, la entrega, etc.” (Ayerbe, 2000, p.61). Añaden Giménez-Salinas y Puig (1992, pp.197-198) que “hoy en día lo que se demanda al educador no se puede, ni de lejos, cumplir únicamente con una buena predisposición y cualidades personales. Los planteamientos actuales de intervención con la infancia tienen una serie de exigencias de conocimientos, actitudes y habilidades que los profesionales que se dediquen han de cumplir”.

12.5 Estilos de ser educadora

A lo largo del desarrollo de los grupos de discusión se fueron perfilando diferentes estilos de ser educadora. En general, consideran que es enriquecedor que en un centro haya diferentes estilos, pero esta diversidad también puede hacer que enflaquezca el equipo (P35, G4, 159):

También creo en los recursos vivos. Nosotros sí que tenemos un recurso vivo porque somos tres educadores y cada uno, obviamente, como dicen, es de su padre y de su madre, y a mí me parece súper enriquecedor eso, y donde cada uno, aunque trabajemos lo mismo, trabajemos de diferentes maneras (P9, G5, 005).

Yo creo que es un error que por la planificación, por estar unidos y tal, nos acabemos autocensurando a nosotros mismos como educadores. Pienso que no, cada uno tiene que ver que el mundo es plural, es que hay muchas formas de verlo, y que nadie tiene la verdad absoluta (P12, G2, 130).

Pero tampoco hay que ser uniformados, creo yo, tampoco hay que ser profesionales uniformados que todo el equipo educativo sea igual, piense lo mismo... (P36, G4, 156).

Las educadoras diferencian dos estilos en base a la característica de implicación personal señalada más arriba. Utilizando sus propias expresiones por un lado estaría la educadora profesional y, por otro, la educadora implicada, quien establece una relación vital, de afecto, con el niño y la niña; es educadora a tiempo total:

La implicación personal va más allá de un contrato laboral. No tiene nada que ver. Una cuestión es la cuestión profesional y otra cuestión es la opción vital (P12, G6, 107).

¿Y soy profesional de la educación?, porque estoy constantemente pensando en el niño, pensando en qué le hace bien, qué no le hace bien, en qué mejora hacia su futuro (P14, G6, 084).

Yo pienso que estamos implicados y estamos siendo un poquito padres de ellos. Queramos llamarle como queramos, pero no somos educadores, somos más que educadores, pienso, somos personas muy implicadas que llevamos los problemas dentro de nosotros y que no podemos desconectar, y que a veces nos quitan el sueño, como a cualquier madre o a cualquier padre, o por lo menos a mí me parece, no sé si estáis de acuerdo o... (P16, G6, 061).

Más que trabajar vivo, porque lo siento así, es más que un trabajo es una opción personal, una elección. A veces hay gente que dice que esto parece místico, religioso, no sé qué, pero es una forma de vida, vivo con los niños, con mi familia, con mis amigos, dentro de un grupo de trabajo, de educación, de formación, de convivencia (P14, G2, 002).

Yo pienso que lo transmites, vives para los niños, con los niños (P16, G2, 089).

Trabajamos con todas nuestras ganas y todo nuestro empeño (P27, G2, 041).

Para mí no quiere decir que cuando abandonan un recurso, abandonan mi vida, si forman parte de mi vida. Y es una opción muy personal (P9, G5, 030).

La educadora profesional es la que planifica, la que organiza, la que establece una relación laboral, la educadora en horario de trabajo:

Habría otros que puedan ser educadores que hagan muy buenas programaciones, que hacen muy buen trabajo para que después los que se implican lo hagan. O sea, a lo mejor puede haber educadores que sean muy buenos, eso, que hagan una programación muy buena, que hagan un trabajo de tal, pues vamos a organizar este mes, o vamos... (P14, G6, 069).

Claro, y eso a lo mejor lo hacen bien, pero esos más que educadores son organizadores de lo que los educadores, como nosotros lo vemos, tienen que hacer (P14, G6, 071).

Yo creo que la cuestión es cómo entiendes el trabajo. Si es una cuestión laboral horaria, si quiero al niño de 4 a 8 o lo quiero con todo su futuro, con todas las patrañas. Es decir, si es una relación vital o una relación de horario monetaria (P12, G2, 075).

Ese educador que no se implica, que cumple simplemente las horas, de 6 a 12 (P16, G6, 067).

Encontramos también otros tres estilos diferentes en función del tipo de relación que se establece con la infancia. Una relación vertical de arriba-abajo, en la que la educadora soluciona, elabora su futuro, manda, decide... En este caso, la educadora supone que lo que es válido para ella lo es necesariamente para el niño y la niña. Actúa de manera rígida, personalista, impidiendo que aprenda a tomar decisiones sobre lo que le afecta y creando fuertes lazos de dependencia (Ferrandis et al., 1993). Podemos encontrar cierta sintonía con este estilo cuando escuchamos expresiones del tipo:

Les estamos elaborando un posible futuro (P11, G2, 115).

A la hora que abrimos la mano, los límites están aquí igual, por mucho que yo sea así contigo en determinados momentos, recuerda que yo soy aquí el que manda, soy el educador (P5, G5, 042).

Que el niño dé opinión, vale, pero decidir, decidimos nosotros (P13, G6, 024).

Una relación, vertical también, pero de abajo-arriba, en la que se puede identificar al “niño-rey” del que nos habla Meirieu (1998) y a una educadora a su disposición. Son las educadoras que depositan toda la decisión e iniciativa de la dinámica en la infancia, perdiendo toda posibilidad de intervenir como persona adulta responsable y significativa (Ferrandis et al., 1993). Este estilo se identificaría con comentarios como el siguiente:

Sí pero yo pienso que todo pasa por el niño, el niño es lo fundamental, el niño es el que tiene que opinar. Todos los educadores tienen que estar a disposición del niño, intentar orientarlo e intentar ayudarlo pero al niño (P12, G2, 130).

O una relación horizontal, en la que la educadora debe facilitar a los menores los recursos necesarios para desarrollarse en un medio social que exige unas pautas de conductas determinadas. En este caso, la educadora acepta que el niño y la niña tiene sus propios métodos para acercarse a la realidad, sus propios puntos de vista sobre el mundo. Se trata de “intentar mejorar la capacidad de observación y escucha, para, colocándonos en una perspectiva distinta, intuir su nivel de funcionamiento” (Vallina, 1999, p.139). Según la autora, la función de la educadora se dirige a: aumentar la capacidad que tienen los niños y las niñas para poder actuar sobre su propio destino; lograr que desde su originalidad infantil puedan sentirse a gusto siendo protagonistas de sus vidas (tomando decisiones y responsabilizándose de ellas); entroncar el proceso evolutivo infantil en un proceso de maduración integral y liberador. En esta perspectiva se situarían algunos comentarios de las educadoras:

De todas formas pienso que es según el modelo educativo que cada uno adopte. Uno puede adoptar que como educador puede asumir el destino mejor que uno entiende para el niño, y otro puede adoptar que en la comprensión del mundo por parte del niño, él puede asumir que se equivoque, yo creo que son dos formas de trabajar muy diferentes (P12, G6, 027).

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

Otros estilos de ser educador se derivan de las actitudes manifestadas. Romans (2000) diferencia entre la educadora resignada, la conformista y la creativa. La educadora resignada destaca por su actitud pasiva, se queja del mal funcionamiento de todo pero no trabaja para mejorar las cosas. En las siguientes citas encontramos expresiones típicas de este estilo, tanto manifestadas por las educadoras como criticadas:

Aquí ya no puedes hacer más (P1, G1, 214).

No nos queda más remedio que trabajar de esta forma (P5, G1, 256).

Hay muchos educadores que critican la institución y que no mueven ni un dedo por un niño. Son los políticamente correctos, porque critican algo que es criticable, como una macroinstitución, pero no mueven un dedo. Críticas que vienen de dentro carecen de valor, porque si tú quisieras que esto fuese dinámico... Si tienes algo muy importante, que muchas veces no te restringen en partidas presupuestarias para hacer actividades, puedes programar un montón de cosas. Y que me digan que no haces... (P37, G4, 093).

Las problemáticas que tenemos son respuesta a que no estamos nada organizados; hacemos muy poco ruido, nos quejamos mucho pero no hacemos lo que debemos (P22, G7, 101).

La educadora conformista manifiesta una actitud adaptadora. Es la actitud del vamos haciendo, vamos tirando, cumplo con lo que me han dicho...:

Porque tú haces tu trabajo, cada uno por su lado como buenamente puede (P24, G2, 090).

Yo no lo considero ni bueno, ni malo, ni mejor, ni peor. Simplemente nos viene, tenemos que aceptarlo y trabajar con ello, e intentar sacar lo mejor posible de todo esto (P13, G2, 033).

Dentro tienes que ser psicólogo, profesor particular, casi un poco de todo. Que lo tenemos que hacer y nos toca, pero hoy es de una forma exagerada (P28, G3, 033).

La educadora creativa es proactiva, optimizadora, manifiesta una actitud positiva, constructiva, optimista:

Cuál es tu función, pues lo que haces tú P1, de puerta en puerta, porque no me da la gana, y no me da la gana porque tienen los mismos derechos que tiene el hijo de Fulanito, y es fulanito cuadrado cuadrado, no es del centro X, es este niño quien está matriculado aquí, en una entidad pública, privada, me da exactamente lo mismo. Yo creo que también tenemos que dar mucho la vara, que ser un poco ese puente (P9, G5, 152).

Yo creo realmente que dependerá del tiempo que te haga caso. Si eres pesado, pesado, pesado y utilizas todos los mecanismos reales que hay, que realmente los hay, se llega (P12, G2, 042).

Pero si tú luchas, peleas y... lo sacas a delante (P14, G2, 074).

Pero creo que lo que dice P12 es cierto, si luchas, y dices no, no, que yo he visto esto, esto y esto, y lo pones por escrito, y lo metes por registro, y dices yo no estoy de acuerdo con esta situación y tal, al final ellos doblan y dicen, pues vamos a comprobar esto y resulta que después de comprobar esto se observa que hay esa... (P14, G2, 054).

Entonces va más allá. Si la Administración te dice que no puede seguir estudiando y que no va a dar ningún tipo de beca ni ayuda y el niño quiere seguir estudiando, seguro que consigues dinero, o gente que como mecenas apoye al niño (P12, G2, 075).

A estos estilos añadiríamos la educadora que siempre está en contra de todo, que no sabe trabajar en equipo, la inconformista:

Yo a veces no estoy de acuerdo en determinadas las normas y horarios, con la mayoría (P1, G1, 131).

Y aún así, mira, nosotros lo hicimos entre todos y es que yo debo ser el grano en el culo del lugar, entonces estoy prácticamente en contra de todo lo que se decide siempre, con lo cual para mí el PEC no me vale para nada, y me lo salto todo, el RRI... (P1, G5, 273).

Pero bueno, yo tampoco estoy de acuerdo y de hecho me salto continuamente los horarios, tan pronto como puedo me salto alguno (P40, G8, 173).

12.6 Satisfacción profesional

Para terminar el apartado relativo a las profesionales, dedicamos este espacio a la satisfacción profesional manifestada por las educadoras en el desarrollo de los grupos de discusión. Recogemos, para ello, los sentimientos expresados de desamparo, desprotección, impotencia e insatisfacción, que denotan la calidad de la situación laboral y profesional. Pero también sentimientos positivos, de satisfacción con el trabajo.

La falta de reconocimiento y la infravaloración que sienten muchas educadoras, de lo que ya hemos hablado, se unen a una sensación de aislamiento, a una vivencia de desamparo y desprotección de la educadora:

¿Cómo estamos los educadores de protegidos? Porque la protección también debería marcar a los educadores y ahí estamos totalmente desprotegidos 100% (P5, G1, 205).

Creo que es una profesión en que hay muchísimas bajas por depresión. Cuidan muy poco al cuidador, la Administración y los mismos centros (P23, G3, 132).

Estamos intentando conocer a los niños, nos encontramos totalmente solos porque el equipo de Menores de la Delegación te manda unas pautas pero te ríes tú de las pautas (P13, G2, 070).

Sí, pero debemos coordinarnos todos. Debe haber una coordinación entre todas las personas implicadas en esa protección, no nos pueden dejar a nosotros solos (P7, G1, 061).

Es que al final tienes que hacerlo tú todo (P7, G1, 064).

Las condiciones de trabajo conducen a la profesional a sentimientos de desesperación, de angustia e impotencia. En palabras de Jolonch (2002, p.224), "es porque los problemas que tienen que afrontar no son fáciles de resolver y porque las dificultades de la gente van creciendo que una sensación de impotencia asalta a las educadoras. No tienen la impresión de que hacen un papel activo sino que están arrastrados por la situación, y se quejan sobre todo de la falta de sentido de su acción". Se enmarcaría aquí la sensación de llegar siempre tarde, de ser una educadora bombera, la apaga fuegos:

525

Es muy duro, y evidentemente a mí me gusta esto, cuando empecé me gustaba y empecé con mucha ilusión, pero me estoy planteando preparar una oposición o sacarme otra historia, porque ni física ni anímicamente hay cuerpo que aguante eso. Para eso me voy a las misiones o me voy a no sé dónde. Bueno, pues dices, pues me entrego, y pago y sé que lo pago y que tengo eso. Aquí realmente esperas encontrar otra historia, otra aceptación, otra cobertura de necesidades, que evidentemente parece que eres tú sólo. Y evidentemente no puedes (P24, G7, 112).

Es lo que más me desespera de mi trabajo. Yo creo que la protección sí se da durante el período en que el chaval pasa por el centro, pero crea que falla la protección en el momento en que el chaval cumple 18 años y todo se va a la mierda (P27, G3, 041).

Estoy de acuerdo con tu opinión y además es optimista y está muy bien, y en la mayoría de los casos sí y hay que pelearlos, pero hay veces que también te dan una patada en las narices y te dicen, mira, hasta aquí mando yo (P14, G2, 045).

Y esos son condicionantes, que te encuentras con las manos atadas, porque por más que haces por... es su padre y tiene derecho a verlo. Y la ley es así y se acabó. Son condicionantes que tienen mucha trascendencia para los chavales. (P23, G3, 137).

Educación, sí, pero hay que plantearse también ¿qué es lo que hacemos realmente, aguantar o educar? ¿Qué es lo que hacemos? (P5, G1, 205).

Yo creo que educamos al mismo tiempo que aguantamos de más (P6, G1, 210).

Yo a veces, personalmente digo que me encuentro cansada y trabajo más bien vulgarmente que como profesional, es decir, no tengo fuerzas pues para hacerlo desde esa perspectiva. Me pierdo un poco en muchas cosas, entonces cuando llega el momento de actuar desde ahí, desde esa profesionalidad, no actúo desde ahí. Entonces yo muchas veces me evalúo a mí misma que no estoy contenta conmigo misma (P38, G8, 256).

También es una causa de malestar la forma como la profesional es percibida por los sujetos de la intervención, como un elemento más de control, la tensión personal que produce la contradicción implícita del mandato institucional, entre educar y controlar. Y es que el planteamiento educativo choca con las limitaciones que plantea responder a un encargo institucional más preocupado por la mera contención social que por la promoción y emancipación (Vallina, 1999)

Yo a veces me veo, o sea como profesional, me veo como una forma de sacarle problemas a la sociedad más que como un educador, me ronda en la cabeza constantemente (P27, G7, 105).

Un chaval hace ruido me lo empaquetan, y es lo que hablaba el otro día, me siento a veces como un puente, que supongo que es lo que más me duele de mi trabajo, me duele, bueno, me encanta mi trabajo, pero me desespera un poquito, como un puente en muchísimas ocasiones entre el chaval que está en la calle, a la gente o que le molesta a cierto alcalde, o a cierta persona, a cierto colegio o a cierto barrio, entre ese punto y el talego directamente, por la ayuda que yo veo que tienen al salir y por como se están tratando las cosas, o sea, en ese sentido estamos bastante disgustados (P27, G7, 105).

La dificultad real en establecer límites entre la vida de las educadoras y la vida de los niños y las niñas también es señalada como posible fuente de malestar.

El problema a veces para el educador, que hay gente a veces que lo agobia, si no sabe buscarse tiempos diferenciados, es que lo desgasta, que le absorbe tanto, tanto, tanto su vida que al final siente que no tiene vida propia. Hay que buscar los tiempos de salir de esa vorágine, de esa rueda que te lleva a estar permanentemente ahí (P14, G6, 088).

Es que te absorbe, estás allí y te absorben las niñas. Yo es que, por ejemplo, yo por mi horario de trabajo tengo semanas libres, si estoy una semana de noches a la semana siguiente estoy libre, pero estoy en casa y estoy, ¡ay no sé qué y tall!, y estás en casa y piensas y llamas para ver. Llega un momento en que no diferencias, no sabes decir, bueno, hasta aquí, esta es mi semana libre y desconecto, no desconectas, entonces es lo que dice P14, 24 horas, pero yo insisto, es opción personal (P13, G6, 093).

A pesar de estos problemas percibidos y sentidos por las educadoras, también expresan sentimientos positivos de satisfacción profesional, con los que queremos terminar para no dejar “mal sabor de boca”.

Me encanta mi trabajo (P27, G7, 105).

Creo que se hace un trabajo adecuado, con mil peros y mil necesidades (P22, G3, 089).

Como vengo de otros ámbitos de trabajo pues noto esta diferencia, de hacer un trabajo de calidad aunque los medios, los recursos, la forma, pues... (P26, G7, 103).

La mayor parte de la experiencia que tengo es positiva, muy positiva (P26, G7, 032).

Yo no me siento mal vista, a mí me parece que estoy bien, trabajando, y me siento querida en el medio ambiente donde vivo. Me siendo querida y a los niños también los quiero (P16, G2, 067).

Porque un centro de menores, nuestra casa aquí en X, a nivel familiar es increíble, somos una familia. Yo vivo en la casa y me siento plenamente en mi casa como en mi familia (P32, G4, 065).

Evidentemente creo que todos entregamos lo máximo posible y parte del resto que no nos queda para llegar a cumplir los objetivos que te puedes marcar en un principio (P24, G7, 102).

Luego también creo que nos caracteriza que somos un grupo de muchos deseos que todavía no los convertimos en realidad, deseos de trabajar con calidad y cada uno hacemos lo mejor que podemos nuestro trabajo (P26, G7, 103).

527

Síntesis

A lo largo de este apartado dedicado a las profesionales de los centros de protección, se ha constatado una diferencia importante entre las modalidades de recursos residenciales, en cuanto a la proporción de personal por niño/a acogido. Se ha mostrado como los equipamientos privados se encuentran en una situación de clara desventaja respecto de los públicos. En el siguiente cuadro nº 92 se contraponen los datos de Galicia y de los centros iniciativa social en relación al total de personal, a los equipos de atención directa, de servicios y educativo.

Cuadro 92: Ratios de personal por niño/a acogido (N=68)

Personal	Galicia	Iniciativa social
Total	0,68	0,62
Atención directa	0,35	0,30
Servicios	0,14	0,09
Equipo educativo	0,37	0,39

Como se puede observar en el cuadro, los recursos privados sólo se sitúan por encima de la media gallega con respecto al equipo educativo, lo que encuentra explicación al comprobar que estos equipos están compuestos por el 62,12% del personal, frente al 54,51% si tenemos en cuenta los datos totales para el conjunto de la Comunidad Autónoma. Y es que, como se ha visto, la composición de los equipos educativos no sólo está formada por educadoras, sino también por directoras (el 80,60% de las mismas forman parte de dichos equipos), subdirectoras (el 100%), auxiliares (el 83,10%) y, en menor medida, por equipo técnico (el 77,27%). Destaca negativamente que el 4,65% del personal de servicios, sobre todo en los centros de iniciativa social, también forme parte de los equipos educativos.

La feminización de la profesión es una característica común a todos los equipamientos, tanto en lo que respecta al equipo directivo (74,32% de mujeres) como, sobre todo, al educativo (80,19%). En cuanto a la edad, la mayor parte del personal de los equipos educativos se sitúa en el intervalo 31-40 años (26,39%). Los equipos más jóvenes se encuentran en los centros de iniciativa social y en las casas de familia –puesto que las educadoras tienen menos de 31 años en un 37,55% y en un 45,45%, respectivamente–; así como también los menos experimentados: el 30,91% de las educadoras de las casas de familia cuenta con menos de 1 año de experiencia y el 75,46% con menos de 6 años; en los centros de iniciativa social, el 17,42% lleva menos de 1 año trabajando en recursos residenciales de protección a la infancia y el 64,71% menos de 6 años. Una de las razones por la que entendemos que son equipos más jóvenes y menos experimentados es porque las condiciones laborales son peores que en los centros públicos.

En general, en los centros de iniciativa social hay menos personal, desarrollan más funciones y trabajan durante turnos más largos, tal y como se ha señalado en más de una ocasión por las educadoras vinculadas a esta tipología de centros durante el desarrollo de los grupos de discusión. Asimismo, se ha comprobado que esta desventaja se sitúa sobre todo en las residencias (todas ellas confesionales) y en las casas de familia.

En el desarrollo de los grupos de discusión, las educadoras han dejado constancia de la influencia negativa de las condiciones laborales en su desarrollo y satisfacción profesional. Además, situaciones de irregularidad, inestabilidad y reducida retribución económica, junto a la falta de reconocimiento, contribuyen a mantener la situación de indefinición profesional en la que consideran que se encuentran.

Cuando se les pregunta por las características que definen su identidad profesional, les resulta más fácil especificar lo que no son (cuidadoras, vigilantes, policías, padres, madres, profesoras...), aunque en ocasiones tengan que desarrollar estos roles.

Por otro lado, hemos visto que suelen centrar su perfil profesional en aspectos personales. A este respecto, compartimos con Ayerbe (2000), la necesidad de acompañar estas características personales con la preparación técnico-profesional, lo que tan solo es señalado por una parte de las educadoras, para las que la formación universitaria es

fundamental. La otra postura concede más valor a los conocimientos aprendidos a través de la experiencia.

Incluso se llegó a diferenciar dos perfiles profesionales: la implicada (que definen como aquella que piensa en los niños y las niñas, que lleva sus problemas dentro, que más que trabajar vive) y la profesional universitaria, a la que caracterizan por una falta de compromiso, por cumplir un horario y establecer una relación laboral.

Los datos cuantitativos muestran una realidad en la que la mayor parte de las profesionales cuentan con titulaciones universitarias. Así, el 24,42% de las directoras y subdirectoras y el 25,93% del equipo educativo, son diplomadas en Educación Social; el 67,56% del equipo directivo y el 57,64% del educativo disponen de titulaciones enmarcadas en Ciencias de la Educación; y el 8,11% y el 34,04%, respectivamente, cuentan “otras titulaciones” en las que se enmarca una gran diversidad. Desde nuestro punto de vista, este último dato es negativo y, sobre todo, el hecho de que el 2,7% de las directoras y subdirectoras, y el 8,33% del equipo educativo, no cuenten con titulación reconocida oficialmente.

En los grupos de discusión se mostró más acuerdo sobre la necesidad de formación continua, y la consideración de que no se oferta la suficiente o que no se adecua a sus necesidades. Sin embargo, los datos cuantitativos informan de una realidad más positiva, en la que el 64,71% de las entidades facilitan a su personal formación continua, y el 44,12% la computan en los contratos laborales. Asimismo, resulta positivo que el 72,06% de los recursos residenciales ofrezcan supervisión educativa a su personal.

Desde nuestro punto de vista, los poderes públicos deberían exigir que el personal educativo de los recursos residenciales de protección a la infancia cuente con una cualificación y unas competencias adecuadas al ejercicio de sus funciones educativas; garantizar una ratio adecuada; y proporcionar soporte a su desempeño profesional a través de planes de formación continua y supervisión pedagógica. En cuanto a la cualificación y competencias, entendemos que la titulación a exigir debe ser el Grado en Educación Social.

13. Directrices y estrategias metodológicas

La medida de acogimiento residencial se sustenta en la acción socioeducativa desarrollada en los centros de protección, que debe ser concebida como una respuesta reflexiva, consciente y estratégica a las necesidades, demandas o problemáticas específicas de la infancia acogida en los centros; y comprometida con valores e ideales fundamentales para conformar una sociedad éticamente habitable (Caride, 2005). Estas características confieren a la acción socioeducativa un carácter normativo.

En opinión de Guasch y Ponce (2002), la intervención socioeducativa se encuentra actualmente en el cruce entre dos prácticas que son necesarias y compatibles: por un lado, la respuesta a las situaciones inmediatas y puntuales, y por otro, la necesidad de anticiparse a las problemáticas programando las respuestas. Según Meirieu (2001, p.109) toda disciplina de acción “se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana”, para lo que es necesario planificar y contar con estrategias que otorguen cierta estabilidad metodológica a la acción educativa. Pero advierte el autor que tampoco hay que dejarse llevar por la fascinación de la herramienta, por la atracción por todo aquello que comporta un carácter instrumental, corriendo “el riesgo de olvidar las otras dimensiones de todo ‘modelo pedagógico’ y no discernir la forma en que la herramienta autoriza el alejamiento del otro y su condición como sujeto”.

En esta misma línea García (1991, p.25) afirma que la actuación social es una modalidad de la praxis a medio camino entre la aplicación técnica y el proceso artesanal, “comparte con la técnica la necesidad de planificación, de análisis y de observación pautada, pero no comparte su voluntad inconsciente de un mundo administrado”. La actuación social contiene un momento inaccesible al conocimiento técnico y a las estrategias de dominación, incorporando la capacidad social, la experiencia política y el conocimiento humano en un saber que no es a distancia, sino de implicación.

Por un lado, no se puede olvidar la dimensión ético-ideológica de la práctica educativa frente a la dimensión técnica, pues se requiere tanto de una acción intencional, planificada y organizada para alcanzar objetivos y promover cambios, como entender realmente el contexto y responder sensiblemente a la realidad (Caride, 2005). Tampoco se puede olvidar que actuamos en el marco de la complejidad, reino de las incertidumbres y los riesgos, en el que toda acción escapa a nuestras intenciones. Pero esto también exige una apuesta consciente (Morin, 2001b).

En este último apartado del capítulo nos vamos a centrar en el análisis de las directrices y estrategias metodológicas de la acción socioeducativa desarrollada en centros de protección.

En palabras de Caride (2005, pp.46-47), “hacer uso del método y de la metodología científica significa dotarse de estrategias que permitan vincular la teoría y la práctica, en orden a conseguir una visión integral e integradora del conocimiento y de las acciones-intervenciones que induce”. Señala el autor dos acepciones de método:

- Proceso o conjunto de procesos que proporcionan orientaciones para el conocimiento, la reflexión y la acción sobre una determinada realidad o realidades.
- Conjunto de operaciones y actividades que se realizan de un modo racional y sistemático para conocer la realidad, para actuar e intervenir en ella con algún tipo de intencionalidad.

Analizaremos la forma en que las educadoras de los grupos de discusión conciben y desarrollan, por un lado, los principios que orientan la acción socioeducativa, y por otro, las bases pedagógicas que dan soporte a la metodología de la intervención socioeducativa. Éstas son, según Panchón (1998): la planificación racional fundamentada en la necesaria intencionalidad educativa; la relación educativa o acompañamiento pedagógico; la satisfacción de las necesidades afectivas del educando; y la organización educativa de la vida cotidiana, como contexto y contenido de la acción.

531

13.1 Principios que orientan la acción educativa

En opinión de Panchón (1998) la intervención socioeducativa se fundamenta en los mismos principios que rigen la acción social, los servicios sociales y la educación en general. Fernández y Fuertes (2000) hacen un repaso por los principios y criterios para una atención residencial de calidad propuestos por distintos autores y organizaciones. Los más reiterados son los siguientes: normalización integración familiar y social, individualidad, participación y coordinación o colaboración centrada en la infancia. Principios en clara sintonía con las finalidades de la acción socioeducativa resaltados a lo largo de las dos sesiones de los cuatro grupos de discusión.

A continuación analizamos la forma en que las educadoras conceptualizan y desarrollan estos principios en su práctica cotidiana. Aunque los presentemos de forma independiente, están claramente interrelacionados y así lo hacen constar las educadoras:

Es que eso... los principios se entrelazan todos (P2, G5, 169)

13.1.1 Normalización e integración

Abordamos ambos principios conjuntamente ya que las educadoras lo plantean de esa forma, incluyendo el uno en la definición del otro. En general, el principio de normalización

refiere la importancia de potenciar el desarrollo integral de las capacidades de las personas evitando tratamientos que perpetúen la diferencia y dificulten la integración:

Bueno, nosotros trabajamos la normalización como un principio, obviamente, muy significativo en la casa de familia. Normalizar es dar paso a que tengan la oportunidad de integrarse en el mundo social y personal de una forma normal, lo dice la palabra (P9, G5, 032).

En el ámbito que nos ocupa, normalizar supone la exigencia de ofrecer una vida cotidiana organizada de forma que la infancia acogida lleve un estilo de vida similar a otros niños y niñas de su edad en una sociedad y cultura determinada:

Para mí el objetivo es que el niño sea niño, que el adolescente sea adolescente (P13, G2, 070).

En este sentido, además de garantizar un entorno seguro y protector, el acogimiento residencial debe promover también un ambiente normalizado, alejado de los antiguos modelos de instituciones totales, en los que la adaptación al centro suponía una desadaptación a la sociedad. Esto implica la necesidad de configurar el centro, en todas sus dimensiones (espacios, tiempos, funcionamiento, actividades de la vida diaria, relaciones, normas, convivencia...) de forma lo más parecida posible a una familia normalizada:

Claro, que sientan que es una casa (P39, G8, 122).

Se trata de crear ese ambiente normalizado para el menor (P25, G3, 074).

Normalizador en el sentido de los niños en mi casa hacen la comida, hacen la cena, van a la nevera, llaman por teléfono, bajan a la calle, suben... (P31, G4, 072).

Otra cosa, en el centro no tenemos limpiadoras, entonces limpian los chavales, eso es... una que para mí es una manera de normalizar un poco la vida del centro, porque chico, no creo que estos chicos, las familias de las que vengan, tengan limpiadora en casa, creo, yo no la tengo (P8, G5, 158).

En opinión de Fernández y Fuertes (2000), debe ser un entorno que admita y promueva los principios de flexibilidad de la vida cotidiana, como recurso educativo y de oportunidad de elección y responsabilización de la infancia en el establecimiento y modificación de reglas, horarios y actividades, y como posibilidad de disfrutar de situaciones diferentes y excepcionales; y de coeducación, en cuanto a la presencia de personal educativo de ambos sexos que sirvan de modelos de interacción, y en relación a la convivencia de menores de distintas edades y de los dos sexos. Así lo expresan las educadoras:

Tiene que aportar unos modelos de adulto o educador normalizados, un modelo de convivencia con los otros chicos normalizado, una escolarización, unos horarios, unas normas, etc. (P8, G1, 067).

Además de estas cuestiones, en su concepto de normalización, las educadoras refieren también la promoción de los aprendizajes necesarios en nuestro medio sociocultural para una capacitación y adecuación social del individuo. Supone el aprendizaje de pautas sociales de comunicación e interrelación con el entorno, primer estadio de la socialización. Implicaría:

Normalizar las pautas sociales de la relación de él con el entorno (P12, G2, 039).

Enseñarles a ellos a vivir dentro de unas normas sociales, que nosotros lo que hacemos muchas veces es normalizar sus actitudes delante de la sociedad (P14, G6, 021).

Los metemos dentro de la normalización social (P14, G6, 039).

Para encuadrarla dentro de la sociedad en que vivimos, para que no esté fuera de ella y por lo menos para que él sepa dónde están los márgenes que la sociedad le va a pedir; que esté dentro de esos márgenes (P14, G6, 084).

Se está perfilando un concepto de educación como adaptación y como socialización, entendido como el proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir (Petrus, 1998). Según el autor, esta adaptación sólo tendrá valor pedagógico si se convierte en un auténtico factor de optimización de la persona y de la propia sociedad, es decir, “debe ser capaz de integrar al ciudadano en el medio y convertirse en un factor de cambio y mejora de ese mismo medio” (Petrus, p.21). Visión que no observamos en los planteamientos de las educadoras.

533

Están más en consonancia con el principio de articulación social, definido por Panchón (1998) como el contacto y la relación con la comunidad en la que se inserta el centro, a través de la utilización y participación activa en los servicios y recursos del entorno próximo y en la vida colectiva. En esta misma línea se sitúan Fernández y Fuertes (1998), para quienes el primer paso de la integración es el conocimiento de la comunidad, de los diferentes espacios que la integran, de los recursos y servicios que ofrece y de la posibilidad de utilizarlos. Este conocimiento es la base para afianzar un sentimiento de pertenencia, imprescindible en toda acción socioeducativa que contemple como finalidad una inserción social positiva. Es necesario, pues, que los niños y las niñas acudan a los centros educativos, de salud, de ocio y tiempo libre, a las asociaciones... de la comunidad, que utilicen los medios de transporte públicos, que hagan sus compras en tiendas del barrio, y que vayan aprendiendo paulatinamente las formas de interacción social en los diferentes espacios:

Pues yo un poco en la línea, normalización es, por ejemplo, que los chicos acudan a los recursos normalizados, es decir, a los institutos de la zona, al centro de salud de la zona (P8, G5, 133).

Estos niños van al colegio, al mismo colegio al que van todos los que están en esa zona. Que quieren tomar una hamburguesa, pues si ellos mismos son responsables y tienen cierta

edad... pues van, salen, entran, no tienen que ir... pues vamos todos a la piscina y vamos los 8 niños que están, a la piscina, con la educadora (P34, G4, 056).

Hombre, que salgan del ambiente en el que están, que no convivan sólo con los del centro, que los de 12 años no salgan con los de 16 del centro, ni con los de 11; que está bien salir, pero que tengan amigos fuera, que hagan actividades fuera, que cada uno vaya a su colegio (P39, G8, 116).

El entorno me parece súper importante, que realicen actividades extraescolares con compañeros, los campamentos en verano (P11, G2, 115).

La promoción de relaciones sociales en el contexto comunitario, no sólo implica que la infancia salga del centro, sino también permitir y fomentar el contacto con la vecindad, compañeros y compañeras del colegio y amigos/as en la propia residencia:

Cumpleaños normales, ir a cumpleaños de otros amigos, que los chavales vengan al centro y que lo vean (...) Que los niños vean normal, que se den cuenta de su realidad, y que los otros niños no vean extraño la vida en un centro (P23, G3, 072).

Yo lo que hago mucho es, por ejemplo, cuando van a clase, que vengan a merendar con los amigos, que vean que es una casa, que no nos comemos a nadie; simplemente hay más gente y más ruido, pero nada más (P1, G5, 148).

En este sentido, las prácticas de integración y normalización también incluyen los esfuerzos para evitar el rechazo y la estigmatización de la propia residencia por parte de la comunidad vecinal. En palabras de las educadoras, se trata de normalizar el contexto, educar a la gente, sensibilizar, informar, abrir el centro a la comunidad:

Yo quería, señalar que somos agentes de socialización, a parte de ser educadores, y tenemos que normalizar también el contexto, también hay que educar a la gente (P9, G5, 152).

Yo pienso que esto de lo que estabas hablando, de educar a la gente, que es muy importante, porque si se hacen tantas campañas de publicidad de poner el cinturón de seguridad o yo que sé, cualquier otra cosa, ¿por qué...? La Xunta sí que tiene programas de teléfono del menor, un montón de programas, ¿funcionan, llegan a la gente? (P8, G5, 155).

Una estrategia podría ser abrir un poco el recurso a la sociedad, que también nosotros muchas veces tenemos mucho miedo. Una vez me pasó, el aniversario del centro, teníamos problemas con el barrio, yo propuse, pues vamos a hacer una fiesta de puerta abierta y que venga el barrio, vamos a hacer tortillas, un campeonato de fútbol, que sean los chavales del barrio y los nuestros... (P2, G5, 147).

Las educadoras señalan como condiciones necesarias para desarrollar estos principios, el tamaño reducido de los centros; su ubicación próxima a núcleos poblacionales, de forma que se facilite el contacto social y el uso de recursos comunitarios; el potencial de

asimilación del contexto, es decir, cuando “la comunidad tiene el tamaño y los recursos suficientes para asimilar sin problemas la integración social de los niños” (Fernández y Fuertes, 2000, p.146), sin que suponga una avalancha (Bowlby, 1982):

A la normalización el contexto también la condiciona muchísimo. Lógicamente, nosotros con los niños en un piso en el centro de la ciudad, trabajar la normalización es muy sencillo, te vas a un macrocentro que puede haber en un pueblo y es difícil (P2, G5, 144).

En los macrocentros lo que pasa muchas veces es eso, que el chaval como tiene todo dentro... (P31, G4, 057).

Yo digo que estar en el centro de la ciudad, vivir en un piso normal, número no sé qué, piso no sé cuántos, normaliza el 60% de la vida del chaval (P31, G4, 184).

Un ejemplo, nosotros el lugar en que vivimos es una aldea. Bajar al pueblo es complicado porque las carreteras... menores de 14 años que vienen y me dicen que quieren bajar al pueblo, pues mi primera respuesta normal sería sí, es bueno para la autonomía, si llega a unos años y eso estuviera trabajado, pues sí. Y a lo mejor como educador tengo que decir que no, no por mi relación de educador-niño, sino porque a lo mejor no lo puedo dejar solo, significa que... Este tipo de historias (P22, G3, 114).

Como todos estaban matriculados en el mismo instituto, eran todos de la misma edad, estaban en el mismo nivel, fue el boom (P5, G5, 146).

535

Nos podríamos preguntar en qué medida se están desarrollando de forma efectiva los principios de normalización e integración. En los siguientes comentarios de las educadoras se esconden realidades que desvelan dificultades para su cumplimiento, por ejemplo, cuando adolescentes con 18 años tienen que abandonar el sistema de protección e independizarse como personas adultas autónomas, frente a la realidad actual de nuestra sociedad en la que la edad media de independización es muy superior; o cuando no pueden desarrollar actividades propias de chicos y chicas de su edad, como disfrutar de un ocio significativo y gratificante:

Bueno, nosotros no nos podemos permitir que la autonomía de los chavales de X, 16, 18, 19 años, sea la misma de los chavales que están en su casa. Nosotros tenemos que darles ahí muchísimo empuje para que salgan adelante y sean autónomos muy rápido, porque tenemos chavales que están un año. Entonces sí que los acabamos separando, en experiencias y vivencias, de su grupo de iguales en otras áreas. Estos chavales tienen que hacer formación ocupacional, trabajar o tal, pero no pueden permitirse muchas otras cosas (P41, G8, 024).

Hay que redefinir la adolescencia, es decir, vivimos en una sociedad en la que hay adolescentes de 28 años, que aquí no se marcha nadie de casa hasta los 35 (P22, G3, 045).

Ya con los mayores es diferente, pero a algunos niveles van por encima a los niños de su edad, pero en otros niveles van muy por debajo del resto de los niños (P39, G8, 025).

Un conflicto con un chaval que va a cumplir 17 años y está constantemente demandándome tiempo libre, porque sus iguales de fuera del centro salen siempre. Y el niño cumple y en este caso no puedo ceder por condicionantes puramente legales. Porque si cedo, y alguna vez lo hice, me juego el pellejo, en el supuesto caso de que pase algo. Con lo cual, mi labor educativa está súper limitada con ese condicionante, porque siempre procuro trabajar con refuerzos positivos y el mejor premio que le puedo dar a ese niño, porque realmente está funcionando, es precisamente un recuso que no puedo utilizar (P22, G3, 136).

Porque mis niñas de fin de semana no salen de noche, con 17 años, que a mi me parece un... (P13, G2, 033).

A esto hay que añadir que, según las educadoras, los niños y niñas acogidas en los centros se sienten diferentes a la infancia y adolescencia de su edad, lo que se ve reforzado por las propias dinámicas de discreción que se adoptan en algunos centros. ¿Cómo no se van a sentir diferentes si las propias educadoras manifiestan su preferencia a ocultar, e incluso se hacen pasar por familiares en su relación con otras profesionales?:

Normalmente los niños cuando entran en un centro, sea de las características que sea, aunque sea en un hotel, ellos mismos lo sienten. Me parece muy peligroso cómo lo vivan de cara a un grupo de iguales. Porque realmente es un estigma que ellos llevan dentro aunque tú no se lo estés transmitiendo y que ellos tienen que enfrentarse. Mientras sus compañeros están hablando de: voy para casa, voy a hacer no sé que, mi padre, mi tío... porque bueno, las familias sabemos que están en movilidad constante. Pero ellos se tienen que enfrentar, fuera de lo que es la entidad, a un mundo en que lo normal no es hablar de mi educador, mi grupo de no sé que... Eso es lo que ellos llevan dentro. Es un trabajo nuestro, que hay trabajar psicológicamente con ese niño para que llegue a entender esa situación (P21, G3, 081).

Depende de lo discretos que seamos y de la discreción del chaval también. No tiene por que ser... De hecho cuando podemos escaquear que el chaval está en el centro, a no ser que sea un chaval muy peligroso y que tengamos que dar un dato por seguridad, lo escaqueamos (P28, G3, 075).

Dependiendo de cómo... Nosotros vivimos en una casa de familia normal, tratamos de pasar lo más desapercibido posible, en todo, porque nuestro edificio hay 8 plantas con 2 bloques... ahí quién sabe quién eres (P21, G3, 082).

Entre los 16 y los 21 tú vas a buscar trabajo y puedes buscar como educador, y vas y dices "soy de Mentor, este niño está en un centro de menores", o eres la prima. O vas al médico y dices, me apellido Fernández, qué casualidad, vengo aquí como la prima... (P35, G4, 076).

13.1.2 Atención individualizada: personalización

Las educadoras señalan la preferencia del término personalización frente a individualización, por ser un concepto más integral:

Porque esto de individualizar, un individuo, pues no, pues personalización mucho mejor, porque es más integral el concepto y la persona tiene muchas más dimensiones que a veces por individualizar no contemplamos (P17, G6, 076).

El principio de personalización se sustenta en el reconocimiento de la diferencia como un valor a promover. Cada niño y niña es única, tiene su propio carácter, sus propias vivencias, su biografía personal, rasgos distintivos que es necesario conocer y tener en cuenta en la intervención educativa:

Eso sí que lo tienen que percibir, que ese trato pues se da a todos de la misma forma en cuanto a respeto, en cuanto a dignidad, pero de distinta forma en cuanto a cómo cada uno es (P17, G6, 005).

Realmente cada uno llega con sus vivencias. Nosotros trabajamos con adolescentes y no hay vivencias iguales, no hay situaciones iguales, entonces la labor educativa se trabaja a través de la individualidad, cosa que a veces nos cuesta mucho (P15, G2, 017).

Cada uno y cada una es un mundo, con lo cual no sirve lo mismo (P9, G5, 064).

Ahí es donde también le explicas que cada cual es distinto (P36, G8, 177).

Es decir, se sustenta en el principio de idiosincrasia, que supone trabajar intensamente la dimensión personal-individual. Básicamente se trata de considerar las necesidades de cada persona como eje fundamental de atención y no las necesidades colectivas:

Es que el problema es que nosotros también tenemos que adaptarnos a ese niño en concreto. Es decir, no es sólo que los centros tengan que tener unas características determinadas para esos niños, o que los niños se tengan que adaptar a las características del centro, sino que tú como profesional, como educador, como director, como sea, que trabajas en este centro, te tienes que adaptar (P5, G5, 196).

Yo diría que algo fundamental es partir de lo que el niño necesita (P4, G1, 189).

Proteger a los niños y ofrecerles lo que cada uno necesita, que no es ofrecerles una serie de recursos que el centro tiene desde un primer momento. Porque a mí me parece que en este trabajo la atención personalizada es una clave fundamental, porque cada realidad es un mundo y las problemáticas son diferentes. Para mí éste es nuestro reto como educadores, el saber acercarme a cada chaval (P26, G3, 038).

Adaptarnos a las necesidades y características de cada menor (...) Tengo que trabajar todas las áreas pero lógicamente siempre hay algo que tienes que potenciar por las características de niño (P2, G1, 140).

Y no sólo supone conocer, adaptarnos, partir de, atender a las necesidades particulares de cada niño/a, sino también a sus capacidades, sus expectativas, sus preferencias, etcétera. Implica, pues, la necesidad de conocer a la población acogida:

Buscar lo que cada uno puede hacer, qué habilidades (P26, G3, 071).

Yo creo que lo primero es caso por caso, vamos en mi forma de ver. Son 6 plazas, trabajas con 6 chavales y cada caso trae su biografía personal, que primero tienes que trabajar la aceptación de la biografía, decir que a partir de aquí trabajamos; vamos a intentar trabajar con el pasado lo que haya que trabajar, pero tampoco estar con temas que deben ser superados, entre otras cosas porque cuando llegan con 16 y se pueden ir con 18, y cuando llegan con 18, no hay mucho tiempo ya, entonces empezar a trabajar las capacidades del propio chaval, las motivaciones del propio chaval, las expectativas que tenga el chaval y luego lo que tú ves que puede dar (...) Entonces yo creo que conocer un poco al chaval, llegar a un compromiso con el chaval que es importantísimo y empezar a trabajar, además rápido y corriendo, porque no da tiempo a más. Por lo menos es lo que vivimos nosotros (P35, G8, 123).

En mi trabajo, para mí es básico lo que sería la individualización, es fundamental saber esta niña a qué estímulo responde, pues a qué tipo, pues qué refuerzos, pues cómo es ella, las características individuales que la definen como persona (...) Yo a partir de esa individualización es donde meto lo de la participación y lo de la normalización (P13, G6, 035).

Quiero decir, lo primero conocerlos físicamente. Después conocer cuáles son sus gustos, qué música le gusta, si le gusta el deporte, qué deporte le gusta, quiero decir, un conocimiento global del chaval, no algo tan, de escala de observación (P8, G5, 216).

Pero, ¿en qué se concreta el principio de personalización? Según las educadoras, en el respeto de los gustos y preferencias de los niños y las niñas; en la promoción de la posibilidad de elegir las actividades extraescolares, la decoración de sus habitaciones, su ropa...; en la flexibilización de los horarios y de las normas, centradas en las necesidades y situaciones de cada persona y no en el control del grupo; en la diversificación de las opciones, siempre que sea posible; etc. Todo ello con el objetivo de diferenciar las vidas de la infancia:

Se respeta mucho la individualidad de cada niño, o sea, los niños pueden elegir perfectamente qué actividades extraescolares quieren tener, la decoración de sus habitaciones y como las quieren..., la elección de su ropa, porque mucha gente piensa que van todos vestidos iguales y que nosotros les decimos cómprate... No, eligen su ropa. Se negocia también pues a lo mejor las horas de estudio, siempre que haya una responsabilidad, bueno pues prefiero tenerla de 4 a 5 que de 5 a 6, eso es negociable; el aprovechamiento de su tiempo libre y de su tiempo de ocio, si puede salir de 4 a 7 nosotros no nos metemos en lo que deberían hacer, es su tiempo y se les respeta; después también se negocia pues a lo mejor los tiempos de irse a dormir, de elegir películas, de elegir... Pues eso en lo que es la...

Hay cosas que no están impuestas y que funcionan, pues eso, en cuanto a los gustos, las preferencias y el respeto de la individualidad de cada uno (P23, G7, 051).

Pero dentro del propio centro sí podemos trabajar la individualización, sobre todo, un poco, siendo flexibles, quiero decir, se parte del conocimiento del niño, eso es lo primero, porque si no conoces al niño no puedes individualizar nada, porque no sabes lo que tienes que individualizar. Y después siendo flexibles, quiero decir, yo sé que a este niño le gusta mucho el fútbol y ahora estamos en el mundial y el partido acaba a las 23:15, pues a mí qué me importa que acabe de ver el fútbol (P8, G5, 203).

Yo creo importante que las normas no son algo inamovible, que según el niño habrá que modificar las normas para determinadas cosas o según el momento, según la edad del niño (P32, G8, 164).

Nosotros en nuestro centro, desde luego, está prohibido que vayan al mismo centro de enseñanza. Es muy difícil. No queremos que practiquen las mismas actividades extraescolares. Intentamos que cada uno elija lo que quiere hacer, cada uno, es decir, que empiecen a ser uno, y no sean cincuenta (P9, G5, 198).

Que tengan unas vidas diferentes cada uno de los chavales, que no por estar en el mismo ámbito y en una misma residencia y con los mismos educadores tengan todos la misma vida, pues todos en el mismo curso, todos en... eso pasa mucho también (P41, G8, 175).

539

Algunas prácticas que permiten reconocer este principio son, según las educadoras, la planificación individual del trabajo a partir de una evaluación que permita tener un conocimiento global de cada niño y niña, para lo que emplean la observación y la entrevista:

Primero hacer una valoración lo más global que puedas y luego, pues depende... o a lo mejor con ese chico hay que trabajar... pues integrarlo en un instituto y la escolarización obligatoria, si ese es el principal objetivo, porque es un problema de absentismo escolar; o conseguir cuanto antes que se normalice la situación para que este chico pueda volver a casa... Es que son tan variados los objetivos a alcanzar con determinados chicos... Otro chico pues que es imposible su inserción familiar por motivos x y lo que hay que trabajar es la preparación en el mundo laboral, la vida activa, autonomía personal para... (P8, G1, 219).

No es lo mismo la educación con un niño como con otro, a veces es totalmente distinta, utilizando las mismas normas, y el mismo contexto, y el mismo nivel de participación, a lo mejor con un niño pretendes que controle sus impulsos y con otro pretendes que tenga impulsos y esto en el mismo momento (P36, G8, 177).

El ejercicio del principio de personalización exige tiempo, implicación de la profesional, dominio de estrategias y ratios equilibradas. En cuanto al centro, cuanto menor es su tamaño más posibilidades hay de una atención individualizada y de una mayor flexibilidad:

Yo creo que la personalización viene del conocimiento, y de la participación y de la escucha y de que se impliquen y de que te impliquen. También exige una implicación muy grande por parte del educador (P41, G8, 163).

Pues yo creo que exige una mayor implicación, quiero decir, porque tienes que tratar de conocer verdaderamente a cada uno de los chavales con los que trabajas, eso te cuesta tiempo y esfuerzo de entrevistas, de dedicación, de observación... Y luego de implicar un mayor manejo de estrategias (...) o tienes más recursos, quiero decir, si tienes más personal pues lo puedes hacer, sin tanto personal pues yo digo, chico, de 4 a 5 estudio en la sala común, todo el mundo ahí sentado (P8, G5, 212).

Nosotros desde nuestra asociación decimos, pues si esto mejora económicamente en lugar de atender 8 niños, atenderemos a 6. No aumentaremos el número de gente. ¿Para qué?, para poder vivir más cercano con 6 y no con 8. ¿Para qué?, para que los resultados puedan ser mejores, para que los objetivos se puedan conseguir más (...) porque si tienes 8 para 3 es distinto que si tienes 6 para 3, porque tienes posibilidad de invertir más horas, de estar más a solas con él, de llevarlo al partido de tenis, donde a él le gusta jugar un poco al tenis, o al partido de fútbol y llevarlo a él sólo, no tener que llevar a dos o tres más, por qué, porque los otros van a estar también atendidos más individualizadamente (P14, G6, 101).

Yo creo que es distinto, a lo mejor al juntar una residencia de 30-40 niños de todas las edades, es distinto, donde incluso, sin ánimo de negativizar nada, donde hay la rotación de turnos, eso a los niños les implica más dificultades. No hay una atención particularizada como puede ser una casa de familia y no estoy tratando de defender ningún tipo de institución (P14, G2, 007).

Depende del centro, a más grande menos flexibilidad y a más pequeño más flexibilidad (P39, G8, 171).

13.1.3 Participación

La participación constituye una de las tres “pes” –junto con provisión y protección– que resumen el contenido de la Convención sobre las Naciones Unidas sobre los Derechos de la infancia de 1989. Refiere el derecho a la libertad de expresión, de pensamiento y de conciencia (artículos 13 y 14); a expresar sus opiniones por sí misma en los asuntos que le afecten, a ser escuchada y a que se tengan en cuenta sus pareceres en todo procedimiento judicial o administrativo, siempre en función de su edad y madurez (artículos 9.2 y 12.1); y la libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas (art.15). Como derecho explícito aparece recogido tan sólo en el artículo 23 referido a la infancia con discapacidades.

Se le reconoce como el derecho más novedoso pero el menos desarrollado en la práctica (Gaitán, 2006); un principio que todo el mundo invoca, pero que tiene significados y contenidos diferentes para cada cual, con el que se puede hacer mucha demagogia y retórica

vacía (Trilla y Novella, 2001). En palabras de Casas (1998, p.269) “hace falta desarrollar nuevas formas de presencia del niño y la niña en nuestra sociedad, nuevas formas de estar con ellos, de escucharles, de tenerles en cuenta, y de considerarles explícitamente como sujetos de derechos; y también nuevas formas que les posibiliten asumir responsabilidades individuales y sociales paulatinamente, en función de sus capacidades y competencias”. Y es que la participación se concibe como un factor decisivo para la cohesión social y para una convivencia democrática acorde con los valores de una sociedad multicultural y los principios de la tolerancia, la justicia y la solidaridad; como una forma de practicar la ciudadanía; como una metodología para la promoción de la competencia personal y social, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad; etc. En suma, dicen Gordaliza y Planas (1996), la participación es un valor optimizador, un hecho educativo en sí mismo.

Como se puede ver, son conceptos íntimamente asociados a la participación, el compromiso, la implicación, la responsabilidad y la autonomía. Participar implica estar presente y tomar parte activa en el proceso educativo y vital en general, como sujeto responsable y protagonista. Las educadoras consideran que en el ámbito de protección es un objetivo imprescindible y uno de los más difíciles de alcanzar:

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

541

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

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

Pero no toda participación infantil es activa, social, significativa o constructiva. Así lo advierte el informe de UNICEF (2002) al señalar que, aunque haya sido concebida por personas adultas con buenas intenciones, se puede convertir en una falta de participación si se manipula a la infancia, se le utiliza como elementos decorativo o de manera protocolaria, algo frecuente en diferentes ámbitos particularmente institucionales y comunitarios. Un ejemplo de estas situaciones lo encontramos en la siguiente conversación entre dos educadores:

Maravillosa sería la visión de que el niño va decidiendo, pero va decidiendo según nosotros le vamos llevando la oreja, según le vamos hablando al niño (P14, G2, 134).

¿Proceso educativo o manipulativo? (P12, G2, 135).

Pero le vas dando pautas para que vaya eligiendo en una dirección cuando viene sin pautas. Si no le das tú un camino un poco masticado, él no da elegido (P14, G2, 136).

Hay que evitar, pues, la trampa de la pseudoparticipación, contando aparentemente con la infancia sin que participe de forma real. Las siguientes citas recogen ejemplos de participación como forma de asimilar mejor las normas establecidas por otras personas y o de participación reducida a un acto simbólico como la firma de un documento que no comprenden:

Yo pienso que sería muy importante, sin perder de vista que todos los centros se rigen por unas normas, pero hacerles más partícipes a ellos, sin decirles que esto está establecido en el centro, es que se necesita en el grupo para vivir, vamos a ver qué normas, y a ver si sacan las que el centro tiene como establecidas, y eso, las harían mas suyas, participarían más (P38, G8, 143).

No quiero decir que no sea muy importante elaborar un proyecto con el menor, pero realmente es una forma de que él sea más protagonista de su vida, al leer un informe que está hablando de mí y a ver qué cuentas. Yo veo la importancia ahí, no la importancia de que él vaya a entender o le importe demasiado. A él lo que le importa es poder firmar algo que es suyo, y como eso yo creo que se podrían hacer muchas más cosas (P9, G5, 187).

Tampoco es participación si se ceden responsabilidades y se delegan decisiones que no corresponden a la infancia por no estar acordes a su capacidad y madurez, como es el siguiente caso relatado por un educador en el que dos hermanos decidieron, a los 11 años de edad, quedarse en un centro de protección, convirtiéndose la medida en una alternativa permanente:

A mí me parece muy exagerado en una casa... unos niños tienen 11 y 13 años y llevan 4 años en la casa; vino la psicóloga de la Xunta, viendo que con la familia no se podía trabajar, ofreciéndoles la posibilidad de ir a una familia de adopción. Los niños en una primera reunión dijeron que no, que estaban muy bien en el centro y que se querían quedar hasta los 18 años. Y así se hizo. Lo que hicieron los niños me pareció lo más lógico del mundo, porque compararon su familia con el centro y dijeron, esto es lo mejor que tenemos. Pero eso no es lo que los niños necesitan (P32, G4, 069).

Todas estas consideraciones, en opinión de Casas (1998), conllevan una serie de preguntas a las que hay que dar respuesta: qué niños y niñas tienen capacidad para participar en determinados aspectos de la vida social; a partir de qué edad; cómo se evalúa su madurez o responsabilidad; en qué lugares o espacios pueden participar; con qué intensidad (recibir información, elaborar información, tomar decisiones, ejecutar decisiones, controlar decisiones...); etc. En relación con esta última cuestión, la participación puede incluir una amplia gama de acciones: buscar información, expresar ideas, intervenir en actividades y procesos, ser informado y consultado en la toma de decisiones, iniciar ideas, procesos, propuestas y proyectos, analizar situaciones y elegir entre varias opciones, etc. (UNICEF,

2002, p.4). Casas lo concreta en siete niveles funcionales de participación: estar informado/a, ser escuchado/a, ser consultado/a, tomar decisiones dialogadas, negociar consensos, compartir decisiones y aceptar y respetar las decisiones tomadas por la infancia. Para cada uno de estos niveles encontramos ejemplificaciones en las aportaciones de las educadoras de los grupos de discusión sobre su forma de concebir y desarrollar este principio.

El primer nivel se correspondería con lo que Panchón (1998) define como principio de claridad de estatus, o derecho a estar informado del porqué de la intervención, de la situación actual y de alternativas posibles. Necesitamos información para ser capaces realmente de participar en algo. En este primer estadio se quedan muchas de las prácticas de las educadoras respecto de la participación:

Pienso que los chavales tienen derecho a leer y a saber todo lo que les ocurre o que afecta a su vida (P8, G1, 197).

Por eso son partícipes, porque saben que vas a trabajar eso (P23, G7, 054).

Incluso un educador considera perjudicial informar a la infancia de los objetivos de la intervención de la que, por lo tanto, es objeto y no sujeto. No informa del contenido del proyecto educativo individualizado pero sí del seguimiento del mismo, de los resultados plasmados trimestralmente en los informes que se envían a los equipos técnicos del menor:

Yo el PEI, por ejemplo, tal y como lo hacemos nosotros, el PEI inicial, claro que lo haces según la información que recabas de él, pero hay objetivos que tú ves que él no va a comprender, que tienes que trabajar, entonces a mí me parece una tontería, entre comillas, darle a leer el PEI inicial por ese motivo, porque es tu protocolo de trabajo, junto con los técnicos (P5, G5, 186).

Puede ser que se te venga todo al traste. Con estos niños a lo mejor funciona más el trabajo informal (P5, G5, 189).

Yo soy partidario de leerle los informes, que cada 3 meses va el informe de seguimiento: "mira aquí pasa esto, en el área social de convivencia pasa esto, por qué, porque tu situación niño está así, así, así, sabes que no miento, no me callo, porque si me callo te perjudico a ti, me perjudico a mí como profesional y no puede ser, y va así, si quieres mejorar esto, si quieres un informe más positivo dentro de 3 semanas, mójate y yo emito un informe comentando tu situación, cómo mejoró y cómo está yendo, en ese momento, para intentar suavizar este tema " (P5, G5, 186).

Si es negativo que sepa por qué va un informe negativo al equipo técnico (P5, G1, 198).

El segundo nivel implica una actitud adulta de escucha para animar la participación, para que el niño/a sienta que merece la pena expresar sus propias opiniones y deseos.

Requiere, asimismo, estar atentas a las múltiples y variadas formas que tiene la infancia de comunicarse, garantizando la libertad de expresión:

Sí, yo creo que necesitan sentirse escuchados, porque creo que es un problema con el que llegan muchos; que tampoco expresan lo que sienten porque están muy acostumbrados a que no se les escuche (P6, G5, 006).

Incluso después que ellos mismos tengan la capacidad de expresarse, darle la palabra en una cita con Menores: “venga, tú que no estás de acuerdo con estar en el centro, vamos y les cuentas, o les cuentas lo que tú realmente quieres hacer y que lo oigan” (P17, G6, 076).

Yo creo que participan. Son 6, los nuestros son muy poquitos, tenemos 6 que tienen un educador constantemente allí y hablas todo el tiempo, todo el tiempo con ellos, entonces la participación yo creo que es total y absoluta, te pueden plantear todas las opciones que haya (P41, G8, 138).

La participación no sólo se ejercita a petición expresa de la infancia. Su opinión debe ser solicitada de manera proactiva, regular y abierta; debe ser consultada. Ejemplos de este nivel los encontramos cuando se solicita y registra la opinión del niño y de la niña respecto de los informes educativos, cuando se le consulta para la elaboración del proyecto educativo individualizado (PEI) o cuando se le pregunta directamente por su opinión sobre su futuro. Fernández y Fuertes (2000) entienden especialmente necesario hablar con cada niño/a de su futuro, sus alternativas y sus inquietudes:

En mi entidad los niños leen los informes educativos y los firman (...) Tienen un espacio para sus opiniones (P2, G1, 194).

Bueno, yo realmente como tutor, cuando estoy haciendo el PEI lógicamente me siento a hablar con él (P2, G5, 185).

Yo por ejemplo, vamos a ver, es complicado, y en algunos casos es cierto que no se hace, pero en cositas sí que se hace, porque por ejemplo nosotros el PEI, que se supone que hacemos, es como un trabajo de cara al futuro, una línea de trabajo, y esa línea de trabajo implica muchas cosas, implica a nivel familiar, a nivel escolar, y sí contamos con la opinión del menor. Es decir, tú no haces un PEI sin tener entrevistas con el menor y sin tener, quiero decir, si el menor, él lo que quiere es irse a casa, tú lo escuchas, tú lo hablas con los técnicos, conoces a la familia, lo hablas con el menor, lo pautas, es posible, no es posible, y eso es lo que plasmas en el PEI. El deseo del menor quizá no se recoge, si acaso dejamos algún registro de la entrevista, pero en el PEI no, sería el resumen de lo que él quiere y de lo que se puede (P8, G5, 179).

Nosotras lo que procuramos es, cuando hay alguna decisión o alguna historia que hay que tomar por circunstancia X, lo que se suele hacer es hablar con el chaval y decir, mira, tú qué quieres, para ti qué es lo mejor; con esto no quiero decir que vayamos a conseguir esto que

es lo que tú quieres, pero sí que él vea que nos preocupamos y que sí vamos a hacer todo lo que podamos para que él consiga lo que quiere o lo más cercano a lo que él necesita y que no se vea solo un poco en esa situación (P39, G8, 151).

Nosotros al principio, al poco tiempo que están en nuestra casa, pues a lo mejor les dejamos ubicarse un poco, dependiendo también de la edad, les decimos que nos escriban de dónde vienen y a dónde van, a dónde quieren ir, vamos. Esto para que tengan un tiempo de reflexión. Y después nos sentamos con él o con ella, o sea, intentamos interpretar eso conjuntamente, porque a veces te dicen, pues yo quiero ser millonario, entonces ver esas posibilidades, porque bueno, a lo mejor para ser millonario tal; u otros que son más realistas, pues quiero volver a mi casa, pues para volver a tu casa hay que cambiar esto y esto, y esto. Y eso se va revisando cada cierto tiempo, de decir, pues mira, de lo que querías llegaste aquí, o ¿ahora quieres cambiar lo que querías?, o cosas así. Eso a nivel individual (P36, G8, 152).

En el cuarto nivel de participación Casas (1998) sitúa las decisiones dialogadas, como un paso más en el que se tienen en cuenta las opiniones, y se analizan y discuten el porqué son o no aceptadas:

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

545

Yo creo que en eso también es importante la comunicación, porque nosotros tenemos niños más pequeños, o sea, decides tú un montón de cosas, pero yo creo que lo importante es que ellos tengan claro que siempre pueden dar su opinión y que su opinión en ciertos momentos cuenta (...) ellos se dan cuenta de que pueden comunicarse, que pueden expresar lo que sienten, y que si se puede hacer lo que ellos quieren pues se hace y se les toma en cuenta (...) Hay en muchas que no se puede, pero ellos se expresan, dicen lo que sienten y tú le explicas, pues no puede ser por esto, por esto y por esto. Y entonces yo creo que es crear un ambiente de comunicación, donde se puedan ir expresando (P32, G8, 154).

Por mucho que lo intentes, si el chaval no está comprometido, no quiere participar realmente..., qué se hace, hablar con él, explicar, ver lo que él quiere, qué expectativas, qué tal, y explicarle cómo podría conseguirlas, en caso de que pueda, o explicarle que esas van a ser muy difíciles (...) Trabajando muchísimo con ellos, explicándoles todas las opciones que hay, todo lo que pueden llegar a hacer, intentando que no se limiten ellos, sino qué pueden llegar a hacer, porque muchas veces sí que se limitan (P41, G8, 136).

Participar también es negociar consensos, proceso en que la toma de decisiones no depende sólo de las personas adultas:

Más que participación, bueno... a parte de participación también la negociación (P23, G7, 051).

Yo diría que algo fundamental es partir de lo que el niño necesita. Que sea él quien demande lo que también necesita, porque tiene unas vivencias, unas condiciones, y entonces tenemos que buscar la manera de trazar unos objetivos que él crea útiles (P4, G1, 189).

El niño está esperando a que tú le digas. No, dime tú una hora y entonces negociamos (P8, G5, 174).

¿A dónde nos llevas hoy?, cómo que a dónde os llevo hoy, ¿qué queréis hacer hoy por la tarde? (P2, G5, 171).

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

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

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

Sí, pero yo a lo mejor lo que dices, que puedan ser partícipes de algo de la vida del centro es muy importante, porque ellos han tomado parte ahí. Para mí otra cosa es implicar al grupo, es decir, son un grupo educativo. Nosotros funcionamos también en esa línea, es decir, cuando hay un conflicto que afecta un poco a todos, pues en plan asamblea, porque lo más fácil es que tomes tú la decisión y tú eres el chivo expiatorio y que malo eres que decidiste esto; pues no, vamos a decidirlo entre todos, ha pasado esto, tenemos un problema y hay que arreglarlo, y entre todos vamos a decidir cómo se soluciona. Que todos se impliquen en la vida... (P8, G5, 177).

Finalmente, aceptar y respetar las decisiones tomadas por la infancia se sitúa en el último nivel de participación, aunque no todas las educadoras están de acuerdo con que los niños y las niñas puedan tomar decisiones:

Que el niño lo sepa, pero bueno, ya lo de que los niños decidan... o sea, que el niño dé opinión, vale, pero decidir, decidimos nosotros (P13, G6, 024).

Este nivel implica, por parte de la infancia, asumir riesgos y errores –de lo que también se aprende– y, por parte de la educadora, aceptar su autonomía y permitir que se equivoque:

En la línea de lo que decía P2, yo creo que eso es muy importante, y eso es otra cosa que tenemos que trabajar los educadores con nosotros mismos, la capacidad de aguantar que un chaval tome la iniciativa, que haga esto y se equivoque; tú sabes que se está equivocando y lo tienes que dejar. Eso es muy duro y hay que... (P8, G5, 069).

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

Fundamentalmente, las alusiones de las educadoras a la capacidad de decisión de los niños y las niñas se reducen a aquéllas que se encuentran próximas a la mayoría de edad:

Eso que apuntas es muy bueno y sobre todo cuando ya son más mayores. Mira, hay diferentes opciones, te las planteamos y escoge tú la que veas más adecuada para ti, o la que te guste más, o la que más te atraiga. Pero una vez que escoge una opción, pues después mantenerse en esa opción, mantenerse en la misma línea, que la puedes interpretar de una manera o la puedes interpretar de otra, pero más o menos mantenerte ahí (P15, G2, 133).

Es que no nos sirve de nada coger y decir el curso de formación X tal; no va a funcionar nunca si no le gusta (P41, G7, 030).

Con referencia a lo que estábamos hablando de alargar la etapa de la adolescencia, nosotros por ejemplo, trabajamos con un equipo educativo que debe redefinir con el niño paso a eso o paso a esta vida que es la autonomía plena (P22, G3, 057).

Nosotros al encontrarnos en la última etapa de todo el proceso que han realizado la mayoría de los jóvenes en otros centros, intentamos proporcionarles criterios para que puedan escoger, en caso de que haya una familia, si quieren regresar con la familia, o bien empezar una vida independiente si ellos creen que la familia no les está ofreciendo todas las posibilidades que ellos desearían llevar a cabo con su vida (P15, G6, 022).

En las citas que se acaban de presentar, además de diferentes niveles funcionales de participación, se pueden observar principalmente dos ámbitos, uno referido a la participación individual, en todo aquello que afecta de manera directa a la infancia, fundamentalmente en relación con su plan de integración estable, y su proyecto educativo individualizado; y otro ámbito de participación colectiva en lo que concierne a todos los miembros que conviven en el centro, como la organización de actividades colectivas, la organización y toma de decisiones sobre distribución de las tareas cotidianas, o la regulación de la convivencia de todos los miembros.

En el ámbito individual, algunas educadoras manifiestan la necesidad de que la infancia participe en la toma de decisiones sobre su plan de integración estable, es decir, ser consultada y tomar en consideración su deseo e incluso aceptar su decisión de volver con

su familia, de integrarse en una familia adoptiva o acogedora, o de plantearse una vida autónoma e independiente:

Creo que la integración familiar se debe elegir. Una vez que el niño puede analizar un poco la realidad de su familia, creo que trabajar en ese sentido... Debemos partir del niño, estoy hablando de preadolescentes, adolescentes. En el caso de los más pequeños cuando hay la posibilidad de salir de adopción tienes que trabajar con ellos, pues, adaptando, explicarles un poco, partir de sus pareceres (P22, G7, 045).

Para mí también sería muy importante que en las edades de 12, 14 años que los niños pudiesen decidir si ir los fines de semana a su casa o no, yo creo que en algunos casos es contraproducente (P11, G6, 023).

No, yo creo que aunque... Yo tengo ahora mismo un niño con 10 años, con un auto judicial y estamos haciendo lo contrario que dice el auto judicial, y el que abandera esa decisión es el niño de 10 años y no tiene ni derecho a ser escuchado y es capaz de hacerla. No es sólo capaz de hacerlo, es que lo está haciendo contra toda la patraña de abogados, una familia... bueno, y lo está haciendo. Lo que pasa es que este niño que quiere volver con su madre, vuelve y cuando está con ella pues es un desastre aquello, pues ese es el factor humano incontrolable que... no sé, yo creo que eso... no hay más (P12, G2, 057).

De forma general, Gordaliza y Planas (1996) opinan que la participación debe permitir la intervención de la infancia en los procesos de planificación, ejecución y evaluación. En relación con el PEI, el nivel de participación referido por las educadoras se reduce principalmente a informar de su contenido, a tener en cuenta su opinión o a dialogar decisiones, fundamentalmente cuando son mayores:

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

Lo que siempre hacemos es tener al niño en perspectiva con todo lo que se le conoce, entonces sí que se intenta adecuar, y aunque no sea de manera formal dentro de esa reunión, sí que se escucha y se atiende a las demandas de forma informal, no tan formal (P21, G7, 065).

Tratas de plasmar ahí lo que vas escuchando día a día y lo que ellos te van demandando y pidiendo o sugiriendo, o que le vas viendo, estas actitudes o marcar más... Pues a lo mejor a un niño le tienes que marcar más el área higiénica, porque no tiene hábitos de ducha, de lavarse, de no sé qué y a lo mejor se comporta bien, no tiene problemas de conducta,

de relacionarse con los demás, entonces un poco con cada niño vas mirando... (P24, G7, 069).

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

Como se puede observar, los niños y las niñas acogidas no participan directamente en su elaboración, sin embargo constituye una demanda explícita:

Llevo años defendiendo que el PEI hay que hacerlo con el menor, a partir de una edad determinada. A mí se me prohíbe enseñar los PEIs al menor, a veces me lo salto, tengo niños mayores que hago el PEI con ellos, yo es que no me voy a plantear un objetivo que tú no estés de acuerdo con el objetivo. Cómo coño voy a alcanzar ese objetivo si es mío el objetivo (P1, G1, 190).

Otro ámbito de participación individual se refiere a la posibilidad que tiene la infancia de elegir las actividades extraescolares, la decoración de su habitación, su vestuario, etc.:

Por ejemplo, esto de decidir las cosas que pueden... actividades extraescolares. O sea, no puedo decidir si estudio o no estudio, eso está claro, pero en actividades extraescolares sí que tienen un abanico y cada uno decide (P26, G7, 032).

Incluso, hasta podrían elegir a la educadora que va a desarrollar las funciones de tutora:

Normalmente los niños, por lo menos pasa en la casa, somos tres nada más, y hay niños que empatizan más con un educador o con otro, con sus características. Y ellos un poco son los que van decidiendo a veces... Desde la Administración nos dicen, bueno ¿vosotros tenéis de alguna manera asignados a los niños? y dices no, quienes nos asignan son los niños, nos asignan un educador, más que el educador asignar el niño que le toca (P14, G6, 052).

En cuanto al ámbito de vida colectiva, las cuestiones en las que participan los niños y las niñas se refieren principalmente a la regulación de la convivencia en lo que respecta a la distribución de las tareas cotidianas, a la resolución conjunta de conflictos y a la elaboración de las normas de convivencia. Las educadoras demandan más capacidad de participación en este último aspecto:

A mí, por ejemplo, en nuestro centro, por la forma de funcionar y la tipología de centro que es, se ve muy claro lo que es participación. Los menores viven en casas iguales, y a pesar de que hay unas normas comunes, sí hay particularidades no iguales en cada hogar; esas particularidades están marcadas sobre todo por los menores que viven en ese hogar. Cualquier tipo de norma o de intento de normalizar la vida normal de la casa, es decir, las

tareas del hogar... Las tareas del hogar está claro que es una norma consensuada por todo el mundo y se debe hacer en toda... Sin embargo, en cada casa, en cada hogar, se hace de una forma diferente de otra, o que los menores y los educadores de ese hogar decidieron hacer... (P22, G7, 050).

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

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

Sin ir más lejos y a raíz de lo que dijo P23, pues que los propios alumnos creen las normas de convivencia, que creen ellos los criterios con los que van a convivir y que se establezca pues un contrato de conducta (P25, G7, 020).

Nosotros en el centro estamos haciendo un proyecto, que normalmente las normas del centro vienen un poco puestas o dadas, incluso a los educadores (...) Entonces fomentar la autonomía, pero fomentar la autonomía de decir, si pretendemos ser autónomos, si pretendemos darles roles de adulto, también tiene que ir cogiendo cuotas en el funcionamiento del propio centro; que muchas veces los centros pecan, o pecamos, de que hay ciertas cuotas donde los menores que conviven y con los que trabajamos, no llegan. Y a mí me cuesta entender por qué un niño o una serie de niños no puede opinar, comentar, incluso permitirle ciertas decisiones tomadas en los centros, ciertas historias de ese tipo que les puede ayudar (P22, G7, 021).

Existe un acuerdo generalizado en que el aprendizaje de la participación tiene lugar a través de la práctica. Pero, ¿cómo se aprende a participar? Siguiendo a Galceran (2005), entendemos la participación como un proceso gradual ascendente de progresiva implicación en los diferentes ámbitos da vida encaminado a alcanzar cuotas cada vez más altas de responsabilidad y autonomía. Es un proceso de aprendizaje que no se realiza en solitario sino con la ayuda y guía de iguales y personas adultas más expertas. Exige de las educadoras ser capaces de reconocer el papel y la valía de la infancia, “acogiendo sus propuestas, ayudándolos a expresarlas, a materializarlas y, en definitiva, estando dispuestos a ver modificadas y reelaboradas las propuestas y sugerencias que ellos nos puedan ofrecer” (Galceran, 2005, p.22):

Y creo que ahí somos la clave fundamental nosotros, de enseñarles a aprender, nadie sabe participar porque sí. ¿Qué es participar? Bueno, nosotros estamos elaborando ahí un pequeño proyecto que está en marcha sobre participación infantil y vamos introduciendo

historias. Por ejemplo, implicar a los técnicos en reuniones de equipo donde haya una persona que represente a los niños (P9, G5, 165).

Para favorecer y potenciar este proceso son necesarios aprendizajes, estructuras, canales de participación y estar dispuestos a participar (Morán, 2006). En relación con las estructuras y espacios se pueden diferenciar dos tipos de participación, una más formal u organizada, canalizada a través de reuniones, asambleas, buzón de sugerencias y órganos formales de gestión y participación del centro; y otra más informal o espontánea. Morán (p.28) denuncia “una profusión de la denominada participación institucionalizada, que obedece a la esencia de la democracia representativa formal, y se define por un alto nivel de formalismo, con un carácter simbólico y una función legitimadora que abre espacios para la participación en ámbitos triviales, pero no en los más relevantes”. A esto hay que añadir el hecho de que en algunos órganos formales de participación, como son los consejos de centro, la representación de los grupos no es paritaria. En el caso de los centros de protección propios –para los que la Orden del 1 de agosto de 1996 establece la obligatoriedad de contar con un consejo de centro como órgano colegiado de coordinación general del centro– la infancia cuenta con un solo representante frente a cinco adultos (directora, subdirectora en su caso, representante del personal educativo, representante del personal de servicios y de la Delegación provincial de la Vicepresidencia). Morán (p.30), refiriéndose a los centros educativos, considera que “la diferente naturaleza, estatus y representación de los colectivos, la asimetría de poder y la diversidad de intereses, impedirán que esta estructura participativa pueda ir más allá del formalismo pseudodemocrático”. Existen ejemplos de estructuras más paritarias como las que se exponen a continuación:

551

A partir de ahí surgió la idea de hacer un consejo de centro en el que se eligieron dos representantes de niños, que participan igual que...; estamos un educador, el director, un personal de servicios y dos niños, y participan en todas las decisiones importantes. Hay buzones que nos hacen llegar ciertas reclamaciones a nivel anónimo y concreto, que se trabajan colectivamente. Toda esta dinámica de funcionamiento creo nos facilita mucho, facilita mucho el poder dialogar, sentar las bases del diálogo (P22, G7, 062).

La asamblea es un espacio compartido por menores y educadoras, en la que están presentes todos los que conviven en el centro. Constituye un lugar común de decisión, de relación, de aprendizaje y de participación:

Nosotros utilizamos la asamblea como recurso de participación (P9, G5, 167).

Generalmente tenemos una asamblea semanal que es un tiempo... depende de ellos, generalmente 2 horas, 3 horas, los miércoles por la tarde, que es cuando no tienen clase, ninguno tiene actividades extraescolares. Y bueno un poco de crítica hacia ellos mismos, pero más importante de crítica hacia nosotros (P27, G7, 057).

La tutoría o reunión individual constituye también un importante espacio de participación, sobre todo en lo relativo al propio proyecto educativo:

Nosotros tenemos mensualmente una reunión con los chavales formal, donde hay un tema que les interesa y luego hay un espacio en el que ellos pueden expresar lo que ven, lo que quieren plantear, lo que quieren revisar, y luego también cada 15 días o así, diálogo personal con cada uno, también establecido para que ellos puedan... (P26, G7, 056).

Las estrategias de participación informal o espontánea también son habituales en los centros de protección, sobre todo en los centros pequeños.

Nosotros no hacemos, o sea, no marcamos semanal, ni nada, o sea, cuando sale... sí que hacemos eso de cuando llega un chaval nuevo, un poco "cómo lo vais a vivir, qué va a pasar, hay que echarle una mano, todos llegasteis nuevos, a todos se os hizo en el momento pues ese tipo de ayuda o lo que sea"; y lo suelen recibir bien. Cuando hay conflicto también, pero no marcamos... (P28, G7, 070).

En opinión de Casas (1998, p.272), se plantea como necesario "imaginar y facilitar nuevos temas y espacios de participación infantil real, en función de las capacidades y madurez de cada niño". También es preciso eliminar los condicionantes que dificultan la participación de los niños y las niñas acogidas en centros. Por un lado, su opinión se considera en último lugar en los procesos de toma de decisiones, por detrás de los centros, de las familias y de los equipos técnicos del menor. Por otro lado, hay decisiones que nunca van a depender de ellos, sino que recaen en instancias externas incluso al propio centro. Las educadoras también relatan la dificultad de participar en cuestiones del centro que están muy establecidas:

Yo creo que a muchos niveles están muy restringidos a nivel de participación, porque nos estamos centrando un poco en las cosas que se hacen dentro del centro, pero su vida no se hace dentro del centro y hay muchas cosas que vienen muy dadas, y yo creo que eso les hace un poco acomodarse en el sentido de decir, "¡bah!, como yo no puedo decidir nada sobre mi vida"; a nivel Menores, a nivel ciertas cosas. Hay muchas cosas que se dan, son así y son indiscutibles y punto (...) el problema es que estos niños están supervisados por un montón de gente, por los familiares, Menores, no sé qué... (P39, G8, 149).

Después hay cosas en las que no pueden participar y es muy difícil. Yo creo que hay cosas muy importantes en las que deberían participar como por ejemplo la elección de la habitación, o con quién quieren compartir esa habitación, o si la quieren compartir o no la quieren compartir; me parece que eso es muy limitante (P36, G8, 152).

Yo, por ejemplo, una experiencia que tengo, que se le dan las cosas muy hechas. Por ejemplo, llega un niño y se le dicen las normas del centro, porque hay unas normas establecidas; entonces, yo noto que no las hacen suyas así, por el hecho de decirles esto es así, lo tienes que hacer (P38, G8, 143).

Eso depende un poco de la política del centro, pero a veces estás limitado, o sea tú puedes llegar allí y dejar, cuando tienes un grupo, que se establezca y que ellos mismos vayan

marcando las normas siempre y cuando en el centro se te permita hacer eso (P39, G8, 144).

El exceso de control y sobreprotección constituye también una forma de coartar la participación de la infancia:

En X entidad a partir de 18 años siguen, tienen un seguimiento constante del niño. Qué pasa, que eso está de pinga, porque a los 18 años sigues con ese chaval y le ayudas a buscar. Qué pasa, que ahí entras en la sobreprotección, porque está con 25 años y no sabe hacer... porque tiene una bolsa de trabajo que se le busca desde aquí, desde el centro, de programas sociales, pisos, búsqueda de pisos, alquileres, que tú mismo, con 25, 24 años, no te han ofrecido eso. Entonces ahí entramos en la sobreprotección (P23, G3, 042).

Darle el consejo pero dejarle que él mismo escoja, porque sino lo tenemos sobreprotegidos como hay muchos niños, casos que están en centros donde sí hay una protección, un control mucho más estricto, cumplen los 18 años, y vamos... chavales... (P2, G5, 067).

Constituyen condiciones de éxito de la participación infantil: que incumba a temas importantes para la infancia; que las formas sean transparentes, apropiadas a su edad y momento de desarrollo; que tenga consecuencias concretas dentro de un período de tiempo no demasiado largo; que no sea utilizada por personas adultas para llevar a cabo sus propios intereses ni para eludir sus responsabilidades hacia la infancia; y que se entienda a la vez como diversión y esfuerzo.

553

13.1.4 Coordinación interna y externa

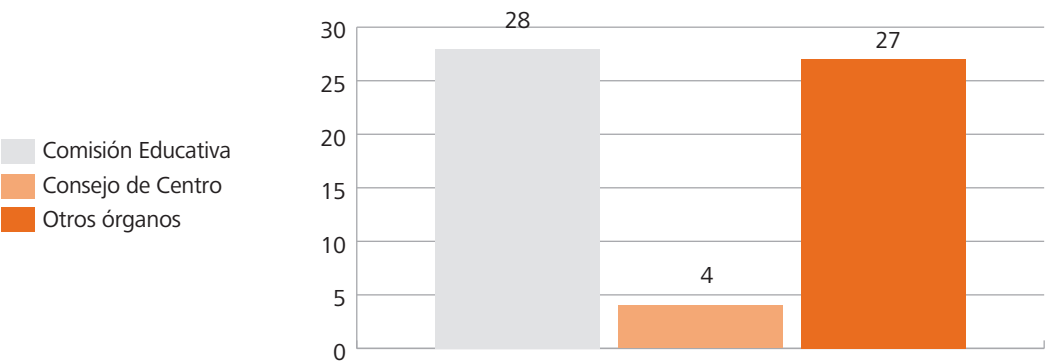
Respecto de la coordinación interna, el trabajo en equipo y la participación de los diferentes agentes de los centros en la organización de la vida cotidiana, disponemos de información cuantitativa derivada del cuestionario aplicado a las directoras de los recursos residenciales, en el que se recogían dos cuestiones referidas a los órganos de gobierno y a las reuniones del equipo educativo.

La Orden del 1 de agosto de 1996 hace una distinción entre los centros colaboradores y los dependientes de la Xunta de Galicia. Los primeros pueden establecer los órganos de gobierno y representación que consideren convenientes, teniendo que contar por lo menos con la figura de la directora. Por su parte, los centros propios (gestión directa y delegada) deberán disponer al menos de los siguientes órganos:

- Unipersonales: directora y, si es el caso, subdirectora.
- Colegiados: Consejo de Centro y Comisión Educativa.

En la siguiente gráfica nº 102 se presenta el número de centros que cuenta con órganos colegiados.

Gráfica 102: Órganos de gobierno y representación (N=54)



La *Comisión Educativa* es la encargada de elaborar el Proyecto Educativo de Centro y la Programación Anual, así como de hacer el seguimiento de la programación del centro y del proceso educativo grupal e individual. De los 54 centros de protección que respondieron a esta cuestión, 28 afirman contar con este órgano de gobierno. Hay que destacar que, a pesar de ser una exigencia a los centros propios, 2 recursos residenciales de gestión delegada no cuentan con el mismo. En función de su tipología, principalmente son casas de familia los centros que no tienen Comisión Educativa, pero también todas las viviendas tuteladas, 3 minirresidencias, 4 residencias y 2 centros con hogares.

Cuadro 93: Centros que no cuentan órganos de gobierno y tipología de los mismos (N=54)

Órganos de gobierno	Nº centros	Sí	No	Iniciativa social	No confesional	Casas de familia
Comisión Educativa	54	28	26	24	15	11
Consejo de Centro	42	4	38	31	22	17

En la mayor parte de los centros, la composición especificada respecto de la Comisión Educativa se ajusta a la normativa (Orden del 1 de agosto de 1996) que establece la participación de la directora, la subdirectora (en caso de tener) y de las educadoras. En 6 centros de protección, se incluye a mayores a los equipos técnicos, y en otro equipamiento participa también la supervisora externa. Mención especial merecen un recurso residencial en el que la Comisión Educativa está compuesta por el personal del centro al completo, y dos centros que denominan así al órgano formado por las directoras de los distintos recursos de la misma entidad y la coordinadora.

Por su parte, el *Consejo de Centro* asume la coordinación general del centro. Entre sus funciones se encuentran: elaborar el Reglamento de Régimen Interior y la Memoria Anual

de Actividades, aprobar el Proyecto Educativo de Centro y la Programación Anual de Actividades. Sólo 4 centros afirman disponer de este órgano, dependientes todos de la Xunta de Galicia (3 de gestión directa y 1 de gestión delegada). De los restantes 5 recursos de gestión delegada que estarían en la obligación de tener Consejo de Centro, 4 afirman no disponer del mismo y 1 no contesta a esta cuestión.

La composición del Consejo de Centro establecida por la Orden del 1 de agosto de 1996 es la siguiente: directora, subdirectora, una representante del personal educativo, una representante del personal de servicios, un/a representante de menores (mayores de 12 años) y una representante de la Delegación provincial. Es significativo que esta última figura no sea indicada por ninguno de los centros que especificaron esta cuestión.

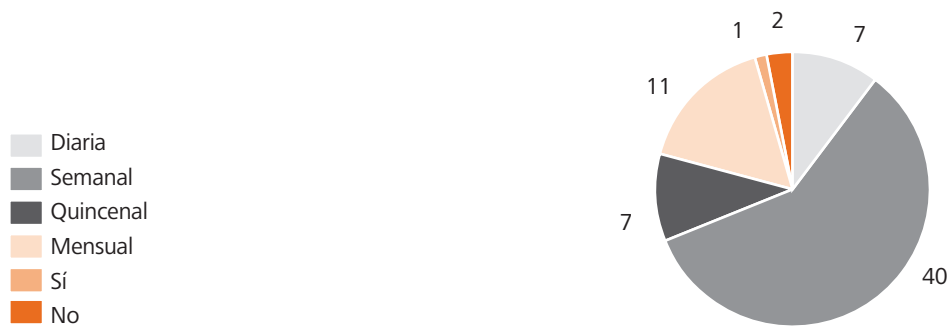
Otros órganos colegiados señalados son los siguientes:

- Consejo Rector (1 centro de iniciativa social no confesional).
- Consejo de Dirección formado por la directora, subdirectora, una educadora y cuatro niños/as, uno por unidad de convivencia (centro propio de gestión directa).

En relación con la organización de los equipos educativos, en la mayor parte de los centros (concretamente el 58,82%) se reúnen semanalmente, tal y como se puede apreciar en la gráfica nº 103.

555

Gráfica 103: Temporalidad de las reuniones del equipo educativo (N=68)



Cabe hacer dos observaciones en función de la dependencia administrativa y la tipología de los centros:

- Ningún centro de la Xunta de Galicia de gestión directa tiene reuniones semanales de los equipos educativos, éstas son mensuales (2 centros) o quincenales (1 centro).
- Los equipos educativos de los centros de dimensiones más reducidas (casas de familia, viviendas tuteladas y casa de acogida) mantienen reuniones más continuadas: semanales en el 72,22% de los casos y diarias en el 19,44%.

Además de las reuniones de los equipos educativos, algunos centros señalan los siguientes sistemas de coordinación:

- a) Reuniones de la junta directiva de la entidad o comunidad religiosa con personal del centro:
 - Comunidad religiosa, psicóloga y cuidadoras (1 centro confesional).
 - Junta directiva de la entidad (1 centro de iniciativa social no confesional).
 - Junta directiva y la coordinadora (8 centros de iniciativa social no confesionales).
- b) Reuniones entre el equipo directivo y otras profesionales del centro:
 - Equipo directivo y educativo, junto con la coordinadora y la pedagoga (7 centros de iniciativa social no confesionales).
 - Equipo directivo, educativo y técnico (1 centro de iniciativa social no confesional).
 - Equipo directivo y técnico (centro propio de gestión delegada).
 - Directora, tutora y niño/a en el momento de la acogida (centro de la Diputación).
- c) Reuniones por unidad de convivencia:
 - Educadoras (un centro propio de gestión directa).
 - Educadoras y equipo técnico –pedagoga y trabajadora social– (centro propio de gestión delegada).
 - Equipo directivo, educativo y técnico de cada unidad de convivencia (centro de la Diputación).
- d) Asambleas generales:
 - Asamblea general trimestral con el personal e infancia acogida del centro (recurso propio de gestión directa).

- De todo el personal de los distintos equipamientos de la misma entidad, 2 veces al año (2 entidades de iniciativa social no confesionales, 15 casas de familia).

A lo largo de las sesiones de los grupos de discusión las educadoras también resaltaron en diferentes momentos, la importancia de la coordinación, tanto interna, entre el personal del centro, como externa, entre el equipo educativo y los servicios sociales de atención primaria y especializada, principalmente:

Luego también creo que tenemos deseo de coordinación, porque lo necesitamos, o partiría de lo más pequeño a lo más grande o de lo más grande a lo más pequeño, me da igual, pero deseo de coordinación (P26, G7, 103).

La necesidad de una coordinación interna se ve reflejada en la importancia que conceden al trabajo en equipo para la toma de decisiones y para compartir los mismos criterios en la intervención socioeducativa: la misma filosofía, metodologías, objetivos...:

Para mí es muy importante el equipo educativo del centro, que no se tomen las decisiones que atañen a un menor a nivel individual, tiene que haber más de un responsable para decidir sobre todo lo que atañe a un menor. Porque son decisiones importantes que una sola persona no debe tomar (P8, G1, 082).

Es importante también para el desarrollo integral del menor lo que es la unificación de criterios por parte de los educadores, es decir, hay muchos profesionales y a mí de nada me vale estar trabajando con el menor pues una conducta, subir unas escaleras, cuando en el otro turno, tu compañero se pone a bajarlas. Entonces, lo importante es eso, la unificación de criterios para evitar las manipulaciones de los menores (P25, G7, 011).

Yo creo que para hablar de esa coherencia es muy importante que el equipo educativo comparta objetivos, porque uno puede estar pensando, yo creo que lo más importante es que el niño apruebe, y el otro diciendo, creo que es mejor que cuide su alimentación (P36, G4, 156).

Tener todos más o menos la misma filosofía, el mismo modo de trabajar, de solucionar, de buscar salidas (P13, G2, 124).

Ideas y metodologías iguales para trabajar, eso es fundamental (P23, G3, 072).

El trabajo en equipo se concreta en la celebración de reuniones para aunar criterios, definir y evaluar la intervención educativa. Otros instrumentos son el “petete” o libro de registro en el que se anota información relevante para el cambio de turno:

Yo pienso que es básico, si no hay trabajo en equipo, si no hay trabajo en grupo y cada educador trabaja a su aire, puede ser el caos. Dentro de mi vivienda somos tres educadores, si no nos encontramos una vez a la semana o dos, y aunamos un poco y perfilamos lo que vamos a hacer..., porque bueno las situaciones suceden y trabajar con todo lo que es la realidad, el día a día, son muchas cosas, si no vamos perfilando, si no vamos mirando

si estamos consiguiendo los objetivos, si nos estamos alejando, creo que nos perdemos, y al perdernos nosotros influimos mucho en nuestros adolescentes, los mareamos, los perdemos, los... (P15, G2, 127).

Entonces es fundamental que tengamos una... las reuniones del equipo educativo son básicas, el petete es básico (P13, G2, 124).

Las formas de contacto que tenemos en mi unidad, nosotros tenemos el libro de registro en el que todos los días registramos lo que..., anécdotas, recados, pues si yo veo que este niño tal, para que quede registrado en el libro, porque normalmente en la memoria suele ir. Tenemos lo que son reuniones diarias, en el cambio de turno, mis compañeras vienen un poco antes, mientras los niños están de tiempo libre, nos pasamos lo que es la información del día, yo veo que este niño hoy, lo veo un poco raro... Y después tenemos reuniones, normalmente las reuniones son... Nos juntamos la junta educativa, que somos todas las unidades, cada 15 días, normalmente, para gestionar el centro, las zonas comunes las gestionamos entre todos. Después, el equipo educativo cada semana o cada 15 días, depende de la rutina, porque hay veces que te tienes que juntar 3 veces en un día y hay veces que con una reunión cada 15 días llega. Y después con el equipo técnico, normalmente suele ser cada mes, depende, no tenemos ahí una periodicidad marcada (P33, G4, 131).

Los condicionantes que obstaculizan la coordinación y el trabajo en equipo se refieren fundamentalmente a cuestiones laborales (aislamiento, ausencia de un equipo real de trabajo), a problemas de organización (falta de tiempo), y a la dificultad de aunar criterios y posturas, y de reconocer las diferencias propias de los estilos de ser educadora. Aún así, conciben el equipo como el lugar para la diferencia:

La diferencia además con el resto de los centros, es que soy yo sólo como educador de día, o sea hay otra persona de noche, entonces claro tratas de... La reunión con la directora, que es profesora del colegio, es cuando puede, o cuando cuadra, cuando hay un problema importante o cuando no es... Entonces, en ese sentido si que lo veo muy distinto al resto de vosotros, porque vosotros más o menos sois varios educadores, o tenéis tal centro, o tenéis varias reuniones no sé que; allí en ese sentido lo hago yo. Procuras hablar, perdiendo tu tiempo, con el educador de noche para seguir una línea conjunta los dos y que yo no le diga a un niño tal cosa es tal y llegue la educadora, en este caso de noche, y que haga otra cosa totalmente distinta (P24, G7, 094).

Igual que la coordinación, a veces nosotros, donde trabajo yo, no estamos más coordinados porque no sabemos dónde narices buscar una hora para reunirnos, porque mientras dónde metes a 30 críos (P1, G5, 302).

La solución es organizarlo y poner, como tú dices, tengo que levantar a los niños y no los dejo en la cama, tengo una reunión de educadores una vez a la semana de dos horas y haya lo que haya esa reunión es inamovible, a mí me parece que esa es la solución,

porque si lo dejas, siempre en nuestros centros van a surgir cosas, y sin embargo eso es tan importante que tampoco nos lo podemos saltar (P26, G7, 077).

Nosotros funcionamos mucho en equipo y dentro de un equipo hay diferentes posturas y no siempre conexas, o de fácil conexión (P22, G7, 095).

Entonces aunar el trabajo de equipo, el que el equipo tenga las mismas ideas y que vea las cosas de una manera parecida es bastante difícil (P15, G2, 017).

No, no, yo tengo que aceptar, yo estoy trabajando en un equipo y mis aportaciones, yo considero desde ese punto de vista, y aunque coja en una reunión y me enfade, pero fue una decisión, nos vamos a tomar una caña; y fue una decisión de equipo, y tengo que confiar en la opinión de mis compañeros; porque el día que no comparta ningún principio que utiliza mi equipo, mi opción será abandonar el equipo. Puede ser diferente, pero el día que considere que es negativo para los niños tal, pues diré, en este equipo, yo no me considero identificado con este equipo, pues me tendré que marchar a formar parte de otro equipo (P2, G5, 280).

El principio de coordinación externa enfatiza la importancia de una acción interdisciplinar basada en la colaboración con distintos profesionales y servicios implicados en la intervención socioeducativa con infancias y familias (trabajadoras sociales, psicólogas, maestras, médicas, servicios sociales de atención primaria, equipos técnicos del menor, centros escolares, asociaciones de ocio y tiempo libre, etc.). Las educadoras han dado cuenta de la inexistencia en estos momentos de una coordinación real en el sistema de protección a la infancia en Galicia:

La coordinación es fundamental. Es que el año que llevo tengo visto tantos casos... y por falta de coordinación... Coordinación con todos, con relación a la red de servicios sociales del ayuntamiento, que es fundamental. Por ejemplo yo aún no sé quién es la trabajadora social del ayuntamiento de X, ni por teléfono la conozco, creo que está cambiando cada dos por tres también (P3, G1, 242).

Creo que tenemos que realizar un trabajo sistémico, que queda muy bonito y del que decimos que no funciona, un trabajo en red con servicios sociales (P8, G1, 082).

En opinión de Vilar, Planella y Galceran (2003, p.19) más que en red se trabaja en árbol. Cada uno de los servicios está incomunicado, trabajando de forma aislada “como si en este recurso tuviese que pasar todo: se compensará el pasado, se estimulará el presente y se consolidará el futuro”. Se hace necesario recuperar la idea de trayectoria, en la que cada recurso hace una aportación dentro de un itinerario largo y complejo (Funes, 1999) y potenciar un auténtico trabajo en red que implicaría “mirar los servicios como puertas que se abren al mundo, con multiplicidad de puntos de encuentro, puntos de retorno y espacios de complementariedad” (Vilar, Planella y Galceran, p.20). Ello supone incorporar en el discurso profesional y en la actitud con que se mira la realidad la predisposición a construir

conjuntamente e identificar la utilidad real de cada servicio, conocer sus requisitos, el lugar exacto que ocupa en la red...

Al respecto, las educadoras sugieren establecer reuniones de coordinación entre los diferentes agentes y entidades implicadas, para la definición de la acción socioeducativa y la toma de decisiones consensuadas en un plano de igualdad:

Reuniones con el equipo educativo, que las haya, semanales a poder ser, y hablarlo todo, todas las decisiones tomarlas en consenso con los educadores y discutir cualquier... (P4, G1, 246).

Cuando estuve en Alicante los equipos técnicos trabajaban de una forma, yo aquí no los conozco, pero a mí me gustaba. Allí los técnicos de menores en lugar de estar por zonas tenían centros asignados, y antes de cualquier derivación había una reunión en menores donde estaba la técnica de base, si venía de otro centro, pues el director, tutor de ese centro, estaba la técnica de nuestro centro, estábamos nosotros que lo íbamos a acoger (P2, G1, 230).

Me parece muy importante, y así se lo trasladamos a la Administración, la igualdad de relación entre las instituciones, es decir, equipo técnico del menor, equipo técnico educativo, de igual a igual y sin más (P14, G6, 101).

Plantean la necesidad de una red no sólo entre los distintos servicios, recursos y profesionales que integran el sistema de protección, sino también una red de centros:

Por lo menos trabajas a nivel de coordinación, coherencia educativa. Pero a mí me parece importante a nivel de coherencia grupal. Qué pasa en Galicia, que no hay una red de centros. Vuestro funcionamiento, correcto o incorrecto, mejor o peor, es diferente del nuestro, y yo no sé de tu realidad y tú no sabes de la mía. Y a mí eso me parece patético, porque, cuál es la problemática, la diversidad de los centros. Aquí no hay diversidad de centros. Si un chaval en vuestro centro no engancha, qué hacen, lo pasan para aquí, y a lo mejor pasa un día y le pasan la pelota... Es decir, no hay una red de centros. El camino a seguir sería, no que el niño se adaptara al centro, sino que los centros se adaptasen a las características de los niños (P22, G3, 139).

Pues yo creo que si se dan pasos para mí sería más fácil trabajar, porque entre otras cosas me llegan a los 16 años y viene cada uno de su lado, si todos tenemos por lo menos los mínimos claros... (P35, G4, 177).

Incluso el mismo modelo, el tener algo en común, pues a lo mejor incluso el trabajo en red se facilita, ya no sólo a nivel educativo interno, sino a nivel de... pues mira, estamos todos a lo mejor... (P35, G4, 179).

Un poco lo que hablábamos también el otro día, más reuniones de todos los centros pues provinciales primero, después autonómicos, y después si quieres estatales, pues un poco para seguir tal. Quiero decir, deberíamos compartir eso, yo pienso (P24, G7, 102).

Compartimos con Vilar, Planella y Galceran (2003, p.21), la necesidad de rigor y exactitud en las aportaciones en el trabajo en red, con el fin de evitar “caer en un diagnóstico permanente o en la repetición de acciones que, o ya han demostrado que no eran de utilidad o, si han sido útiles, no sería necesario repetir”. Para ello, es necesario definir los mecanismos de recogida de información, los instrumentos de seguimiento y regulación. ¿Cuál es el rigor y exactitud de las actuaciones que se desarrolla y de la información que se traspasa?:

A mí me parece a veces un defecto el tema de que un chaval que lleva X años pasando por centros, servicios sociales y te llega y te traen... que me parece bien, que lo haces igual aunque lo tengas, pero te traen un papel de un incidente que tuvo con cuatro tonterías, no hay datos. Ahora, después el educador si quiere utilizar eso o no lo quiere utilizar, que eso ya es el estilo de cada uno, hay gente que quiere saber lo que trae detrás y hay gente que no. Pero hay veces que no te viene nada. Pues yo, si el chaval viene de X centro, y la educadora me está firmando un informe con este chaval, como es una compañera profesional lo tengo que tener en cuenta. Lo voy a tener en cuenta, después otra cosa es que la experiencia normalmente me va a corroborar, en algún caso pues... pero también depende del chaval que llega a tu contexto y lo llevas por aquí y cambió (P2, G1, 230).

561

13.2 Planificación y evaluación de la acción socioeducativa

Colom y Núñez (2001) señalan como una de las notas características de toda acción educativa su intencionalidad, que, para los autores, es lo mismo que hablar de pensamiento, reflexión y planes. Hemos visto que las educadoras participantes en los grupos de discusión, al hablar de la práctica educativa desarrollada en los centros de protección, también la conciben como un proceso intencional, reflexivo, consciente y planificado. Además, consideran que son precisamente estos rasgos los que la convierten en una práctica diferenciada del contexto familiar:

Yo cuando hablabas sobre la profesión yo encuentro que en nuestra profesión debe de existir una intencionalidad que, de hecho, ya ha salido aquí todo el rato (P15, G6, 097).

La diferencia con la educación que se da en casa, es que en nuestro trabajo hay una planificación de esa educación (P6, G1, 166).

La intencionalidad, además de ser una característica de la práctica educativa desarrollada en los centros de protección, se convierte en un requisito ante la complejidad de la realidad en la que se interviene, que, en el contexto de protección, se ve incrementada por la limitación del tiempo disponible. Esta realidad exige una respuesta coherente y coordinada del equipo educativo. Así lo manifiestan las educadoras de los grupos de discusión:

Las situaciones suceden y trabajar con todo lo que es la realidad, el día a día, son muchas cosas. Si no vamos perfilando, si no vamos mirando si estamos consiguiendo los objetivos,

si nos estamos alejando, creo que nos perdemos, y al perdersen nosotros influimos mucho en nuestros adolescentes, los mareamos, los perdemos, los... (P15, G2, 127).

Saber lo que estoy haciendo en cada momento, es muy importante para no confundirme yo, porque el chaval es probable que se confunda, es probable. No confundirme yo y trabajar siempre... Saber dónde estoy trabajando y saber qué estoy trabajando, aunque esté trabajando como persona, con implicación, pero saber lo que estoy haciendo siempre, y que no me voy a confundir (P2, G5, 049).

También hay que tener las cosas muy claras para aprovechar el poco tiempo que tienes. Intentamos cosas que son muy importantes pero las trabajamos dentro de un tiempo que es muy urgente (P17, G2, 114).

Yo subrayaría el valor de lo que hemos dicho aquí muchas veces, de lo que nos facilita el coordinar el trabajo con cada uno de los chavales. Porque si hay unos objetivos señalados, aunque cada uno seamos de una manera, sabemos a dónde apuntamos, y si hay unas estrategias de actuación, por lo menos las tenemos en cuenta (P26, G7, 074).

Dedicamos este apartado a analizar más detenidamente en qué consiste para las educadoras hablar de intencionalidad educativa, cuáles son sus opiniones respecto de la planificación y la evaluación y cómo se traducen en sus prácticas profesionales cotidianas. Además del análisis cualitativo de los grupos de discusión, contamos con información cuantitativa derivada de los cuestionarios aplicados en la totalidad de los centros de protección de Galicia. Concretamente, las preguntas 16 y 17 recogen cuestiones relacionadas con la utilización de documentos de planificación, protocolos de intervención, herramientas de trabajo individual y grupal, y metodologías de recogida de información, de sistematización y de evaluación de la acción educativa en la vida cotidiana del centro.

13.2.1 Intencionalidad educativa

En palabras de Vilar, Planella y Galceran (2003, pp.16-17) es necesario solucionar la confusión entre la buena voluntad y la intencionalidad educativa. Para estos autores, “promover cambios desde la educación es tener la intención de educar, mientras que trabajar de forma consciente para asegurar los cambios concretos que se espera obtener es ejercer una intencionalidad educativa”. Las educadoras de los grupos de discusión entienden la práctica educativa como una acción deliberada y consciente que exige un cuestionamiento constante:

La nuestra es una educación totalmente consciente. Casi cada palabra está antes consensuada por el equipo educativo, vamos, es decir, pues trabajas desde roles sexuales, compartir tareas, autonomía... (P36, G4, 110).

Nosotros nos cuestionamos cualquier mínimo detalle de nuestra actuación, de lo que tenemos que decir. Medimos cada palabra, cada tal. ¿Será conveniente que vean ese

programa en la tele? ¿Por qué se tiene que ir a la cama a esa hora? Le explicamos por qué se tiene que comer aquello, por qué tal. Pensamos, pues, en un menú que esté... O sea, en cada cosa que hacemos yo creo que está esa intencionalidad educativa (P36, G8, 177).

Esta intencionalidad se concreta en la necesidad de plantear las acciones educativas desde los efectos reales que se alcanzan, a través de un proceso riguroso de diseño y evaluación de los resultados que se espera obtener, y no sólo desde el terreno de la voluntad personal y de las actitudes, ya que la buena voluntad no garantiza la efectividad en los resultados (Vilar, Planella y Galceran, 2003). Caride (2005) habla de intencionalidad como voluntad de intervenir activamente afrontando con coherencia teórica, metodológica y ética las necesidades de las personas:

Nosotros no podemos trabajar como buenamente podemos, nosotros tenemos unos objetivos y unas obligaciones reales que hacer y tenemos que ser eficientes (P12, G2, 108).

No creo que sea flexibilidad o rigidez, lo que hay que tener clara es la intervención educativa (P2, G1, 134).

Pero tener intencionalidad educativa tampoco garantiza que se alcancen los resultados previstos, pues no hay que olvidar la advertencia de Meirieu (1998, p.93) sobre “la insostenible ligereza de la pedagogía”. Para este autor es preciso asumir el “no poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo”. La confianza excesiva en el rigor de la planificación también constituye una trampa de la acción educativa, pues hay limitaciones y condicionantes que no se pueden controlar, “ya sea por el conjunto de las características internas del equipo que desarrolla la tarea (estabilidad del equipo, experiencia, cohesión...) como por las condiciones externas al recurso (tipos de encargo, medios de que se dispone, posición del servicio dentro de la red, etc.)” (Vilar, Planella y Galceran, 2003, p.17).

En opinión de Morin (2001b), la respuesta a las incertidumbres de la acción educativa depende de tres cuestiones: 1) de la buena elección de una decisión; 2) de la conciencia de la apuesta; y 3) de la elaboración de una estrategia. Desde nuestro punto de vista, y siguiendo a distintos autores y autoras, consideramos necesario añadir a estas tres cuestiones una serie de requisitos para que la práctica educativa se corresponda con un proceso intencional (Panchón, 1998; Vilar, Planella y Galceran, 2003; Caride, 2005):

- Es preciso tener unas premisas claras de cuál es la definición del marco teórico que se ha de desarrollar mediante la práctica educativa diaria. Ya que hablar de intencionalidad implica optar por modelos, métodos y técnicas que permiten una actuación sistemática en situaciones concretas.
- Es imprescindible un conocimiento profundo de la realidad personal del otro y del contexto, familiar, social, institucional... que lo rodea.

- También es necesario un conocimiento del contexto profesional desde donde se desarrolla la acción educativa, para planificar rigurosamente qué acciones reales podemos emprender y qué oportunidades y recursos podemos explotar y optimizar mejor.
- Por último, hay que expresar y clarificar las razones en las que se fundamenta la decisión de actuar o intervenir.

Las educadoras cuando hablan de la intencionalidad de su práctica educativa, centran ésta en la definición de los objetivos y de las estrategias a desarrollar para su consecución:

Yo baso esa intencionalidad en qué objetivos quiero conseguir, pero para ello trabajamos la observación, analizamos, interactuamos, buscamos, compartimos con ellos, y después esperamos un resultado. Y eso, en nuestro trabajo con adolescentes, ese resultado es compartido, buscamos un resultado positivo. Entonces creo que nuestra labor como educador pasa por una intencionalidad, una búsqueda en algo (P15, G6, 097).

Y por lo tanto tenemos que hacer un trabajo más profundo de objetivar qué queremos conseguir, qué estrategias vamos a utilizar, cómo vamos a hacerlo, qué metodologías vamos a seguir... (P22, G3, 106).

Para educar es preciso tener un plan intencionado (Colom y Núñez, 2001) o, en palabras de Morín (2001b, p.110), una estrategia “que tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades, que en el transcurso de la propia acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones, cambios de contexto y que pueda considerar un eventual torpedeo de la acción cuando ésta hubiese tomado un derrotero nocivo”. Es decir, se precisa una planificación flexible:

A mí, como punto de partida, tener algo prefijado, después todo varía en el día a día, pero partir de algo (P11, G6, 008).

Yo considero que tiene un valor desde luego, la planificación, es verdad que siempre abiertos a la flexibilidad, porque cada niño camina al ritmo, no que nosotros proponemos, sino que él puede (P26, G7, 074).

Puedes ir modificando, las programaciones no son inalterables son para ir modificando según los acontecimientos (P37, G4, 136).

Lo planificado se cambia constantemente porque trabajamos con personas, no trabajamos con máquinas (P22, G7, 078).

Sin embargo, a pesar de coincidir en definir la práctica educativa como intencional, el discurso mayoritario manifestado en los grupos de discusión resta importancia a la planificación. El posicionamiento más rotundo lo encontramos en la siguiente cita:

Recibí una educación con todos los derechos del niño, y quien me dio la educación nunca hizo un PEI. Y eso creo que hay que evaluarlo también (P12, G6, 113).

Se parte de la experiencia como fuente para la toma de decisiones sobre la intervención a desarrollar y se apela al sentido común para fundamentar la decisión de actuar y los objetivos de la práctica educativa:

No sé, nosotros a lo mejor es que no lo supimos hacer, no tenemos así unas líneas concretísimas de actuación, sino que la experiencia te va dando, es decir, este niño necesita más de esto, entonces, pues el compañero educador que tiene más habilidades por ahí, pues le hace más eso; o le gustan mucho los animales, pues lo sacamos, tenemos animales, pues el que se encarga más de los animales pues lo lleva (P14, G6, 002).

Nosotros nos basamos en el sentido común del porqué de las cosas: ¿por qué tienes que estudiar?, pues por formarte; ¿por qué tienes que ducharte?, porque convives con más gente y es bueno para tu salud; ¿por qué tienes que alimentarte bien?; ¿por qué tienes que irte a una hora para la cama?, porque tienes que descansar; ¿por qué no puedes estar 8 horas delante de la televisión? Nos pasa mucho con los de los móviles. ¿Para qué un niño de 10 años quiere tener un móvil? Y son mensajes que manda la sociedad (P23, G3, 105).

Nosotros a los niños en casa no les decimos las normas, las normas se dan por sentido común más que otra cosa (P32, G8, 164).

Las educadoras expresan diferentes razones en contra de la planificación. Por un lado, implica perder tiempo frente a lo que se considera más importante, el trabajo directo con la infancia:

Y el tiempo, yo creo que se perdería mucho tiempo haciendo historias así... (P39, G8, 180).

Es que yo no quiero invertir... también hay eso, que no quiero invertir demasiado tiempo en un PEI (...) Es decir, yo no quiero echar mi día escribiendo, porque mi día lo quiero echar viviendo con los niños. Entonces a lo mejor tengo que tener a alguien que me venga a escribir el PEI ahí al hogar, y que nos sentemos un rato a planificar, incluso a hablar con el niño y tal, pero para eso hace falta tiempo por parte de la Administración (P14, G6, 101).

¿Los PEIs? sí, pero como nos pongamos a escribir y a plasmar todo... (...) Escribir sí pero lo justo, tampoco nos pasemos porque sino que nos manden a alguien de la Universidad para que pueda plasmar... (P14, G6, 101).

Se trata de otra forma de trabajar o de una preferencia personal que no tiene nada que ver con la exigencia profesional. Las educadoras manifiestan que hay intencionalidad, coherencia y conciencia de esa intención, pero sin una planificación formal. No se considera necesaria, sobre todo en los centros pequeños; y aún considerándose necesaria, seguiría habiendo intencionalidad aunque no se registrara por escrito:

No es que no se considere necesario, es que a veces, es la forma de trabajar también (P39, G8, 180).

Bueno, yo ahí hago una crítica hacia mí misma, a mí no me gusta, no es que no me guste, no sé, que estás más acostumbrada... hay coherencia y hay cohesión, a veces no, en pequeñas cosas no, porque tampoco somos perfectos, pero nosotros no lo hacemos, o sea, lo hacemos como mero requisito (P36, G8, 197).

Yo lo que opino es que, bueno hablo desde mi experiencia, al ser un centro pequeño muchas veces, como trabajas con poquitos niños, no necesitas a lo mejor tener todo plasmado en papel. Sí que muchas veces la valoración, la evaluación de los niños se hace de... Nosotros nos reunimos, mira pues esta semana vamos a trabajar con Fulanito, o bueno, algo que hay que trabajar se hace más a nivel informal, no es tan formal de coges me siento delante del ordenador, hacemos un PEI y vamos evaluando cada semana, cada mes, no, o sea, no es real, para que nos vamos a engañar (P39, G8, 178).

Yo creo que sí, que habría que sentarse y hacer un buen trabajo y tener todo por escrito, porque yo creo que sí que nosotras pecamos de trabajar mucho en reuniones informales. Tenemos clarísimo qué estamos haciendo, a dónde queremos llegar, cuáles son nuestros objetivos y cómo lo vamos a hacer. Lo tenemos clarísimo pero muchas veces no nos paramos a escribirlo en una hoja (P41, G8, 181).

Sólo una educadora hace referencia a la planificación como exigencia de todo profesional de la educación:

Un educador, para empezar, tiene que ser un profesional de la educación, se supone que por eso está capacitado para reflexionar sobre determinadas áreas de la formación de ese chico/a y lo plasma de una manera... por escrito, en el PEI, etc., haciendo determinadas observaciones, evaluaciones, etc. (P8, G1, 144).

A pesar de planificar, en el día a día la práctica es flexible e informal, manda lo urgente, lo que no está planificado:

Nosotros planificamos, pero luego el que manda es el día a día que no está planificado (P21, G7, 068).

En ese sentido creo que, por lo menos en mi centro también, que se trabaja más día a día y más un poco viendo lo que va surgiendo aunque, evidentemente, tengas una perspectiva de tratar de llegar a un fin, pero que la realidad diaria es la que te va marcando tu opción (P24, G7, 069).

Es que yo precisamente partiendo de la realidad en que estamos súper condicionados por el día a día, por las urgencias que van saliendo todos los días, yo creo que por eso mismo es por lo que es muy necesaria la planificación, a sabiendas de que nuestra planificación se nos va a desmoronar al 50%. Pero creo que, precisamente para no perder perspectiva de trabajo, pienso que debemos ser serios con el tema de planificar, porque sino, te metes en dinámicas y te dejas llevar muchas veces por la dinámica (P22, G7, 071).

A este respecto, Meirieu (2001, p.178) entiende que la educación siempre se ve espoleada por la urgencia de lo cotidiano, y plantea la necesidad de resignarse “a no vivir siempre al máximo para poder, de vez en cuando, trabajar lo esencial”. Esto requiere planificar.

Se observan ideas contrapuestas. Por un lado, caracterizan la práctica educativa de intencional, sistemática, reflexionada y consciente, principal diferencia de otros contextos educativos como el familiar. Por otro lado, la intervención es informal, o no se planifica o no se tiene en cuenta lo planificado porque manda lo urgente. Esto nos plantea varias preguntas: ¿hay intencionalidad sin planificación?, ¿es posible fundamentar la intencionalidad en el sentido común y en la experiencia como únicos referentes?, ¿de qué sirve la planificación si no se ajusta a la realidad que es urgente y cambiante?

La cuestión de fondo quizás sea que no se planifica de forma adecuada. Así lo observan algunas educadoras al referirse a los proyectos educativos individualizados, instrumento de planificación de la atención personalizada:

Primero el recurso del PEI, en ese sentido de que ahí ya tú haces unos objetivos trimestrales, semestrales, con unas actividades en concreto, con una evaluación. Qué pasa, que el PEI muchas veces se queda muy pequeño, porque luego en el día a día surgen muchas cosas (P31, G4, 128).

Nosotros los hacemos preciosos, y cuando los haces es cojonudo y dices: “salvado, para delante”. ¿Qué pasa?, después son las carencias que quedan ahí y lo sabes... ¿El centro que tiene que trabajar? Lo urgente (P2, G1, 091).

A ver, hay cosas que se hacen y se planifican y se evalúan, pero realmente tal como son los proyectos educativos, muchas veces que son o muy largos o no sirven para nada (P41, G8, 181).

Sí que lo escribimos en los PEIs, pero como los PEIs son así esa cosa que hay ahí (P41, G8, 181).

Por un lado, la planificación no es adecuada, no responde a la realidad. Pero también hay que tener en cuenta otro condicionante en contra como es el tiempo disponible de las educadoras para desarrollar esta función, que puede derivar de una falta de reconocimiento de la misma por parte de la institución, no concediendo tiempos ni espacios para abordarla:

Importancia tienen, pero bueno, a partir de las 10:30, 11 de la noche (P17, G2, 123).

Yo a veces es que me dejo, porque me supera el tiempo, es decir, si me tengo que sentar a escribir... no puedo, porque donde estoy yo no hay nadie para hacer lo que yo hago mientras yo escribo (P1, G5, 302).

Es la pescadilla que se muerde la cola, es decir, no tengo tiempo para planificar, con lo cual cuanto menos me planifico menos tiempo voy a tener (P22, G7, 078).

También se aprecian confusiones entre la planificación y su desarrollo en la práctica educativa cotidiana:

Digamos que es un trabajo más reflexionado, más pensado, más sistemático, más objetivo, etc. Aunque luego, sí es cierto que en el día a día, pues no ves como en la escuela que estamos dando tal área del PEI, sino que eso después en el día a día se desarrolla de una manera flexible, informal, etc. (P8, G1, 146).

Con estos niños a lo mejor funciona más el trabajo informal (P5, G5, 189).

Otra confusión es pensar que la planificación elimina el estilo propio de ser educador:

Yo creo que es un error que por la planificación, por estar unidos y tal, nos acabemos autocensurando a nosotros mismos como educadores (P12, G2, 130).

Vamos a centrarnos a continuación en dos de los principales instrumentos de planificación e intervención educativa en los centros de protección: los proyectos educativos de centro y los proyectos educativos individualizados:

13.2.2 Planificación a nivel de centro

Entre los avances importantes que anuncian una participación más activa de la educación, Lázaro (1995) señala la obligatoriedad de elaborar un Proyecto Educativo de Centro que, en el caso de Galicia, queda recogida en la Orden 1/1996. Se concibe como instrumento educativo, teórico y metodológico, de uso normativo, marco de referencia global en el que se sistematizan los planteamientos socioeducativos. Con todo, y a pesar de su carácter obligatorio, según los datos derivados de los cuestionarios, en el momento de su aplicación había dos centros de protección en Galicia (dos casas de familia no confesionales de iniciativa social) que afirmaron no disponer de un PEC.

Las educadoras de los grupos de discusión conciben el Proyecto Educativo de Centro como la base teórica y filosófica del centro, la memoria explicativa de su funcionamiento en la que se explicitan los objetivos generales, las funciones, los principios educativos, la metodología de intervención... Es el sello de garantía de calidad de un centro, que asegura la continuidad y coherencia de la línea educativa:

Es una memoria explicativa de todo el funcionamiento del centro, con objetivos generales, organigrama, funciones (P5, G5, 265).

En él lo que se plasma es la filosofía del centro, los principios normalizadores y educativos que queremos nosotros que se lleven a cabo a nivel general (...) Y bueno, digamos que sí, pues que sí que se está llevando a cabo, se sigue ese guión, digamos, que nos marca para que año tras año sigamos, aunque cambien las personas o cambien los niños, pues que eso, que siga siendo así (P21, G7, 080).

Creo que el PEC da una base de coordinación que es importantísima, que es intocable, además, el funcionamiento de todos los educadores. Creo que eso es básico (P27, G7, 091).

El tema es que no sea un puñetero papel que tengas ahí tirado, sino que puede facilitar resolución de conflictos entre incoherencias educativas (P22, G7, 095).

Como requisitos que deben reunir los Proyectos Educativos de Centro, las educadoras consideran que deben ser característicos de cada institución, diferenciando unos centros de otros. Deben ser conocidos y respetados por el personal educativo de los centros y también por la propia Administración lo que permitirá una derivación ajustada a las características de los centros:

Yo creo que sí que debe ser una herramienta y que debe diferenciar unos centros de otros. Hay elementos en común que trabajamos todos, pero tienen que ser elementos definitorios de los centros (P2, G5, 272).

Creo que debe ser un elemento definitorio del centro y creo que ahí la Administración, cuando hablábamos de la derivación de casos, de etc., es donde tiene que tener las especificaciones de las particularidades de cada centro (P2, G5, 284).

Asimismo, debe ser realista y compartido por el equipo, siendo preciso que éste participe en su elaboración:

569

Que sea real lógicamente, no que sea coger un libro de Antonio Petrus; que sea real (P2, G5, 286).

Lo que quería contar es que creo que sí es una herramienta útil y sirve, pero que en nuestro caso no lo está siendo, porque no hemos participado en su elaboración, es ajeno a nosotros, y porque no se ha revisado, creo que para que sea útil, tiene que elaborarse por el equipo que esté trabajando en ese momento y que luego tiene que ser revisado. Y evidentemente cuando una persona se incorpora, un profesional nuevo, al centro, sí se le tiene que dar a conocer y explicar o comentar lo que haya que explicar y comentar (P8, G5, 266).

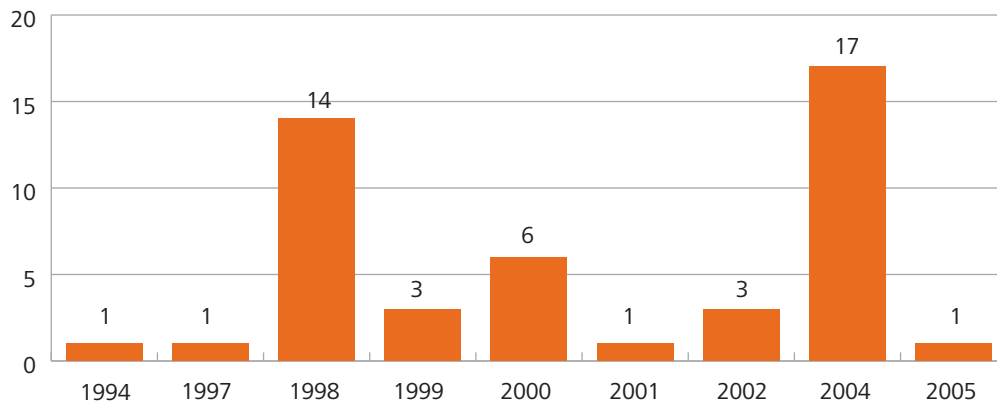
Es fundamental que sea labor de todo el personal (P2, G5, 272).

Debe ser un instrumento vivo, actualizado y revisado en función de los cambios que se vayan produciendo:

Porque la sociedad cambia un montón y todas esas cosas, y tú antes no te imaginabas... Yo hace 4 años cuando entré a trabajar en el centro, no había ningún niño de los nuestros que tuviese móvil, por ejemplo, o un piercing, o un tatuaje... no se veía. Y a nosotros nos ocurrió que el año pasado tuvimos que cambiar el reglamento de régimen interno, las normas, las sanciones... porque claro, tiene que ser totalmente diferente (P33, G4, 005).

En la gráfica que se acompaña (nº 104) se muestran los años de los Proyectos Educativos de los centros gallegos, en el momento en que se aplicó el cuestionario (2005).

Gráfica 104: Años de los Proyectos Educativos de Centro (N=47)



El 40,43% de los centros tiene un PEC de entre 7 y 12 años, siendo la mayoría de 1998 (29,79%). El 21,28% de los recursos residenciales cuentan con un PEC de entre 3 y 6 años. Finalmente, los PEC más actualizados son del 2004 y del 2005 (38,30% de los centros).

Algunas dificultades que señalan las educadoras respecto del PEC tienen que ver con su carácter burocrático, cuando se elabora para cumplir un requisito y se convierte en algo poco realista:

Yo creo que estamos demasiado burocratizados en algunos aspectos. Vale, es útil un PEC siempre y cuando... Es que hay la manía de un PEI, mil folios, un PEC, otros 800, yo creo que las cosas tienen que ser más prácticas y más funcionales. O sea, un PEC marca una orientación dentro de un centro, de cómo funciona, cómo deben trabajar sus profesionales, una serie de directrices, pero no un tocho así, que no lo sabe ni Cristo, porque cuando vas por la tercera página, dices eso que lo lea... (P40, G8, 203).

Ese nos lo dieron a principio de todo y ahí quedó (P41, G8, 199).

Asimismo también señalan la dificultad derivada de no compartir su contenido, de no asumirlo como un documento propio:

Y aún así, mira, nosotros lo hicimos entre todos y es que yo debo ser el grano en el culo del lugar, entonces estoy prácticamente en contra de todo lo que se decide siempre, con lo cual para mí el PEC no me vale para nada, y me lo salto todo, el RRI... (P1, G5, 273).

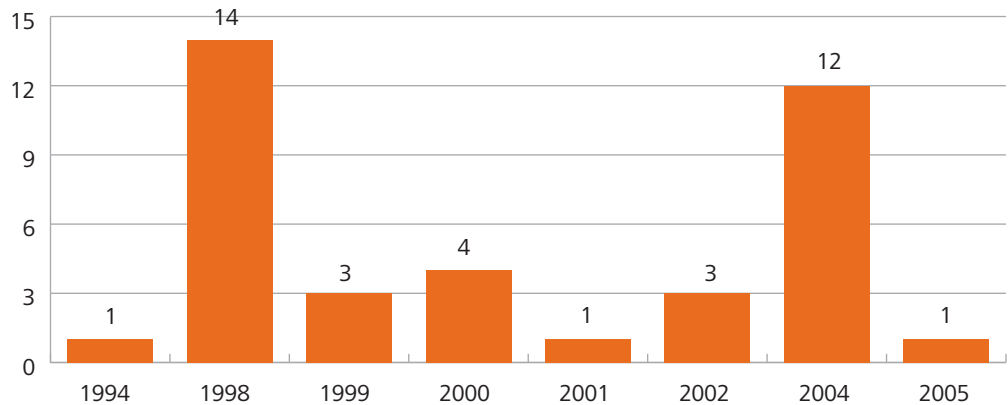
Yo un poco rompiendo a lo mejor el ritmo que se está dando, quiero decir, yo llegué al centro hace un año y el proyecto estaba ya hecho, seguía un poco las normas y el espíritu digamos, o la metodología del colegio del que depende el centro. Evidentemente lo lees, te pones al día, pero bueno (P24, G7, 094).

A mí no me lo dieron y más o menos con el tiempo te vas buscando la vida (P2, G5, 272).

Otro de los documentos exigidos a nivel normativo es el *Reglamento de Régimen Interior*, instrumento que regula la organización y funcionamiento de la vida cotidiana de los centros. En él se recogen y definen los derechos y deberes de la infancia del personal del centro; los órganos de gobierno, gestión y participación y su estructura, relación y funciones; y el conjunto de normas, reglas y procedimientos aprobados por el centro, relativos al ingreso, relación con las familias y la comunidad, premios y sanciones, normas de actuación en situaciones clave, normas de los servicios generales, horarios de la vida cotidiana, etc. (Fernández y Fuertes, 2000).

Según los datos del cuestionario aplicado, el 94,12% de los centros tenían elaborado su RRI en el año 2005. En la gran mayoría de los casos, los RRI databan de la misma fecha que los PEC. Así, principalmente son de 1998 (42,42%) y de 2004 (36,36%).

Gráfica 105: Años de los Reglamentos de Régimen Interior (N=39)



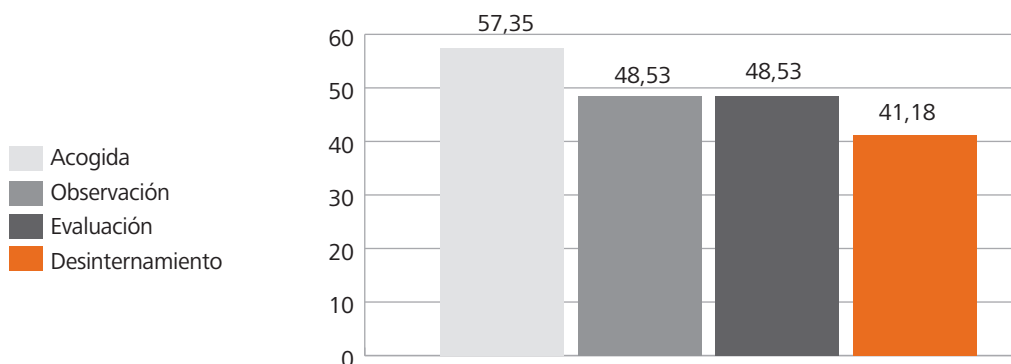
También se le exige a los centros elaborar una *Programación Anual de Actividades* que tendrán que remitir al organismo competente con anterioridad al 15 de septiembre. Este documento tiene por objetivo estructurar la previsión de las actuaciones educativas a desarrollar a lo largo del año, con el fin de sistematizar el trabajo del centro y poder evaluarlo (Orden 1/1996). Supone la operativización anual del PEC: objetivos a conseguir, acciones y actividades, recursos humanos, temporalización y evaluación. Sólo el 63,23% de los centros afirma disponer de Programación Anual. Los recursos residenciales que no cuentan con este documento son principalmente casas de familia (23,53%), de iniciativa social (35,29%), no confesionales (27,94%).

En el cuestionario aplicado también se preguntó por otros instrumentos que sistematizan el desarrollo de la acción socioeducativa en los centros de protección, como son los *protocolos*. Específicamente se preguntó por la existencia de protocolos de acogida y desinternamiento, al ser dos momentos especialmente relevantes, pues suponen un cambio en la vida del

menor, en las relaciones personales, en los espacios físicos y en los hábitos, provocando estados emocionales marcados por la inseguridad, el miedo y la preocupación. Disponer de un protocolo de acogida permite prever las acciones necesarias a desarrollar para garantizar un clima de seguridad y confianza que favorezca la integración y participación de la infancia. Igualmente importante es preparar el desinternamiento, la despedida y derivación a recursos más normalizados, así como el seguimiento postinstitucional.

También se preguntó por la existencia de protocolos de observación y evaluación, puesto que permiten recoger información de forma sistemática para el diseño de la intervención individualizada, el seguimiento de la acción socioeducativa, la redefinición de objetivos y procesos, etc. En torno al 50% de los centros afirma disponer de este tipo de protocolos, principalmente de acogida (57,35%) frente a los otros tres, tal y como se puede apreciar en la gráfica nº 106.

Gráfica 106: Porcentaje de de protocolos utilizados en los centros en función de su topología (N=68)



En los grupos de discusión, las educadoras manifestaron la necesidad de contar con protocolos en el ámbito del sistema de protección a la infancia, favoreciendo un trabajo unificado y criterios comunes de actuación. Asimismo, en cuanto a los centros de protección, expusieron la importancia de contar con una guía a nivel autonómico, que se correspondería con lo que algunas autoras y autores denominan Programa de Acogimiento Residencial o Proyecto Educativo Marco (Panchón, 1998; Fernández y Fuertes, 2000), para referirse a aquel documento que recoge la definición, objetivo, funciones, tipos, recursos y criterios de cualquier servicio de atención residencial, al que se deberían remitir y atener todos los centros de protección:

Yo hecho de menos protocolos de actuación, porque se evitan cantidad de burradas que se hacen muchas veces (P8, G1, 267).

Si tú tienes un protocolo de actuación te da igual qué profesional se siente en esa silla, porque la actuación va a ser misma (P8, G1, 270).

Aquí en Vigo se hizo el curso pasado un protocolo de intervención, pues cómo actuar cuando llegan los chavales al centro, para ver si era más o menos común, a nivel de Delegación. Pero quedó ahí en papel, que no ha llevado a ninguna, que está compensando, una tutela, una guarda, un acogimiento, depende de dónde caiga el chaval, en qué equipo, se hace de una manera o de otra (P26, G3, 156).

Yo creo que en este sentido, igual que en un centro hay un PEC, quiero decir, para que todos los centros y todos... incluso debería haber, no sé si un libro blanco, pero sí una guía a nivel tal (...) Quiero decir, un libro guía, un no sé qué, igual que los centros educativos reglados como tales, tienen una normativa y saben a qué atenerse y vas al libro y miras esto es lo que hay que hacer en este caso, aquí a lo mejor cada uno le da la solución que buenamente puede (P24, G7, 102).

13.2.3 Planificación de la intervención educativa individual

El Proyecto Educativo Individualizado (PEI) es el instrumento principal de la acción educativa de las educadoras con cada uno de los niños y niñas. Permite atender y garantizar la singularidad y diversidad de cada persona. La tutora de cada niño/a, en tanto que referente educativo del mismo, es la encargada de elaborar, desarrollar y evaluar su PEI, en colaboración con el resto del equipo educativo y de otras profesionales.

573

Las educadoras entienden el PEI como un documento imprescindible en el que se definen los objetivos a trabajar con cada uno de los niños y niñas acogidas y en base al que evaluar su progreso:

Es tu protocolo de trabajo... (P5, G5, 194).

El PEI, que se supone que hacemos, es como un trabajo de cara al futuro, una línea de trabajo, y esa línea de trabajo implica muchas cosas, implica a nivel familiar, a nivel escolar, y sí contamos con la opinión del menor (P8, G5, 179).

Haces un PEI con un sentido, no? Es decir qué vas a trabajar tú con este chico (P8, G1, 219).

Yo creo que es imprescindible, desde mi punto de vista. A mí para mi trabajo es imprescindible el PEI. Yo elaboro el PEI después de hacer una evaluación del niño, de ver qué objetivos, intento buscar siempre objetivos reales. Pues le hace falta, en el área higiénico-sanitaria, pues tengo que conseguir este objetivo, y este, y este; y lo voy evaluando pues cada semana, cada dos semanas, y viendo en lo que yo he fallado, o que ha fallado el equipo educativo y cómo puedo mejorar todo eso, para mí es un instrumento imprescindible en el trabajo (P40, G8, 192).

Al igual que el PEC, el Proyecto Educativo Individualizado constituye una herramienta básica tanto para la coordinación del equipo educativo del centro como con el equipo técnico del menor, sobre todo en lo que se refiere a definir el trabajo con las familias:

A nosotros para trabajar y a ellos para saber lo que tú pretendes trabajar con el niño, para ellos también seguir la misma línea sobre todo en el área familiar, porque tú propones unos objetivos del área familiar que a ellos les tiene que servir para trabajar con las familias, que no lo hacen (P5, G1, 101).

Lo conciben como una herramienta básica que pierde muchas de sus potencialidades porque no se comparte con el equipo educativo del centro, asimismo, consideran que el Equipo Técnico del Menor no los revisan:

Ese es un problema de coordinación interna, yo lo veo así. Yo creo que el PEI es importante, pero después en el día a día vas viendo que se convierte en un papel que se queda allí, que hay que hacer cada 6 meses, que a mí me sirve porque me hace un esquema de lo que yo quiero hacer con este niño o con esta niña, pero que después no lo comparto con el equipo, no es un instrumento que está en las reuniones encima de la mesa. Y bueno pasamos muchas fases, pasamos de la fase de dedicarle una reunión al PEI de un niño, pero al final prima más lo que está pasando ahora (P9, G5, 225).

Yo creo que muchas veces lo que más nos frustra a todos es que queden en el vacío (...) como el PEI no se lee, o no se valora, o se valora justo lo contrario, se te va todo el trabajo a la porra (P1, G5, 224).

Yo creo que es más un problema de interactuar del equipo educativo del centro con el equipo técnico del menor, o sea, aquí haces el PEI, lo mandas para allí, ellos lo aparcen allí y después lo que más funciona es cómo tú hablas por teléfono con el técnico correspondiente. Yo creo que eso funciona incluso más (P14, G6, 101).

Tampoco son funcionales porque en realidad no se tienen en cuenta en la práctica educativa cotidiana:

Yo creo que no es funcional (P39, G8, 188) O sea, cómo se utiliza, o sea el planteamiento que hay del PEI (P39, G8, 191).

Yo considero que es un instrumento, para mí es buenísimo, qué pasa, que no se está contando con él en muchos aspectos para nada. Creo que sí que deben ser medibles, observables, reales y que tiene que tener una evaluación continua. Yo creo que en las reuniones, bueno, ahora no se hace, pero creo que en las reuniones tiene que estar ahí el PEI, encima de la mesa y sentarnos y decir, qué pasa con este niño, si no se puede hacer de todos los niños, pero sí, qué pasa, y cómo vamos, evaluación constante, pues este objetivo cumplido, pues vamos a revisar (P2, G5, 249).

Yo hago el PEI en noviembre, dependiendo de que no haya ingresos, y después lo evalúo, hago el anexo al PEI, y a mí es lo que más me mola hacer, cuando evalúo ese PEI, porque

durante el año es lo que dices tú, no soy consciente, me olvido completamente del PEI, y cuando hay que hacerlo me cae gordo (P1, G5, 231).

Muchas veces se convierten en instrumentos burocráticos, un requisito al que hay que dar respuesta pero que no se adapta a la realidad, lo que puede derivarse de no establecer objetivos medibles, de ser teóricos y muy generales:

Se convierte en un papel que tengo que llevar a Menores. Para mí eso es burocracia (P9, G5, 252).

Nosotros por ejemplo nos marcamos objetivos concretos con cada niño, lo que pasa a lo mejor en el PEI es que pones muchísima verborrea que no deja de ser, eso, verborrea (P14, G6, 099).

Yo creo que si los PEIs no los aplicamos día a día, es porque los PEIs que hacemos no valen para aplicarlos día a día (P8, G5, 232).

Son muy generales (P5, G5, 233).

Hacemos unos PEIs teóricos de puta madre, pero no hacemos unos objetivos evaluables, no hacemos unos indicadores... (P8, G5, 234).

Las educadoras consideran que no existen modelos adecuados en base a los que elaborar los PEIs:

575

El problema es el par de modelos con los que hemos trabajado que, o se queda... o sea, juntar todas esas partes del PEI, yo tengo un expediente de un chaval y es así, a lo mejor de otro es más pequeño, porque bueno, depende de la edad de... eso. Entonces resumir todo eso en un PEI, en un bloque, en el caso de los de la Xunta eran dos folios o tres folios, era una cosa pequeñita, que lo puedes alargar, porque los objetivos puedes poner tres mil, pero en el otro que trabajamos, el básico eran 30 folios (P35, G8, 187).

El modelo de la Xunta es básico de todo, entonces qué haces, todo el mundo hace lo mismo, lo cubres poniendo cuatro objetivos genéricos que vas a conseguir, o que no vas a conseguir, o que vas a intentar conseguir, pero no es realmente el trabajo. El trabajo del educador es muchísimo más y pararse a definir todo el trabajo del educador es complicadísimo (P41, G8, 185).

Incluso no hay un acuerdo en cuanto a su concepción como un programa de actuación concreto y objetivable o una programación general:

Nosotros hacemos PEIs muy objetivos, trabajando cosas muy concretas, quiero decir, muy bajas (P9, G5, 187).

Partimos de situaciones que consideramos que son proclives de mejora, y objetivos cuantificables (P22, G7, 071).

Para mí un PEI son objetivos muy generales. En la metodología no especificas qué hay que hacer para conseguir cada objetivo sino que lo haces a nivel general (P5, G5, 242).

Hablamos del PEI en ese sentido, como un elemento, pero hay más elementos escritos en la vivienda, es decir, hay informes mensuales, abrimos un expediente y hay un protocolo de entrada en el que tenemos claro el itinerario de los chavales, el recorrido de centros, y los datos básicos... Es decir, hay partes del PEI en los expedientes, en nuestro trabajo mensual, hechas (P35, G8, 187).

13.2.4 Evaluación

La intencionalidad educativa también requiere de la evaluación de la acción desarrollada. En términos generales, la evaluación es un proceso o conjunto de procesos mediante los que se obtiene información orientada a apoyar juicios de valor sobre una realidad, programa o práctica educativa y/o social. Estos juicios de valor están contextualizados en un proceso de toma de decisiones sobre la propia práctica para su optimización (Panchón, 1998), a través de la introducción de las modificaciones necesarias con el fin de garantizar al máximo una intervención de calidad que se ajuste a las necesidades y a los objetivos previstos desde la organización (Panchón, 1997).

Ferrán Casas (1997) en su análisis de las funciones sociales de la evaluación, señala dos básicas: la mejora del conocimiento respecto al funcionamiento del fenómeno sobre el que se interviene; y la mejora de técnicas de intervención social, incluido el aprendizaje profesional de lo que se denominan buenas prácticas. La evaluación tiene, así, objetivos de aprendizaje, tanto teóricos como aplicados.

Son funciones orientadas a la mejora, de ahí que la cultura de la evaluación esté relacionada con la cultura del cambio, entendido como un proceso de mejora progresiva, tanto individual como institucional o social, “un cambio con sentido de la realidad, sensato y posibilista, que reconozca los límites pero también el potencial de la mejora” (Gallifa, 1997, p.25). Este autor también señala como función de la evaluación su utilización como mecanismo de control, relacionada con la necesidad de rendir cuentas, entendida como la responsabilización de todas las partes que intervienen en el proceso, manteniendo una actitud de transparencia ante la Administración, las personas participantes, la opinión pública, etc.

Las educadoras de los grupos de discusión conceden importancia a la evaluación, sobre todo del proceso educativo de la infancia acogida, mediante la que constatar los avances y revisar los objetivos de la intervención en caso necesario. Aunque se utiliza algún instrumento como los registros acumulativos, las hojas de seguimiento, sobre todo para la evaluación del PEI, prima lo informal, una evaluación que se queda en charlas en los cambios de turno (P2, G5, 291), que no se realiza de forma sistemática:

Nosotros evaluamos a los niños, nos evaluamos a nosotras, lo que hemos conseguido, evaluamos a Menores, se evalúa todo, quiero decir, vas... el trabajo. Sistemáticamente nada. Informal (P39, G8, 225).

Nosotros sí, porque, a ver, no sistemático de decir estamos haciendo una evaluación, pero con todos los niños... (P35, G8, 226).

Se ha entregado algún que otro informe una vez que se ha marchado un chaval con el recorrido, la evolución del... sí que se han entregado (P25, G8, 228).

Las educadoras consideran necesario establecer reuniones del equipo educativo dedicadas a la evaluación, tanto de los niños y las niñas como del propio equipo:

Y aquí lo importante es hacer reuniones del equipo educativo, a parte del trabajo tal. Que haya reuniones periódicas, semanales, quincenales como máximo, en las que se vean las situaciones, qué tenemos que hacer, qué hicimos, valorar, evaluar, programar otras nuevas, dentro del transcurso del PEI (P31, G4, 128).

Entonces creo que la reunión debe estar en función de evaluarnos a nosotros como equipo y evaluar los progresos que se hicieron en relación a ese PEI de ese menor. Es decir, ¿estos objetivos son reales, no son reales, se están alcanzando, no se están alcanzando, por qué, qué estrategias, van a funcionar, no van a funcionar? Nosotros funcionamos así, y siempre con algo presente y muy cuantificable delante, porque sino... (P22, G7, 073).

577

Pueden ser objetos de evaluación las personas usuarias de un programa o servicio (en este caso la infancia acogida y sus familias), las responsables de la acción educativa (tanto la Administración o entidad de iniciativa social como las profesionales de la intervención educativa directa), el contexto en que se desarrolla (instituciones, entorno social, etc.), o el programa o servicio en su conjunto. Las educadoras mencionan fundamentalmente la evaluación del proceso educativo de la infancia acogida, en base a los proyectos educativos individualizados. Y se refieren a diferentes momentos de la evaluación: inicial, continua y final.

Según Panchón (1998), en la evaluación inicial se trata de conocer los puntos de partida, los estados iniciales de los diferentes ámbitos de intervención de las profesionales (infancia, familia, entorno, contexto residencial). Implica, asimismo, identificar la situación deseable, analizar el potencial de recursos, conocer las posibilidades y limitaciones de esta realidad, definir el problema, etc. La toma de decisiones en este momento del proceso se orienta a la priorización de los problemas y necesidades detectados, estableciendo los objetivos en los que se centrará inicialmente la intervención, y al diseño del proyecto.

Según las educadoras de los grupos de discusión, las principales estrategias para la evaluación inicial son las entrevistas y la documentación existente sobre la situación de la infancia:

Sí, sí, sí, vamos a ver, la primera evaluación, quiero decir, tú tienes una serie de entrevistas con el menor que son fundamentales, después tienes una documentación, tienes unos informes, si te llegan de otros... u otras entrevistas con otros profesionales que han trabajado con ese menor y luego la observación (P8, G5, 288).

La evaluación continua o del proceso implica la valoración de los méritos de los procesos de intervención que son todavía susceptibles de modificación. Su finalidad es perfeccionar el propio proceso educativo durante su implementación, valorando la adecuación del desarrollo del programa a la planificación realizada; la adecuación de los objetivos, de los recursos disponibles, etc. (Redondo, Muñoz y Torres, 1998). Es una evaluación formativa que proporciona respuesta a cuestiones como: cuáles son los problemas o dificultades que pueden estar limitando la ejecución del plan de intervención establecido inicialmente; qué reorientaciones o modificaciones son necesarias con el objeto de hacer la intervención más efectiva; cuáles son los niveles de progreso que se pueden constatar en los objetivos de los diferentes ámbitos y áreas de actuación (Panchón, 1998).

Las educadoras de los grupos de discusión se centran fundamentalmente en este momento de la evaluación, que se plasma en los informes de seguimiento de los PEIs. Esta evaluación continua es importante asimismo para implicar a la propia infancia y motivar el proceso de aprendizaje:

Y facilita mucho, por ejemplo, tener una evaluación del proceso, es decir, muchas veces sino funcionas planificado, tu reflexión como educador en todo el proceso que estás llevando es insustancial, te basas en criterios poco objetivos, con la subjetividad que tengas (P22, G7, 075).

A mí eso me parece muy positivo porque recoges los avances que ha habido, recoges las propuestas que hace el equipo educativo y el cómo seguir trabajando (P26, G7, 074).

Y evaluarlo, no dejar pasarlo sin que veamos, o en grupo o individualmente, "mira dónde llegaste hoy, no sé si te has dado cuenta de que ha habido un cambio de hace unos días a hoy". O sea, estimular mucho eso, estimular mucho los avances que hagan. Y poner pequeñas metas y siempre evaluarlas, que no se nos pase eso, para que ellos... (P38, G8, 052).

La evaluación final es de naturaleza sumativa y se realiza al final del proceso de intervención, siendo su finalidad servir para la toma de decisiones sobre situaciones futuras como la continuación o cambio de medida. Supone la evaluación de los resultados de la intervención en términos de efectividad, eficiencia y eficacia, así como de los efectos a medio y largo plazo, a través de un seguimiento de las personas usuarias del programa. En general, las educadoras comentan las dificultades encontradas en la definición de los criterios de éxito o fracaso para la evaluación de resultados.

El equipo educativo y el proceso educativo desarrollado no se evalúa aunque entienden que sería necesario:

Hablarlo, esas cosas que no le decimos –bueno eso ya es de trabajo en equipo–, que no le decimos a un compañero que hizo mal, o que creemos que hizo mal. Vamos, o cosas así. Claro, hablar en equipo, decirlo, evaluar, que cuesta mucho muchas veces y después es peor porque la cosa engorda. Que no te gusta como un compañero está interviniendo, que no te gusta como el director está enfocando un tema. Dentro del respeto, hablar, hacer una evaluación constante (P2, G5, 295).

Yo, por ejemplo, creo que cuando un niño abandona un recurso tiene que haber inmediatamente una evaluación del proceso educativo, por ejemplo, y siempre queda en el tintero (...) Por ejemplo, yo creo que sí que es necesario para eso, para mejorar y para crecer, sino te estancas y si estás viendo problemas, bueno, hay problemas, los de siempre, y entonces pues dices, o mejoro, y te planteas qué hice mal, qué hiciste... o sea, cómo podemos mejorar esto, o nos va a volver a pasar dentro de dos meses (P9, G5, 290).

Y esta evaluación se debe centrar en analizar el cumplimiento de los derechos del niño y de la niña. Así lo manifiesta un educador:

Lo que evalúa lo que es eficiente o no eficiente es el cumplimiento de los derechos del niño, porque lo que hay que cumplir... quien tiene los derechos de estar en un centro no es mi voluntad de hacer tal cosa o tal otra, es que el niño tiene derecho a vivir en un entorno normalizado, el niño tiene derecho a vivir en un entorno no violento, el niño tiene derecho a vivir en un entorno que lo respalde, lo motive, lo anime a la integración, tal, tal. Esa es la forma de evaluar (P12, G6, 113).

579

En lo que atañe a las técnicas evaluativas, las educadoras destacan la utilización de métodos cualitativos como la observación, la entrevista y el análisis documental (expedientes e informes de otros profesionales). Los diarios y los registros son instrumentos ampliamente utilizados para dejar constancia de la práctica educativa desarrollada. Constituyen una fuente privilegiada para la evaluación, el seguimiento y la toma de decisiones:

Como el día a día es lo fundamental, nosotras hemos elaborado unas hojas de seguimiento, tanto de la situación familiar, como de cada uno de los chavales, es una cosa muy sencilla. Entonces vas anotando aspectos que son importantes en el día a día, y bueno, por ejemplo, reunión con los padres, objetivos a los que hemos llegado, ya está, ese tipo de cosas que te permiten ir avanzando en el objetivo final (P26, G7, 074).

Cuanto más clarificas, cuantas más hojas de seguimiento, cuanto más sistemático eres, mejor, creo que más reflexión profesional puedes hacer y creo que más crítica profesional, autocrítica profesional puedes hacer (P22, G7, 075).

Me parece que perdemos mucha calidad de nuestra intervención por no registrar muchas cosas de las que hacemos (...) Hablaste con su madre 20 veces, claro, tú sabes que hablaste, pero eso dónde queda registrado, cuál es la finalidad de esa intervención, cuál es la tal. Pues registra ese contacto, que si son 10 minutos, que no le tienes que contar la vida, pero abordamos ese tema y tal, y eso es profesionalización. Y muchas veces decimos

los papelitos, los papelitos. Los papelitos, eso es profesionalizar nuestro trabajo. Que un chaval esté un año en un centro y que se lleve... ¿qué se lleva el PEI y tal?, ¿qué trabajaste sólo eso?. Porque yo llego y cojo la tutoría de X educador, y X educador se rompe los cuernos con este niño pero a mí me queda una hojita. Yo que digo, esta tía no trabajó nada. Porque da igual si se va del centro y llega otro educador, y ¿qué tiene?, eso es muy importante (P2, G5, 298).

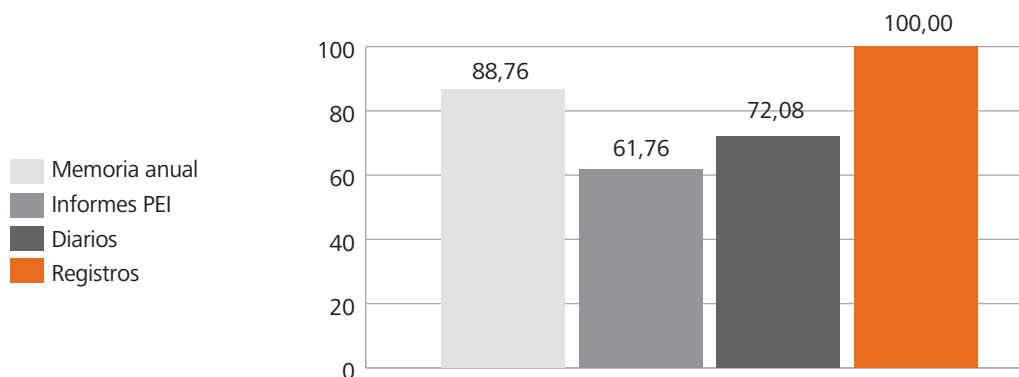
Si no haces registros, si no tienes nada tangible, ¿en base a qué evalúas este PEI?, ¿en base a percepciones subjetivas? (P8, G5, 299).

A nivel de centro, la evaluación se plasma en la *Memoria de Actividades* (MA) que deben presentar los centros a la Administración con carácter anual. Esta memoria comporta una evaluación de la acción socioeducativa y una autorregulación del funcionamiento del centro, ya que es la principal fuente en la que se inspiran las programaciones posteriores y la revisión del Proyecto Educativo del Centro. El 86,76% de los centros de protección afirma elaborar una Memoria Anual. Al igual que en el caso de la Planificación Anual, los centros que no presentan esta MA son principalmente centros de iniciativa social (13,24%), no confesionales (8,82%) y, en función de su tipología, casas de familia (10,29%).

A nivel individual, el seguimiento del PEI de cada niño se debe recoger de forma ordenada en un informe (normalmente de carácter semestral), de forma que permita su evaluación continua y final. El 61,76% de los centros afirma elaborar estos informes de seguimiento educativo.

En la gráfica nº 107 se muestra el porcentaje de centros de protección que afirman emplear diarios y registros y elaborar la memoria anual de actividades e informes de seguimiento semestrales de los PEIs.

Gráfica 107: Instrumentos de evaluación utilizados en los centros (% , N=68)



13.3 Enfoques y estrategias metodológicas de intervención

Hablar de estrategias de intervención tiene mucho que ver con cómo se concibe la educación y la forma en que se produce el aprendizaje; con cómo se entiende el proceso educativo en general, así como los diferentes elementos que lo integran (protagonistas –educadoras, educandos/as y la interacción entre ambos–, tiempos y espacios pedagógicos y finalidades educativas).

La educación como fabricación (Meirieu, 1998), concebida desde un posicionamiento tecnológico, conlleva metodologías centradas en “la utilización de la autoridad o poder que confiere el hecho de ser educador, situándose como el conocedor de lo que se puede o no hacer” (Llena y Parcerisa, 2008, p.66). Desde esta óptica la educación consiste en transferir conocimiento y ofrecer posibles respuestas para que se puedan conseguir los objetivos fijados, dejando cierto margen de libertad al educando. Están integradas en este enfoque metodologías de corte conductista:

Y cómo lo haces, yo creo que primero, hay que diferenciar dos partes, primero tienes que entrenar a esa persona en esa habilidad, es decir, enseñarle, educarle en eso. O sea si yo quiero que esa persona tenga hábitos de higiene, primero tendré que enseñarle a lavarse bien los dientes, a ducharse, a lavarse la cabeza, el pelo, todo ese tipo de cosas; cuando ya esa persona sabe, yo le tengo que hacer responsable de eso (P39, G8, 051).

581

La educación centrada en la relación del sujeto con el mundo (Meirieu, 1998) se entiende como un proceso de aprendizaje donde se acompaña al educando en su toma de decisiones y en la producción de las respuestas a los problemas que se planteen en su trayectoria vital (Llena y Parcerisa, 2008). Se trata de movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él.

En la segunda sesión de los grupos de discusión se plantearon directamente dos cuestiones relativas a los principios metodológicos de la acción educativa y a las estrategias empleadas en el trabajo educativo individual y grupal para el desarrollo de dichos principios y para la consecución de los objetivos.

Quizás no de forma explícita pero sí se fueron perfilando los ejes básicos del acompañamiento como metodología principal de la intervención educativa desarrollada en los centros de protección. De este modo, fundamentan la mayor parte de sus prácticas educativas en estrategias de ayuda, en la construcción de una relación educativa, afectiva, de confianza, empleando la palabra como herramienta principal.

La educación entendida como proceso de acompañamiento se fundamenta principalmente en enfoques constructivistas en lo que se refiere a la forma en que se produce el aprendizaje, puesto que otorga un rol destacado a las interacciones y a las personas que aprenden como protagonistas, seres responsables que participan activamente en su proceso de aprendizaje (Llena y Parcerisa, 2008). Las referencias explícitas en los grupos de discusión sobre cómo se produce el aprendizaje, aludían principalmente a dos cuestiones. Por un

lado, destaca la valoración del aprendizaje por observación, de la teoría cognitiva social. Según ésta, los aprendizajes se realizan de manera inconsciente, por imitación de modelos sociales, por “contagio”:

La técnica principal en una familia y en el centro es el modelamiento y de hecho es la base de la educación (P3, G1, 147).

Si eres un padre que está fumando y está diciendo al niño no fumes, es una contradicción; no fumes cuando seas mayor. Estás contradiciendo al chico, porque aunque no fume, su modelo, que adora, pues fuma. Como educador modelo, pues siendo un modelo para el chaval. Yo no puedo estar gritando y decir, no te pongas histérico (P2, G1, 149).

Yo no hablo de modelamiento en plan modelo, ser referente, sino que la base del aprendizaje, el aprendizaje es imitativo, tú aprendes por imitación. Me refiero a modelamiento en ese sentido, no en el de figura de referencia, sino en el sentido de aprendizaje significativo, que tú vas aprendiendo las conductas socialmente adaptadas en base... vas probando... pero las tienes que ir aprendiendo, y cómo se aprenden, pues con los sentidos. Y ese sentido hablo de modelamiento... (P3, G1, 162).

Por otro lado, se hizo referencia también a estrategias conductistas centradas en el condicionamiento operante y en la utilización de refuerzos positivos y negativos, de premios y castigos. Desde esta perspectiva, se evidencia que el aprendizaje se produce en la interacción de estímulos y respuestas, entre la persona y el entorno, jugando la experiencia un papel fundamental (Del Río, 1990):

Después tienes otras técnicas, el condicionamiento operante, tienes que saber utilizar los refuerzos, sabes qué niño funciona mejor con un refuerzo que con otro... y en base a eso vas saliendo adelante (P3, G1, 147).

Siempre procuro trabajar con refuerzos positivos (P22, G3, 136).

No hay unas pautas prefijadas, pero enseñarles a convivir, a ser personas, qué conlleva todo eso, que aprendan a reflexionar, que aprendan a escuchar, a interpretar, a comunicar, que expresen sus sentimientos a mí me parece súper importante; que pueden expresarlos muchas veces con violencia, porque no hay un autocontrol, pero eso conlleva a trabajar ahí una modificación, lo que decían de las recompensas y los reforzadores, a veces sí que son muy positivos, porque son válidos, porque ellos están acostumbrados habitualmente a recibir todo lo contrario, lo negativo, eso como principios (P11, G6, 006).

Nosotros por ejemplo, este es el segundo año, el viaje que nos vamos a Barcelona, fue un programa que hicimos de modificación de conductas, en el que bueno, había unas bases y tal. Entonces el que iba mejorando lo que se proponía en su equipo educativo, pues al final de curso, dos por unidad, nos íbamos de viaje a la Warner, bueno lo de la Warner era cubierto, porque es un viaje cultural puro y duro, que lo único que querían en principio era la Warner (P33, G4, 186).

En este apartado centraremos la atención en describir el acompañamiento como metodología principal de la acción socioeducativa desarrollada en los centros de protección, tratando de identificar las estrategias de las educadoras que se pueden enmarcar en la misma.

13.3.1 El acompañamiento en la acción educativa

El verbo acompañar procede del término latino *cumpaniare* que significa “compartir el pan con” alguien. Desde esta perspectiva etimológica, Planella (2008) sitúa la acción del acompañamiento en la línea de “caminar al lado de alguien” con el propósito de llegar a una meta, siendo generalmente marcado como objetivo la autonomía de los sujetos.

La pedagogía del acompañamiento se fundamenta en tres cuestiones (Mañós y Lorente, 2003): todo ser humano necesita un proyecto existencial que se desarrolla a lo largo de su biografía; las personas tienen potencialidades y recursos; y necesitan un largo recorrido para llegar a su proyecto existencial. En palabras de Planella (2008, p.7) “el acompañamiento socioeducativo se apoya en las capacidades de las personas (y no en sus discapacidades o incapacidades, o patologías o aspectos negativos) para desarrollar sus propias necesidades, sus iniciativas, con la finalidad de conseguir los objetivos que se han marcado en su proyecto de vida”.

583

El objetivo del acompañamiento es, pues, “facilitar el crecimiento de la persona en la dirección que ella quiere ir, estableciendo una relación de escucha, soporte y ayuda. Es un proceso compartido de construcción personal del proyecto de vida, en el que las acciones de la educadora tienen sentido cuando se discuten y se elaboran a partir de un itinerario personal” (Mañós y Lorente, 2003, p.226).

Como rasgos característicos y definitorios del proceso de acompañamiento, diferentes autoras y autores entienden que acompañar implica (Alonso, Forés, Mir y Trinidad, 2003; Mañós y Lorente, 2003; Planella, 2003; Planella, 2008):

- *Reconocer* es decir, conocer (tener en consideración y aceptar el proyecto vital de la persona) y perfilar (reformular las situaciones facilitando elementos de reflexión en su proceso de desarrollo personal). Para reconocer, una de las claves esenciales es descubrir a la persona, y observar es el acto previo a descubrir.

En palabras de Planella (2008, p.4), “tener a alguien diagnosticado y por lo tanto clasificado, a veces no nos permite descubrir al sustantivo y nos mantiene en la línea del complemento (persona pero maltratada, persona pero anciana, persona pero toxicómana, persona pero presa, persona pero discapacitada, etc.)”. Manifiesta el autor la necesidad de dejar de lado las etiquetas, para descubrirnos personas.

- *Dejar ser*, respetar la autenticidad y preservar la identidad personal y social. Se trata de un encuentro con el otro tal como es él mismo. Esto requiere promover el autoconocimiento y la autocomprensión de las personas y su empoderamiento como actores protagonistas de su vida.
- *Estar con*, compartir, ofrecer presencia, no abandonar a la persona a sus dificultades. Para acompañar hay que estar. Estar con implica una relación profesional de proximidad e implicación, una relación interpersonal, de persona a persona, basada en la reciprocidad. Llegar a ser significativo para alguien implica entregarse, hacerse encontradizo, cercano, saber dar afecto y acogida y, al mismo tiempo, saber ofrecer credibilidad, mediante un comportamiento coherente y responsable (Galceran, 2005). Se trata de una metodología “yo contigo” o “desde-con” (Muñoz, 2006), en la que es fundamental trabajar desde la mirada del otro, su palabra, su silencio, su interrogante (elementos que dan sentido a nuestra tarea educativa) con nuestra ayuda.

Reconocer, dejar ser y estar con es contrario a imponer, sustituir, anular, ocupar el lugar o anticiparse a la persona, violando sus propias potencialidades, actuando desde la certidumbre de que obramos “por su interés” abriéndonos paso “a hachazos” (Meirieu, 1998). El acompañamiento requiere de una serie de elementos:

- *La educadora*. Al ser el acompañamiento un compromiso con el otro, una manera de estar y de ser, a través de la relación, el principal recurso del que disponemos somos nosotros mismos, con todo lo que somos. Como dice Freire, lo que soy es algo en construcción, en camino, en itinerario, no soy un ser acabado y por supuesto la persona a la que acompaño tampoco lo es. Acompañar requiere por parte de las propias educadoras una actitud de apertura al crecimiento en la relación.
- *El educando y la educanda*. No hay acompañamiento si no hay quien se deje acompañar. Y es que, hay quien no quiere, no puede o no sabe. Dejarse acompañar también supone una actitud, un descubrimiento de quien se sabe necesitado de apoyo y demandante del mismo.
- *Un espacio y un tiempo* en el que encontrarse. La propia realidad, la vida cotidiana, se convierte en un recurso educativo, en el contexto y contenido de la práctica educativa.
- *Un itinerario educativo*. Acompañar a una persona lleva consigo la idea de recorrido, de camino, de trayectoria, de desplazamiento desde y hacia, de esfuerzo, de horizonte hacia el cual avanzamos. Acompañar es planificar itinerarios posibles, no acciones aisladas, revisarlos y mantenerlos con la ayuda y el soporte de la educadora, ya que requiere de la posesión y adquisición de capacidades, habilidades y conocimientos.

La idea de itinerario posibilita que la persona sea consciente de su realidad y descubra en qué momento vital se encuentra y hacia dónde quiere ir. Comporta también cierto espíritu de aventura, una franja de riesgo. Implica asimismo, por parte de la educadora, ser consciente de que el itinerario de cada niño y niña se ha iniciado antes de su aparición en escena, y de que va a continuar después.

El eje del acompañamiento es la *relación educativa* definida dentro de un proceso de cambio. Es la base misma del hecho educativo entendido como “un proceso histórico de relación (encuentro grupal, interpersonal) en un marco formulado (con elementos y dimensiones definidos, aunque no inmóviles) de modo que la comunicación resulta fundamental para los sujetos que en él van construyendo sus modos de pensar, sentir, reaccionar, interrelacionarse” (Ayerbe, 1991, p.65).

Incluso, en opinión de Martínez (1999, pp.9-10), más que de educación, se trata de “procurar encuentros muy personales y mutuamente personalizadores que ayuden a desarrollar las mejores cualidades de cada cual, suscitando autoestima en común, compartiendo los recursos, afectos, satisfacciones, problemas, limando roces y errores, elaborando expectativas conjuntas; expectativas de presente, porque un futuro mejor sólo es probable desde un presente respetado y no contentadizo”.

La relación educativa se entiende, pues, no como una relación de posesión (Meirieu, 1998), sino como un encuentro (Martínez, 1999), una interacción fundamentada en la comunicación (Redondo, Muñoz y Torres, 1994), que permita desarrollar un trabajo educativo con la finalidad de que el educando/a llegue a tener una comprensión más amplia de su mundo (interno y externo) y de sus conflictos, con el objetivo de poder elaborarlos (Panchón, 1998).

585

En la pregunta explícita realizada a las educadoras de los grupos de discusión sobre las estrategias utilizadas en su práctica educativa cotidiana, no mencionan específicamente el acompañamiento o la relación educativa. Sin embargo, en el análisis de la discusión generada se observa una referencia clara a esta metodología, que denominan y caracterizan de muy diversas formas. Hablan de acompañamiento, de encuentro, de vínculo y de relación afectiva; de una relación que ha de ser natural (P2, G5, 009), no forzada (P9, G5, 010), de igual a igual, de reciprocidad (P12, G6, 040), etc.:

Cómo se hace, pues desde luego estando con él, acompañándolo, escuchándolo, sabiendo diferenciar cuáles son sus problemas, que cuente... (P40, G8, 002).

A mí me gustaría señalar que realmente nosotros trabajamos con el vínculo. Yo por lo menos, hablo de mí. No sé trabajar de otra forma si no creas un vínculo (P9, G5, 003).

Esas problemáticas, limitaciones, responsabilidades... yo creo que derivan de la falta de establecer vínculos a la hora de intervenir, tanto con el menor como con la familia (P25, G3, 125).

El acompañamiento, en tanto que proceso, comporta una secuencia circular, flexible y dinámica de fases. Partiendo de las propuestas de diferentes autoras y autores (Ayerbe, 1991; Panchón, 1998; Guasch y Ponce, 2002; Maños y Lorente, 2003; Llena y Parcerisa, 2008) establecemos tres fases:

- *Una fase inicial de contacto, exploración y conocimiento mutuo.* El rol de la educadora se centra en la motivación, el conocimiento y la comprensión, fomentando la colaboración del niño/a y su autoexploración. Tiene una función objetivadora, tratando de situar a la persona delante de las nuevas realidades, esto exige la confrontación y un feedback continuo. En palabras de Meirieu (1998, p.122) “comprender al otro no es lo mismo que desresponsabilizarlo. Es reconocer las influencias que recibe, las determinaciones que lo atenazan, ser capaz de verbalizar todo eso y proporcionarle los medios de tomar distancias respecto a lo que vive”. Las estrategias principales en esta fase son la entrevista y la observación:

Cuando un niño o una niña llega a un centro sea de primera instancia, de lo que sea, viene con una mochila, viene con una vida que tú no puedes pasar por alto, entonces por eso tenemos una fase de observación (P9, G5, 003).

Tenemos que detectar esa necesidad que él o pide o que demanda, es decir, no somos magos, ni brujos, ni mucho menos, tú tienes que detectar qué necesidad impera en ese momento en la vida de ese niño (P9, G5, 213).

Yo creo que nuestro trabajo debería ir encaminado a poner al niño o a la niña en situación de mirar. Me explico, es decir, cuando un niño o una niña llega a nuestros centros en una situación más o menos convulsa, de agresividad, y deberíamos ser capaces o intentar ayudarle a poner, pues, una lente sobre la realidad pasada y un poco en relación con el centro, y ser capaz de mirar adentro y decir, qué pasa, qué me pasa (P22, G7, 045).

Asimilar, enseñarle, o aprender con él a asimilar todas las vivencias que vivió y cómo poderlas proyectar (P12, G2, 039).

- *Una fase de trayectoria, de personalización y definición del plan de acción, del proyecto de vida.* Se busca el establecimiento conjunto del punto de partida para definir y desarrollar el plan de trabajo de forma dialógica. Se procura aumentar el nivel de comprensión y reforzar la colaboración, pero también la responsabilización del educando/a.

En puntos anteriores, hemos visto que la participación de los niños y las niñas en la definición de su proyecto educativo individualizado se reducía a tener en cuenta su opinión, fundamentalmente a través de las entrevistas, y a ser informados de su contenido. Sólo en el caso de adolescentes se contemplaba otra forma de proceder, más dialógica.

También hemos visto en citas anteriores como se otorga importancia a ir concediendo más cuotas de responsabilidad a la infancia acogida a medida que se avanza en el proceso de autonomía:

Un poquito lo que decía P26 que ahora los niños parece que sólo son conocedores de cuáles son sus derechos, pero también hay que hacerles ver cuáles son sus deberes, que es un poco la responsabilidad a la que se refería P26. O sea que, porque yo tengo derecho a que no sé qué, pero desconocen... vale, pero tú también tienes que hacer esto porque es tu deber y entonces, bueno, que conozcan eso, sus derechos y sus deberes (P23, G7, 018).

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

- *Una fase de opción personal y consolidación de la propia autonomía.* El rol de la educadora se centra en preparar la despedida, función estimuladora de potenciar el crecimiento personal:

Entonces, nosotros que trabajamos con la salida, vemos chavales que llevan demasiado tiempo y que no tienen posibilidad de volver a casa, y que les dices, "es que no puedes volver a casa", y tienes que trabajar esa autonomía para que decidan no volver a casa; que contradices el tema de la autonomía, porque es en plan bastante orientado, pero es en plan: "consigue trabajo, si después lo quieres decidir, lo decides, pero tú tienes que tener una autonomía para poder decidir si vas para casa o no" (P41, G8, 069).

Nosotros trabajamos con adolescentes y lo que pretendemos es prepararlos, pretendemos; aunque yo a veces en esa pretensión no tengo como objetivo que lo consigan totalmente, sino que lo vayan adquiriendo poco a poco (P15, G2, 098).

Las educadoras de los grupos de discusión no definen explícitamente las fases del acompañamiento educativo, pero sí resaltan la importancia de los primeros momentos, en los que el papel de la profesional tiene un gran peso o presencia, mientras que al final la acción corresponde al sujeto, dedicándose la profesional a ser un simple apoyo o punto de referencia.

Consideran crucial el momento de la primera acogida del niño y de la niña en el centro, en la que es importante, según Fernández y Fuertes (2000), promover la mayor seguridad posible y facilitar sentimientos de confianza. Según los autores, una medida a utilizar será implicar a la infancia en dicha acogida e incluso al grupo con el que va a convivir. En esta misma línea, las educadoras de los grupos de discusión señalan la importancia de que vaya

acompañada de una persona de referencia, incluso en una visita previa a la propia acogida, para familiarizarla con el centro y su funcionamiento:

Pero yo creo que es muy importante cómo se recibe a ese menor y donde te juegas gran parte de una baraja que después tú vas a utilizar. Hay van estrategias yo creo que específicas de cada centro, de cada educador o de cada persona (P9, G5, 003).

Intentamos que antes de un internamiento siempre venga con los padres a hacer una visita. O con el abuelo. Con quien sea, con la referencia familiar que haya en ese momento. Que haga una visita, que vea como es el sitio, un poco como va todo, que conozca a todo el mundo y que se vaya para su casa, que no se quede (P1, G1, 173).

En estos primeros momentos del acompañamiento, las educadoras consideran importante conceder tiempo para que se sitúen y permitir más flexibilidad en las normas. El esfuerzo fundamental se dirige a normalizar la relación educativa:

Nosotros por ejemplo, sobre todo con adolescentes, lo que tratamos es de, en los primeros 15, 20 días, acercarte a él, dejarle mucha más flexibilidad en las normas del hogar y hablar mucho con él, estar muy próximo a él para que él transmita todos sus miedos, porque normalmente llega asustado a un nuevo sitio aunque trate de aparentar lo contrario, que domina, que va a hacer de aquello un pandero y que va a dominar la situación. Entonces es acercase e ir haciéndole ver cómo funciona el hogar, e incluso normalmente siempre nosotros procuramos que en el hogar –procuramos porque son así las circunstancias– que haya gente veterana, veterana que a lo mejor lleva ya unos meses allí, sabe ya las normas de la casa; entonces también aquel niño que tú sabes ya que está mejor, que ya está preparado para próximamente incluso tener una salida positiva del hogar, sea con su familia, sea una autonomía personal, sea en adopción, incluso, pues que sea ése el que esté más cerca, que también le ayude a él a... (P14, G6, 002).

Pienso que un trabajo fundamental es normalizar nuestra relación con el niño, es decir, normalizar la relación, porque yo me pongo en el caso de cuando yo tenía 13 años y me meten en un centro y me observan, pues yo tampoco me abriría y tampoco hablaría con nadie, ni estaría de buena gana, ni colaboraría con nadie, pues posiblemente sería muy desagradable, como son ellos. Yo lo veo muy normal, lo difícil es normalizar la relación en el centro, tanto nuestra como entre ellos, normalizar en ese sentido esa relación (P12, G6, 040).

Este inicio de la relación educativa se fundamenta en el conocimiento mutuo, en el que se suelen utilizar estrategias como la entrevista y la observación. La primera entrevista debe estar dirigida no sólo a conocer la situación y la valoración del niño/a, sino sobre todo a informar de los motivos por los que ha sido separado de su familia y a desmontar mitos y sentimientos de culpabilidad o abandono (Fernández y Fuertes, 2000):

La primera entrevista te sirve más a ti que al niño. Te sirve para conocer la situación y ver cómo está el chaval (P8, G5, 019).

Pero a lo mejor en una primera entrevista sí puedes sondear un poco y saber si el chico sabe por qué está ahí (P8, G5, 017).

Quitar muchos mitos. Normalmente tienen muchas culpas, llegan creyendo que son culpables, que están allí por su culpa, porque han hecho algo mal. Yo lo primero que hago es preguntares por qué creen que están en el centro (P1, G5, 020).

Eso en el caso concreto de técnicas e instrumentos, lo que comentabas antes, P1, en el tema de la observación, yo creo la observación tiene que ser recíproca, totalmente, y el ir descubriendo cosas en el otro también implica que el otro obligatoriamente va a ir... porque si no (P12, G6, 042).

En opinión de Llena y Parcerisa (2008, p.67), el proceso de acompañamiento se reduce a dos fases importantes “una, es la de favorecer la creación de los contextos que permitan el aprendizaje; otra, la de convertirnos, como educadores, en facilitadores y acompañantes de un proceso de adquisición de competencias, de habilidades, de capacitación para la utilización de estrategias diversas y, sobre todo, de adquisición de conocimientos que faciliten la toma de posición y de decisiones de las personas con las que trabajamos”.

13.3.2 La seguridad y el afecto en la relación educativa

589

Para construir una relación educativa significativa para el educando/a es preciso, según Ferrandis et al. (1993), la existencia de un ambiente cálido, un clima facilitador, un entorno de confianza que garantice la posibilidad de ofrecer situaciones que permitan y estimulen las relaciones interpersonales y contribuyan a que la infancia acogida construya una imagen fiel y positiva de sí misma. Así lo consideran también las educadoras de los grupos de discusión:

Esta calma es imprescindible (P27, G3, 091).

Creo que ese dinamismo de recursos tiene que ser un ambiente cálido, acogedor y cercano (P36, G4, 080).

Yo creo que el factor básico, desde mi experiencia, es la calma que pueda haber en el centro, según un grupo más o menos homogéneo de chavales (P27, G3, 091).

Yo, en el tema afectivo, creo que es importante el tema de que los niños sientan la casa (P2, G5, 002).

La confianza es un factor fundamental para el diálogo y para la relación (sentirse escuchada, sentirse reconocida, sentirse aceptada, experimentarse integrada), pero es algo que no se da de entrada, sino que se va construyendo. Meirieu (1998) habla del “efecto expectativa”, subrayando hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer a veces sin darnos cuenta, determina su propia evolución. Para el autor, toda educadora debe estar convencida “no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que

se le propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que lo consiga" (Meirieu, 2001, p.26). Añade el autor que "querer enseñar es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza que tiene el otro en mí. Es fácil comprender entonces que el que quiere enseñar deba testimoniar esta confianza si quiere que el otro aprenda algo de él" (Meirieu, p.42). Esta confianza tiene que ser mutua:

Yo creo que es muy importante ganarse la confianza de los niños, que dices tú que no se gana de un día para otro, también, es decir, que sientan la confianza no a través de preguntas qué te pasó o tal, pero a medida que pasa el tiempo y ven que te vas preocupando por sus cosas y que no sigues ningún interés particular en eso, la suelen ganar (P36, G8, 004).

Yo creo que es inevitable en un proceso de convivencia la relación y el abrirse y el encontrarse dos personas de igual a igual. Y en el proceso de educación y de asimilación de ciertos valores, como no se vivan por contagio son imposibles de asimilar, pero imposible. ¿Cómo se va a fiar alguien de uno diciendo que te tienes que fiar? O te fías o no te fías, pero diciendo que tú tienes que fiarte, nadie se va a fiar de esa persona (P12, G6, 058).

Hay que crear esos ambientes, esos espacios y esos tiempos, para que el niño se abra, lo mismo que tienes que conseguir que vaya sintiendo la confianza que depositas en él, que él también la vaya depositando en ti (P17, G6, 176).

La confianza es la base de la seguridad, de no sentirse juzgados, de sentirse aceptados y apreciados. Para esa relación de confianza es importante resaltar lo positivo sobre lo negativo y evitar criticar, ridiculizar, menospreciar, ignorar o ser sarcástico:

Yo pienso que, bueno, como dice P14 cada niño es distinto; también pienso que valorar las cosas que hacen bien es positivo, porque a ellos les das seguridad y a parte de darles seguridad pues piensan, "pues mira, valgo para algo"; porque a veces vienen muy machacados porque les están continuamente diciendo las cosas negativas. Entonces decirles lo positivo es muy importante. Y también darles responsabilidades, también les crea a ellos, bueno que se sienten como en una familia y están a gusto, a mí me parece. Y por supuesto la afectividad es importante, darles ese beso cuando se marchan a una excursión o un abrazo cuando se marchan a un sitio o el simple saludo, eso es muy interesante (P16, G5, 004).

Sí que es muy importante dar pequeños roles a los niños, a cada uno según la medida de... según lo que puede abarcar, no más para que no se sientan frustrados; y evaluarlo, no dejar pasarlo sin que veamos, o en grupo o individualmente, "mira dónde llegaste hoy, no sé si te has dado cuenta de que ha habido un cambio de hace unos días a hoy". O sea, estimular mucho eso, estimular mucho los avances que hagan (P38, G8, 052).

Con la sinceridad y no con el engaño, creo que se logra que esa persona confíe en ti, que es una de las armas también, hacer que confíen en ti (P9, G5, 005).

La seguridad emocional se fundamenta en una relación personal afectuosa, que algunos autores denominan pedagogía del afecto:

Claro, pero yo creo que el problema de ahí es la base, es decir, si no tienes una figura de apego, es decir, si no tienes un apego al principio, y lo que proporciona esa figura de apego, seguridad, confianza, todo este tipo de cosas, después conseguir eso a otros niveles va a ser muy difícil, yo no digo imposible, pero es muy complicado (P39, G8, 049).

Y la vinculación afectiva, está claro. Si tú no tienes una mínima vinculación afectiva con ese chico, evidentemente nunca vas a ser un modelo para él. Y otra cosa muy importante, un chico, bueno, cualquier persona, tú vas a coger como modelo a alguien que es cercano o próximo a todo lo que tú has vivido anteriormente (P8, G1, 152).

La relación directa con el niño, la afectividad directa con el niño, y que no tienes una relación laboral sino una relación vital con el niño (P12, G2, 128).

Y un niño, en el proceso de vivencia y de crecimiento sin la percepción afectiva, el crecimiento es pernicioso, es maligno, es muy poco humano, entonces creo que sí es evaluable, y realmente no es cierto, es decir, que es igual o tan buen educador como otro que se implica afectivamente es una falsedad total, por el hecho de dar y recibir, si se quiere hacer o no, eso es voluntario, desde luego que no viene en un contrato (P12, G6, 058).

El cariño se demuestra porque estás ahí y porque tú le vas a ayudar a esa persona a conseguir X (P9, G5, 043).

Se observan principalmente dos posturas en cuanto a la intensidad de la relación, que las educadoras sitúan entre la implicación afectiva y la distancia óptima:

Académicamente, yo cuando hice la carrera de Trabajo Social, se decía que afectivamente uno no se podía implicar en el trabajo, yo creo que es una mentira enorme (P12, G6, 040).

Es que te tienes que implicar, te tienes que implicar, si no te implicas en todos los aspectos el niño no ve una empatía, no ve un feedback, no ve una ida y vuelta. O sea, tú tienes que verte con ida y vuelta. O sea, si tú no le das afecto, él no te puede dar afecto a ti, si tú no le cuentas parte de ti, quién eres tú, él no te va a contar a ti. O sea, primero te tienes a lo mejor que abrirte tú a él para que él... Yo eso lo tengo oído muchas veces y a mí me parecía de universitario (P14, G6, 041).

Hay que intentar esa asertividad con ellos, hay que intentar tener siempre una distancia, evitar quemarse, evitar que ellos a veces paguen pues un día agotador (P17, G6, 005).

Por un lado, se considera que para llegar a ser un referente positivo para la infancia es necesaria la creación de una relación de confianza recíproca que se fundamenta en la implicación de la educadora; pero también se destaca la necesidad de tener en cuenta los

peligros que puede entrañar crear vínculos afectivos si no se define claramente la relación educativa:

Una persona que no manifiesta confianza, es decir, cariño, difícilmente va a ser un referente positivo para un menor (P9, G5, 030).

Creo que a veces los educadores tenemos que tener mucho cuidado con los lazos afectivos que creamos con respecto a los menores. Porque a veces... es cierto que tenemos que crear vínculos afectivos, pero la distancia tiene que ser la ideal, tampoco acortarse demasiado, porque a veces podemos hacer mucho daño a los menores y llegar a confundirlos. Yo he visto casos y a lo mejor todos los que estamos aquí hemos visto casos, o a lo mejor vivido casos, en los que te implicas excesivamente con un menor por el motivo x, porque su historia personal a ti te ha llegado más, o porque el niño tiene una cara monísima o por lo que sea. Y a veces acabamos cometiendo errores y un poco confundimos al chaval con respecto a qué somos nosotros para él y actuamos de una manera que yo creo que perjudica al chico. Entonces eso sí que me gustaría recalcarlo (P8, G5, 127).

Hay que diferenciar entre intentar suplantar el papel de su padre o de su madre, que él te vea como su padre o su madre, que es lo que no eres, y otra cosa es establecer un vínculo que perdure en el tiempo (P1, G5, 036).

Ambas posiciones conllevan sus riesgos, incluso la relación educativa siempre se establece igualmente aunque no suponga una implicación afectiva intensa:

Lógicamente sí que hay gente que trabaja la forma educativa con la relación un poco más fuerte. Considero que es positivo pero considero que tiene riesgos, como riesgos tiene no crear el vínculo (...) aunque no lo crees, va a llevar una relación, porque eres el educador, y eres el educador y el niño sí que te tiene para un consejo, sabe tal, aunque sepa que tu papel se corta ahí (P2, G5, 047).

En cualquier caso, una relación educativa debe conjugar firmeza y cariño (P38, G8, 015) es decir, mantener el equilibrio entre el afecto y la asunción de unas normas de convivencia:

Donde se intenta que haya un clima –todo se intenta, porque las dificultades están ahí– con el diálogo, de escucha. Donde los límites también suelen estar bastante claros, aunque sean negociables –a mí me parece que eso es un reto del centro–, claros, constantes. Donde hay un ambiente también de cariño (P26, G3, 071).

Entonces el mantener el equilibrio de cada niño, la proximidad, la cercanía y a la vez los límites. Y luego otra cosa que a mí me parece que a los chavales les va ayudando, es permanecer a su lado, independientemente de sus actuaciones, aunque tengas que castigar o tengas que..., pero que sepan que tú estás ahí y pueden contar contigo, porque partimos de unos chavales que tienen una inseguridad, por lo menos la mayoría, una inseguridad afectiva, emocional tremenda y algunos un vacío también muy serio, entonces, lo primero

que buscan es adultos de referencia que permanezcan, y para eso, para poner a prueba, nos sirve, que se lo digas (P26, G7, 002).

Saber conjugar un poco el soy firme, por aquí no pasas, los límites, con yo estoy aquí, siempre voy a estar aquí, o sea siempre voy a estar aquí, quiero decir, yo estoy aquí para lo que necesites pero hasta aquí (P39, G8, 162).

Los niños que están más tiempo eso lo van comprendiendo y van entendiendo que va unido el que me ponga límites y el que me quiera. Las dos cosas van unidas (P38, G8, 017).

13.3.3 Vida cotidiana, contexto y contenido de la relación educativa

La vida cotidiana es lo común y corriente por donde transcurre la vida de las personas, lo ordinario donde se suceden los hechos esenciales para la estructuración de la personalidad de todo ser humano. Como tal, constituye el núcleo en torno al que se organiza la pretensión educativa del centro: es el contexto en el que se vertebra la relación educativa, desde lo que pasa en el día a día, donde se pueden desarrollar las potencialidades de los niños y las niñas y donde buscar soluciones a los conflictos en el marco de la convivencia; asimismo, es el contenido de la acción educativa.

Ferrandis et al. (1993) la conciben como la organización estructurada y consciente de los espacios, tiempos y recursos de la institución, pensada para proporcionar a los niños y las niñas las condiciones óptimas para la satisfacción de sus necesidades, el desarrollo integral de su identidad personal y social y la integración en la cultura y en la sociedad:

Quiero decir, enseñan con la convivencia, convivir con ellos (P14, G2, 094).

Trabajamos mucho la idea de somos un grupo de convivencia, por no llamar de familia, porque como no es una familia..., Pero bueno, trabajar desde que somos personas que vamos a convivir, que somos la tripulación de un barco y el barco sólo va a llegar a puerto si todos trabajamos. Entonces partir de que todos somos necesarios, que vean ellos también... que se sientan valorados, que tienen una función que desempeñar en la casa, algo en lo que ellos destacan, algo que los demás no conocen, pero que bueno, cada uno tiene una faceta, un don, que desarrolla de una forma mejor y que aporta a los demás (P17, G6, 005).

La vida cotidiana no es sólo el contexto en el que se desarrolla la acción educativa, sino también el contenido de la propia intervención. Para Llena y Parcerisa (2008, p.72), se trata de convertir su experiencia diaria en una experiencia positiva que le permita asumir responsabilidades, tomar decisiones, construir alternativas positivas”:

Crear situaciones de aprendizaje (...) a parte del trabajo de grupo, de tutorías, trabajo individualizado, técnicas de estudio, el saber organizarse... dar responsabilidades me

parece muy importante, pues a ti te toca darle de comer al perro, a ti quitar la basura... como lo haríamos en cualquier casa (P11, G2, 115).

En este sentido, qué tipo de cosas, pues por ejemplo, yo creo que más o menos lo que se hace en todos lados: fomentar la responsabilidad, eso lo primero; trabajar las habilidades de la vida diaria, hábitos de higiene, hábitos de limpieza, etc.; trabajar los horarios, porque en la vida uno tiene que tener unos horarios, tiene que levantarse para ir a trabajar, pues a tal hora para comer porque tiene...lo que sea, trabajar el tema de los horarios; y después por ejemplo nosotros hacemos actividades de cocina, porque por ejemplo en los centros ese tema... o sea, hay una cocina, una cocinera que cocina allí y aparece la comida en el plato y que mal sabe esto, no me gusta; entonces los chavales a lo mejor no saben ni lo que cuesta un kilo de patatas, una barra pan; entonces eso es importante. Una de las actividades es esa, con los chicos hacemos la compra y un poco que sepan.... es que nos hemos encontrado con gente que han estado toda su vida en centros y salen de los centros y no saben ni hacer una compra en el supermercado, no saben a veces, no saben calcular lo que necesitan para la semana, cuánto cuesta aproximadamente, pues esa es una de las actividades, hacer la compra y un día a la semana se cocina también allí (P8, G5, 052).

En tanto que contexto y contenido de la acción socioeducativa, se hace imprescindible pensar y organizar de forma intencional los diferentes elementos que configuran la vida cotidiana del centro. Desde la perspectiva de la pedagogía de la vida cotidiana se concede especial valor al papel que juega en la práctica educativa la organización de los tiempos, la distribución de los espacios, las normas de convivencia, y las experiencias que proporcionan las actividades básicas de la vida diaria, a través de las que la infancia se desarrolla personal y socialmente (Ferrandis et al., 1993).

En cuanto a las normas de convivencia, se observan diferentes posturas entre las educadoras de los grupos de discusión sobre si deben ser explicitadas de forma clara o son más bien normas implícitas que se dan por sentido común:

Nosotros a los niños en casa no les decimos las normas, las normas se dan por sentido común más que otra cosa, o sea, para que la convivencia funcione... (P32, G8, 164).

Que todo esto, reglamentos, normas, tal, que sea algo que quede para nosotros, para los profesionales y no tanto para los niños. El trabajo de "no hagas esto, no puedes poner los pies en el sofá porque la norma dice..." No, no puedes poner los pies en el sofá porque mancha. Es un ejemplo, un poco... (P2, G5, 002).

Las normas no son una cosa rígida, pero yo creo que es importante que tengan claro que hay 3 o 4 cosas que son así, y que sepan a que atenerse, especialmente los adolescentes, tienen que saber que esto es así, esto es así... Que luego podemos negociar ciertas cosas y que hay flexibilidad, pero que tengan claro las normas, porque además los chavales las demandan. O sea, esto no puede ser la casa de tócame roca aquí cada uno hace lo que le sale de las narices, no, no, no, aquí... (P39, G8, 168).

A diferencia de lo que decía P2, las normas existen por algo, son unos límites que ellos necesitan saber y a mí no me gusta confundir que yo te puedo querer y te voy a dar cariño, a que tú tengas que responder a unas normas que no las tienes en tu vida. Es lo que te va a establecer un vínculo, contigo, con la casa y con los compañeros (P9, G5, 003).

Sí se comparte la flexibilidad de las reglas, por lo que la negociación se convierte en una estrategia privilegiada para involucrar al niño/a y al grupo en propia definición de las normas y los límites dentro del contexto de la residencia, así como en la determinación de las consecuencias. Fomenta el autocontrol y el aumento de la responsabilidad:

Yo creo importante que las normas no son algo inamovible, que según el niño habrá que modificar las normas para determinadas cosas o según el momento, según la edad del niño (P32, G8, 164).

Para trabajar la autonomía, y a mí me parece importante la negociación, para trabajar la autonomía personal –depende con quien esté trabajando– o de grupo; porque cuando una decisión se toma negociando se está trabajando la responsabilidad de asumirla, y luego también cuando es el grupo, hace muy buena labor el grupo, porque una vez que se ha tomado una decisión, cuando no se cumple, son ellos los que dicen, oye que tú no cumples esto chaval, pues los demás lo tenemos que hacer. Y me parece que ese es un trabajo que sí que les va haciendo a ellos responsables, capaces de decidir, que a mí me parece que en la autonomía también es muy importante la capacidad de decidir, por sí mismo, aunque luego se equivoque, y a mí me parece que correr el riesgo de equivocarse... (P26, G7, 025).

595

13.3.4 La palabra, herramienta básica de la acción educativa

La comunicación es la principal herramienta de la educadora, la base para la construcción de una relación educativa de confianza, que, por otro lado, es necesaria para que la infancia pueda comunicarse abiertamente (Fernández y Fuertes, 2000).

Al igual que la relación educativa, el establecimiento de una buena comunicación también requiere atravesar una serie de fases (Ayerbe, 1991): un diálogo de sordos, caracterizado por la desconfianza, el escepticismo, la hostilidad y actitudes defensivas; el nacimiento de la comunicación; y el recobramiento del lenguaje, donde el niño/a empieza a descubrir la capacidad de expresar su vida interior, de compartirla con personas en quienes confían:

Nosotros desde el centro trabajamos a base de conversaciones, pues integrarlos... a través de todo lo que estamos hablando, buscar nuevas vías alternativas, conocimiento de la realidad, hasta que el niño realmente sí que empieza a expresar verbalmente pues su deseo de iniciar una nueva convivencia, pues ya sea de adopción, de acogimiento de fin de semana (P21, G7, 047).

En cualquier caso, la comunicación no debe ser forzada, sino que la educadora debe proporcionar las oportunidades y los medios de expresión necesarios, creando espacios y tiempos para el diálogo. Para ello es preciso (Costa y López, 1991; Panchón, 1998; Fernández y Fuertes, 2000):

- *Dominar destrezas y habilidades comunicativas.* Las educadoras de los grupos de discusión señalan como habilidades más importantes la asertividad, la empatía y la comprensión mediante la escucha activa. Según Fernández y Fuertes (2000, p.227), “consiste en responder a las emociones y no sólo al contenido verbal de los comentarios del niño, ser sensible a las vivencias que se esconden detrás de sus mensajes verbales y no verbales”. Planella (2008) define como una estrategia básica para acercarse a la persona, aprender a escuchar. Para poder escuchar al otro es importante aprender a estar en silencio, silenciar nuestras ideas, nuestros recuerdos, nuestras emociones, nuestros consejos, nuestros prejuicios, nuestras convicciones. Dice el autor que “escuchar es desligarse, por lo menos momentáneamente, de todo deseo de cambiar, de consolar, de tomar de la mano la vida del otro” (Planella, p.7).

Señalar que es muy importante desarrollar un estilo educativo asertivo, es decir, normas, con la autonomía, con el diálogo. En fin, para evitar llegar a esos extremos de autoritarismo o pasividad, saber controlar un poco (P25, G7, 024).

A mí me parece fundamental como principio empatizar con ellos, sentirte ellos (P11, G6, 006).

Una metodología o una técnica primordial desde el punto de vista de la educadora, es la escucha activa del niño. Para ser un referente del niño que está ahí, hay que entenderlo, hay que escucharlo. Tiene que saber que vamos a ser su soporte positivo, en todo lo que quiera que plantee, igual tenemos que ser soporte de freno en todo aquello que sobrepase lo establecido (P22, G6, 004).

Saber escucharles, que son personas como todas que necesitan ser escuchadas; que vienen del instituto y del colegio y te cuentan ciertas cosas y ellos quieren que les digas si han obrado bien, si han obrado mal o si el profesor tiene razón (...) Entonces les tienes que saber escuchar y decir, pero sobre todo escuchar (P16, G2, 111).

Como condiciones para educar, quizás lo de escuchar, también hay que enseñarles a escuchar (P17, G2, 112).

Si les escuchas ya les estás enseñando a que ellos escuchen; porque me acuerdo que hace poco a mí me dijeron, “bueno, es que por lo menos nos sabes escuchar”; porque siempre nos ven a las personas mayores como las personas que tenemos razón, las que no sabemos escuchar. No sé, pienso que es importante (P16, G2, 113).

La escucha activa, pues trabajar lo que es las habilidades de comunicación también, que a muchos menores les cuesta y a raíz de eso pues saber expresar los sentimientos, las emociones... (P25, G7, 011).

- *Mantener actitudes favorecedoras de la comunicación.* En relación con esto, las educadoras resaltan de forma significativa las actitudes de respeto, aceptación incondicional y proximidad de la educadora para facilitar la comunicación y el establecimiento de una relación de confianza. La infancia necesita sentirse respetada, valorada y percibida como importante y significativa para la persona adulta:

Luego, de las cosas más importantes es lo que nosotros le mostramos también como referentes, entonces yo, por un lado, ellos tienen que percibir la incondicionalidad, nuestra dedicación incondicional hacia ellos, nuestra aceptación incondicional, sin discriminación, con equidad. Si bien, hay unos procesos, no se trata de la misma forma al que acaba de llegar –hasta que se establece y conoce y se inserta, se integra, se adapta a la casa y al grupo–, que al que lleva más tiempo, pero bueno, eso sí que lo tienen que percibir, que ese trato pues se da a todos de la misma forma en cuanto a respeto, en cuanto a dignidad, pero de distinta forma en cuanto a cómo cada uno es (P17, G6, 005).

597

Que te vean como una figura presente y eso, y a su lado a todos los niveles (P23, G7, 006).

Entonces a la hora de llegar al centro, a mí me parece muy importante, ya no tanto a lo mejor estar todo el día encima de él, sino que sientan que estás disponible en cualquier momento que necesiten hablar contigo, que tú vas a estar ahí; y no sólo que vas a estar ahí, que te van a poder decir cualquier cosa, que cualquier cosa que ellos quieran decir te la van a poder decir, que no sientan miedo a acercarse a ti. ¿Cómo se hace eso?, yo supongo que estando muy abierto, muchas veces compartiendo cosas tuyas con ellos, que no tienes que contar tú intimidad (P39, G8, 003).

En la que siempre tengan una figura de referente que sea a la que le cuenten sus cosas, que ella también... Eso tiene que ser recíproco, tú me cuentas pero yo también te cuento a ti (P23, G3, 072).

A este respecto, Llena y Parcerisa (2008) hablan de una actitud necesaria de apertura, que implica compartir información y mostrar los propios sentimientos. En opinión de Planella (2008, p.7), se trata de dejarse transformar por el otro, “hacer acto de presencia física al lado del otro, cuerpo a cuerpo, espacio vital con espacio vital, para producir un proceso de transformación bidireccional”.

- *Tener en cuenta el contexto.* Fernández y Fuertes (2000) en este sentido consideran que un medio artificial y demasiado formal, como es un despacho, puede ser muy inadecuado.
- *Crear espacios de circulación de la palabra,* como las tutorías, a nivel individual, y las asambleas, a nivel de grupo. De lo que se trata es de entablar con ellos un diálogo y un intercambio que les permita aprender formas constructivas de influir en el mundo que les rodea (UNICEF, 2002).

Debería haber un espacio en el que él pudiera opinar, pudiera decir lo que él quiere, porque al fin y al cabo, quien eres tú para decidir si vas a ir aquí, allí... Pues que él exponga sus sentimientos, sus opiniones... y no lo hay (P7, G1, 200).

En ciertos momentos se hicieron así cosas como un buzón de quejas porque había muchas quejas, después a la hora de ponerlas por escrito no había ninguna porque cuesta trabajo escribirlas (P36, G7, 147).

- *Conceder tiempo a la infancia y dedicar tiempo a la comunicación.*

Yo dejo que pase el tiempo y que sea el niño quien venga, quien venga a contarte (P9, G5, 005).

Muchas veces, me acuerdo cuando leí que había un ejemplo de "¿que, qué tal te fue en la escuela?, sí bueno pues haz la cama". Realmente no le estás preguntando, no sabes... pues porque, saber escuchar lo que te cuenta, porque para él es importante (P2, G5, 011).

- *Fomentar la pedagogía de la pregunta* frente a la pedagogía de la certeza. Como toda pedagogía, implica la necesidad de conocer las formas adecuadas de preguntar (qué, para qué, en qué momento, cómo), ya que como afirma Meirieu (1998, p.31), hay "un modo de preguntar que mata la buena respuesta".

Yo creo que a parte, a veces preguntamos y te preguntas para qué preguntas. Es decir, hay que preguntar cuando hay que preguntar. Cuando preguntas, preguntas por algo, no somos investigadores, y entonces yo creo que es mejor que te cuenten. Obviamente hay estrategias para que te cuenten, pero eso de "¿qué tal en la escuela, te ha pasado algo?", pues no, es decir, no es la forma. Y yo creo que hay que preguntar y saber preguntar (P9, G5, 012).

Y en qué momento, eso es muy importante (P6, G5, 013).

Síntesis

En este apartado se han presentado los principios orientadores de la práctica educativa desarrollada en los centros de protección, la forma en que las educadoras los conciben y las dificultades encontradas a la hora de ponerlos en práctica. Estas dificultades se derivan de la configuración del sistema de protección a la infancia (sobre todo en lo que tiene que ver con el principio de normalización y coordinación), de las características infraestructurales y de la ubicación de los centros (dificultando muchas veces la integración social de la infancia), de las condiciones laborales (falta de tiempo, ausencia de equipo y de espacios de encuentro...), y también de actitudes propias de las educadoras (de sobreprotección, de discreción...).

Las educadoras consideran que la práctica educativa ha de ser intencional, consciente y reflexionada, lo que se concreta, según su opinión, en la determinación de los objetivos y de las estrategias de intervención individual. No se concede la importancia que merece a la planificación y a la evaluación. Se prioriza la intervención, la relación directa con los niños y las niñas, y la toma de decisiones en base a la experiencia y al sentido común. Esto puede ser debido a que la planificación no es adecuada, no responde a la realidad, que es urgente y cambiante, por lo que se acaba convirtiendo en una tarea burocrática que no se tiene en cuenta en el quehacer cotidiano.

También hemos visto que las estrategias de intervención socioeducativa se centran en la relación de confianza y afecto establecida con la infancia acogida. Una relación desarrollada en la convivencia y cotidianeidad del día a día, y fundamentada en una comunicación asertiva. Asimismo, se concede mucha importancia al aprendizaje por observación e imitación.

Conclusiones y propuestas

Para concluir, quiero decirles que como educador, como político, como hombre que piensa la práctica educativa, sigo profundamente esperanzado. Rechazo el inmovilismo, la apatía, el silencio.

Paulo Freire

Concebimos este capítulo final como puente, como bisagra entre el cierre de la presente investigación y la apertura de nuevos estudios que se pueden derivar de la misma. Somos conscientes de que el proceso de búsqueda e indagación, motivado y empujado por la curiosidad y guiado por la esperanza, es infinito, está siempre en movimiento (Freire, 2003). Por eso, entendemos que este proceso no ha llegado a su fin. Sólo marcamos un punto y seguido que creemos necesario para poder continuar.

Presentamos, pues, un compendio articulado de ideas que pretenden sintetizar lo hasta aquí expuesto. Ideas que no son sólo nuestras, sino el resultado de un diálogo abierto entre la teoría y la práctica, entre la literatura especializada y las profesionales expertas en la acción desarrollada en contextos residenciales de protección a la infancia.

Proponemos tres apartados en los que se condensará la información y los resultados derivados de la investigación en torno al sistema de protección, a la medida de acogimiento residencial y a las prácticas socioeducativas realizadas. Para cada uno de estos epígrafes presentamos, además, algunos elementos inhibidores y potenciadores del desarrollo profesional de la práctica cotidiana, identificados por las educadoras de los grupos de discusión, así como alguna propuesta de mejora para aquellas cuestiones aún no resueltas.

Antes de comenzar, consideramos oportuno recordar la finalidad principal de la presente investigación, así como los objetivos específicos, a fin de dar cuenta de su consecución. Desde una aproximación descriptiva de los recursos residenciales –que nos permita contextualizar las prácticas socioeducativas desarrolladas en centros de protección a la infancia en Galicia–, y desde una aproximación comprensiva de los sentidos y significados que las profesionales les atribuyen y de la forma en que se desarrollan, intentamos dotar de contenido al principio rector que establece la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, según el cual las medidas del sistema de protección a la infancia y adolescencia deben tener un carácter educativo. La finalidad última, como en toda investigación en Educación Social, es aportar una vía de reflexión sobre la acción orientada a la mejora de las realidades analizadas.

603

En cuanto a los objetivos específicos, desde un enfoque descriptivo, y a través de la encuesta como principal estrategia metodológica, se establecieron los siguientes propósitos:

1. Elaborar un mapa de recursos residenciales para la protección a la infancia atendiendo a la ubicación, dependencia administrativa, confesionalidad, tipología de los centros e infraestructuras.
2. Recopilar información respecto de la capacidad y ocupación de los centros, así como de su evolución.
3. Conocer las características de los sujetos de la práctica educativa en contextos residenciales: la población acogida y las profesionales.

4. Determinar el uso de algunos elementos de la práctica socioeducativa en cuanto a la planificación y sistematización de la acción, al trabajo en equipo, formación y supervisión.

Desde una perspectiva comprensiva:

1. Promover la reflexión individual y colectiva sobre la acción educativa desarrollada en contextos residenciales de protección a la infancia y adolescencia, como ejercicio de sistematización de la práctica profesional.
2. Identificar, analizar y comprender las percepciones, valoraciones, interpretaciones, sentimientos, actitudes y aspiraciones, que las educadoras manifiestan en relación a sus formas de entender y desarrollar la práctica educativa profesional en el contexto residencial.
3. Determinar los elementos básicos que dan sentido a la práctica educativa, las barreras y necesidades así como aquellos aspectos que puedan contribuir a la mejora de la misma.
4. Contribuir a la construcción un discurso común a partir de la interacción y el diálogo entre las participantes.

Entendemos que la integración metodológica fundamentada en la complementación de técnicas cualitativas y cuantitativas, nos permitió responder a los objetivos planteados. En cuanto a los grupos de discusión: obtuvimos información cualitativa y desde la perspectiva de las participantes; a través del diálogo y la interacción entre los miembros del grupo; aportando a la construcción de un discurso común, de una identidad de grupo y a la transformación de las realidades analizadas desde la reflexión sobre la acción. Así lo manifiestan algunas educadoras:

De todas formas, ya para empezar debe unirnos muchas cosas cuando hablamos y parece que nos escuchamos a nosotros mismos. En estas dos reuniones, escuchas a otro compañero y dices, "es que es lo mismo, vivido de la misma manera" (P39, G8, 241).

Y también deseo de estos espacios, que dices, cada centro tenemos nuestra identidad, nuestro funcionamiento y no vamos a cambiar, pero tenemos problemáticas muy parecidas. Yo más que un libro, que para mí un libro en esta tarea me sirve para poco, necesito este espacio de diálogo, de decir, "oye, ante esta situación, cómo haces, o qué te da resultado (P26, G7, 103).

¿Queréis añadir alguna cuestión más? (E, G1, 325) ¡A las barricadas! (P8, G1, 326)

14. Sobre el sistema de protección a la infancia

A lo largo de la Historia la posición dominante respecto de la infancia ha sido su consideración como “sujeto” influenciable que se puede orientar, conducir, llevar y corregir, lo que ha llevado a desarrollar las prácticas correspondientes para guiar a los niños y niñas, imponerles y educarlos. Del nuevo concepto de infancia, surgido en la sociedad moderna, derivó una situación paradójica en la que, por un lado, se reconoce como una etapa con su propia dignidad; y por otro, es vista como momento de carencia y desconocimiento, que lleva al sometimiento, y como proyección hacia un futuro mejor, lo que trajo consigo el sacrificio del presente de los niños y las niñas.

Apostamos por una consideración de la infancia como presente, centrada en el reconocimiento de los niños y las niñas como personas, ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derechos y deberes. Supone una progresiva aceptación de sus capacidades y el reconocimiento y reivindicación de su derecho a la participación social en las dinámicas familiares, educativas, culturales, sociales...

Acorde con esta noción de infancia, el sistema de protección debe articularse y promover acciones integrales orientadas a promover el bienestar y la calidad de vida de las niñas y los niños, fundamentadas en la atención a sus necesidades y en la garantía de sus derechos, potenciando la autonomía responsable y participación de las niñas y de los niños en la construcción progresiva de su proyecto personal de vida en el presente y en el futuro. Desde esta perspectiva, la protección a la infancia debe conllevar acciones proactivas, preventivas, de apoyo e integración sociofamiliar.

Todas las medidas, así como las diferentes entidades, profesionales y recursos inscritos en el sistema, deben estar articulados, interrelacionados e interconectados, ya que “la protección a la infancia es, sobre todo, la consecuencia de los esfuerzos y recursos coordinados que una comunidad pone al servicio del desarrollo integral de todos sus niños y niñas” (Trenado, Pons-Salvador y Cerezo, 2009, p.24). Asimismo, se exige al sistema de protección la definición de una finalidad o apuesta y establecer una estrategia para alcanzarla.

Inhibidores y potenciadores

Las educadoras de los grupos de discusión contemplan, principalmente, una visión restringida del concepto de protección, centrada en situaciones en las que procede la asunción de la guarda o la tutela. Las referencias a la protección aluden principalmente a sus realidades micro y no al sistema en que éstas se inscriben. Esta visión restringida se refiere principalmente al “ser”, es decir, a la realidad actual que perciben, ya que, en su opinión, no se están desarrollando, desde el sistema, intervenciones preventivas, ni de

apoyo a las familias, lo que se correspondería con el “deber ser”. La situación que lleva a las educadoras participantes en los grupos de discusión a pensar en la protección como una pantalla, como un paréntesis, como algo artificial, se traduce en los siguientes inhibidores de su práctica cotidiana:

- *Falta de recursos en los equipos técnicos del menor*, unido a un cambio constante de las profesionales que los conforman (también manifestado por el Valedor do Pobo en el informe del 2007), por lo que no pueden acometer las funciones que se les encomiendan: evaluación de la realidad sociofamiliar, definición de un plan de caso para cada niño, envío de la información pertinente a los centros, intervención con las familias para favorecer el regreso de las niñas y los niños acogidos, etc. Asimismo, la insuficiencia de recursos puede ser uno de los motivos por los que los procesos y la toma de decisiones son demasiado lentas, provocando un bloqueo en el presente y el futuro de la infancia.
- Otro de los puntos débiles señalado por las educadoras es la *falta de coordinación*, dependiendo la comunicación entre profesionales fundamentalmente de la actitud y voluntad personal de cada una.

De Paúl (2009) señala como una de las posibles razones de la escasa coordinación, la utilización de una terminología inadecuada o definida de manera insuficientemente precisa y la ausencia de criterios unificados para establecer la consideración de los niveles de gravedad de una determinada situación de desprotección. Las educadoras señalan una ausencia de criterios comunes entre los recursos y las profesionales, que se refleja en la existencia de discrepancias tanto verticales (entre niveles), como horizontales (dentro de un mismo equipo). Asimismo, denuncian un desequilibrio en la relación entre equipos, puesto que su opinión en las decisiones ocupa el último lugar. En este sentido, además de reforzar la comunicación y de establecer criterios compartidos de actuación, es necesario superar la desconfianza entre los equipos, promover que se conozcan y reconozcan como parte del sistema:

Y no sólo eso, ponen en tela de juicio tu palabra, que eres quien está conviviendo con él; son ellos los que priman su palabra sobre la tuya, que no tiene sentido (P5, G1, 003).

Somos los que mejor los conocemos, somos los que... pero sin embargo nuestro puesto es en las decisiones, los últimos (P17, G2, 069).

En general, la coordinación es percibida como un gran potenciador de su práctica profesional:

La coordinación es fundamental (...) Coordinación con todos, también en relación a la red de servicios sociales del ayuntamiento, que es fundamental (P3, G1, 242).

Luego también creo que tenemos deseo de coordinación, porque lo necesitamos (P26, G7, 103).

Yo hecho de menos tener un mapa de servicios sociales, pues tienes esto, esto y esto, y esto está coordinado con aquello y si lo envías aquí no te preocupes que... (G1).

- El *insuficiente trabajo con las familias* de la infancia acogida en centros, es uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de sus funciones. En base al principio rector que refiere la integración y permanencia del niño y de la niña en su entorno familiar y social, se perfila una consideración de la familia como referente básico y núcleo vertebrador de la sociedad. Sin embargo, los poderes públicos no están aportando a las familias los recursos necesarios para afrontar sus responsabilidades de crianza y educación de los hijos e hijas:

¿Qué es lo que no me gusta? Que hay bastante despreocupación con lo que está pasando con la familia (P34, G4, 056).

El tema es que con las familias hay un problema para mí muy salvaje, que es el abandono institucional, que yo creo que es algo delictivo que había que denunciar, pero no está estipulado. Niños, como decía antes P11, que van a casa y que les hace mal, es malo para ellos, es malo para todo el mundo, a parte que también llega un nivel que coarta la capacidad educativa totalmente (P12, G6, 027).

607

También se denuncia, tanto por parte de las educadoras como del Valedor do Pobo (2007), que las medidas de protección a la infancia se están convirtiendo en instrumentos de protección de la familia, ya que en base al principio de subsidiariedad se está dificultando la adopción de otras alternativas de carácter permanente y normalizado, en clara sintonía con el interés de la infancia. Así, situaciones definidas como provisionales se pueden perpetuar en el tiempo:

Para mí la Administración da más oportunidades a la familia que a los niños (P11, G2, 066).

Entendemos que las decisiones en base a este principio deben estar siempre acompañadas de una intervención efectiva con la familia y de una evaluación de las posibilidades reales de superación de la situación de dificultad social.

- También supone un inhibidor la *visión que tiene la sociedad de los centros y de la infancia acogida*, así como la invisibilidad social de estas realidades, su desconocimiento, dificultando el desarrollo de los principios de integración y normalización:

Da igual, en todos los sitios todo el mundo sabe que esos niños son del centro y yo creo que a mí es lo que más me cuesta (P1, G5, 139).

A nosotros nos ocurre cuando intentamos insertarlos laboralmente que nuestros chicos y nuestras chicas llevan la etiqueta de "vienen de un centro, ¡cuidado!, ¿qué pueden ser?, ¿qué han hecho?". Más que verlos como personas normales, son niños, son adolescentes, no buscarles más y a partir de ahí, trabajar con lo que tengamos, sea la problemática que sea (P15, G2, 017).

No saben que eso existe, entonces se encuentran con tal, qué es esto, qué miedo. Pues sí que hay mucho desconocimiento y se podía hacer algo para... (P8, G5, 155).

Propuestas de mejora

Las situaciones descritas suponen elementos inhibidores de la práctica educativa desarrollada en los centros de protección, ya que, como en todo sistema, las diferentes medidas y acciones son interdependientes. Por ello, en opinión de Bravo y Fernández (2009, p.51), "se precisa un cambio global del sistema de protección para reconducir las funciones del acogimiento residencial", ya que incidir por separado en cada una de las medidas difícilmente va a aportar mejoras significativas. Enumeramos a continuación algunas propuestas de mejora en relación al sistema de protección:

1. Reforzar los niveles del sistema: servicios sociales de base y especializados

Compartimos con De Paúl (2009, p.11) su opinión acerca de que "la dotación de recursos humanos es probablemente la principal condición para afrontar con éxito las muy complejas competencias de la Protección Infantil". Es preciso incrementar el personal de los servicios sociales de base y de los equipos especializados, y dotarlos de medios suficientes para el ejercicio de sus funciones. También es necesaria la configuración de equipos interdisciplinares, reforzando la perspectiva educativa, y la capacitación de los mismos, desarrollando planes de formación específica y continua.

En la medida en que los ETM se puedan responsabilizar de la intervención en el contexto sociofamiliar en casos de grave riesgo y desamparo, los SSAP se verán más desahogados para acometer las funciones encomendadas y desarrollar una intervención más preventiva y comunitaria, mejorando, entre otras cuestiones, la detección temprana. Resultaría interesante comprobar si el incremento de los

recursos dedicados a la intervención con las familias en situación de riesgo, así como la promoción de programas preventivos y comunitarios, permitiría reducir el porcentaje de casos de desamparo (De Paúl, 2009).

2. Reorganizar los recursos garantizando la interrelación y coordinación entre los mismos

No sólo es necesario incrementar los recursos, sino también una reorganización de los mismos, en tres sentidos: coordinación, elaboración de procedimientos comunes de actuación y descentralización.

- *Necesidad definir sistemas y mecanismos de coordinación y trabajo en red*, no sólo entre los servicios sociales especializados y de atención primaria, sino entre todas las entidades y profesionales implicadas (Juzgado y Fiscalía, Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, sistema educativo, de salud...). Algunos mecanismos de coordinación e integración señalados son:
 - Crear comisiones territoriales de coordinación institucional.
 - Incrementar la confianza mutua que genera el trabajo cotidiano.
 - Promover espacios comunes de encuentro.
 - Llevar a cabo los procesos de derivación de los casos mediante entrevistas en las que esté presente alguna representante de los servicios y entidades implicadas, en las que la familia y la infancia puedan observar una conexión abierta entre las profesionales y compartir la información oportuna.
 - Tener responsable de caso, como persona de referencia para la familia y para las profesionales de los diversos dispositivos, favoreciendo la continuidad en las actuaciones, independientemente de los cambios de emplazamiento que sufra la infancia.

Siguiendo la propuesta de la Generalitat de Catalunya en relación a los Equipos d'Atenció a l'Infància i l'Adolescència (EAIA), consideramos necesario establecer espacios de supervisión y complementación entre la atención primaria y la especializada.

- Esta actuación coordinada debe apoyarse en la definición y delimitación de la intervención que corresponde realizar a cada una de las partes implicadas en materia de protección a la infancia, es decir, en la *elaboración de procedimientos comunes de actuación*. En palabras de De Paúl (2009), para alcanzar una buena coordinación, resultaría imprescindible que todas

las profesionales de los diferentes recursos sepan y lleguen a un acuerdo sobre lo que se debe hacer, y quién debe hacer cada una de las partes de lo que se debe hacer. Asimismo, el autor plantea como necesario disponer de un documento en que se detallen por escrito las acciones que se deben llevar a cabo en cada una de las situaciones, utilizar una terminología precisa, un lenguaje común, que permita hacer una lectura muy similar de los contenidos.

La elaboración de estos los protocolos, entendidos como un programa de máximos, un marco conceptual operativo, debe fundamentarse en un proceso participativo entre todas las entidades, públicas y privadas, y las profesionales implicadas en la intervención con familia e infancia. En este sentido, el informe del Valedor do Pobo (2007) plantea la necesidad de iniciar un debate sobre las directrices que se están adoptando en los diferentes equipos para configurar un protocolo de actuación común en el que se recojan los criterios aplicables.

- *Descentralización y territorialización*, ya que permite una mejor coordinación entre los SSAP y los SSE, así como con otros servicios y entidades del territorio; un mejor conocimiento de los recursos y de las realidades sociales; una mejor comprensión de la familia y la infancia, y de las situaciones de alto riesgo; y posibilita una mejora de la atención en situaciones de emergencia que se puedan producir.

Como ejemplos, destacamos a los EAIA de Cataluña y los Servicios Especializados de Atención a la Familia e Infancia (SEAFI) de la Comunidad Valenciana, entre otros. Ambos equipos se caracterizan por tener un carácter interdisciplinar, por estar territorializados en municipios o comarcas y por constituir un servicio especializado responsable de la intervención con familias en situación de riesgo con menores en situación de guarda o tutela. En el caso de los SEAFI también ejercen una función el apoyo a familias adoptivas y acogedoras, y de intervención en situaciones de conflictos violentos (Trenado, Pons-Salvador y Cerezo, 2009).

En la Comunidad Autónoma de Galicia, se pusieron en marcha en el año 2007 las Oficinas de I+B –creadas por el Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar–, concebidas como equipamientos comunitarios específicos¹ de ámbito comarcal y de carácter social. Nacieron con la finalidad de apoyar a la Administración local, optimizando los medios ya existentes y proporcionando nuevos recursos que incidan en el bienestar de las personas y de los colectivos en situación de vulnerabilidad, garantizando

1 Según la terminología empleada en la nueva Ley 13/2008 en la que se establecen tres niveles de actuación: comunitario de base, comunitario específico y especializado.

la igualdad de oportunidades para toda la población con independencia del lugar de residencia.

En estos equipamientos se podría enmarcar perfectamente una intervención específica como la señalada anteriormente, permitiendo la territorialización de la atención socioeducativa y psicosocial a personas y familias en situaciones de grave riesgo y desprotección. Sin embargo, en lugar de conformarse como servicio, se constituyeron en un contenedor de equipos diferenciados, encargados del desarrollo de diferentes planes y programas orientados: a dinamizar la igualdad de género en el territorio (equipos comarcales de igualdad), a trabajar en favor de la inclusión social de los colectivos más desfavorecidos (equipos comarcales de inclusión social), así como a potenciar y articular los servicios, programas y recursos destinados a las familias gallegas (equipo Tecendo redes). Tampoco se garantizó la configuración de una estructura interdisciplinar, puesto que en los procesos selectivos diseñados para los diferentes programas no se especificaron disciplinas diferenciadas, favoreciendo la contratación de diversos perfiles para las mismas funciones.

Desde nuestro punto de vista, estos equipamientos constituyen una oportunidad privilegiada para favorecer la coordinación, mejorar y especializar la intervención, así como reforzar la actuación de la atención primaria. Deberán, pues, conformarse como un único servicio, integrado por un equipo interprofesional especializado en intervención con personas, grupos y comunidades en situaciones de dificultad social (infancias, familias, mujeres y colectivos en riesgo de exclusión), de cara a la promoción de la igualdad y del bienestar social. Asumirá los casos de alto riesgo social: cuando haya una propuesta de separación de la infancia de su núcleo familiar, cuando ya se agotaran los recursos de ayuda, cuando la familia no permite una intervención profesional, cuando se dan guardas de hecho en familia extensa o ajena, o cuando el problema supera las posibilidades de quien deriva, por su gravedad y/o complejidad. Además de las funciones derivadas de una atención individualizada, podrán desarrollar funciones de apoyo y asesoramiento a las profesionales de atención primaria y a los recursos y servicios de la comunidad, en materia de protección a la infancia y promoción de sus derechos; así como funciones de apoyo para el desarrollo de programas preventivos a nivel comunitario.

Esto permitirá que los SSAP dirijan fundamentalmente su atención a actuaciones a nivel preventivo y comunitario, desarrollando las funciones encomendadas en la nueva Ley 13/2008 de servicios sociales de Galicia.

3. *Adecuar los recursos a las necesidades de la infancia y sus familias*

Tal y como se ha defendido, la satisfacción de las necesidades de la infancia ha de tenerse en cuenta desde los distintos sistemas en los que el niño y la niña se mueve. Consideramos que la referencia universal a las necesidades de la infancia es especialmente útil por varias razones: nos propone una meta (el bienestar infantil) siempre distante; es una referencia crítica sobre viejas y nuevas formas de maltrato presentes en las sociedades avanzadas y en todas sociedades; orienta los trabajos de promoción positiva del desarrollo, cambiando el sentido de los servicios sociales hacia actuaciones proactivas; señala los factores de riesgo que deben ser evitados y los factores de protección a promover; sirve como referencia para tomar decisiones profesionales sobre las mejores alternativas para atender a las necesidades de la infancia en situación de vulnerabilidad; y pone el acento en lo que necesitan los niños y las niñas, permitiendo revisar y plantear de forma adecuada el concepto y funciones de la familia, pero también de todas las instituciones de socialización y protección.

Asimismo, concedemos importancia a la perspectiva del buen trato, que no sólo corresponde a lo que las familias son capaces de ofrecer, sino que también es el resultado de los recursos que una comunidad pone a su servicio y al de la infancia, para garantizar la satisfacción de sus necesidades y el respeto de sus derechos. Consideramos necesario, pues, trasladar esta perspectiva de la atención a las necesidades infantiles, a los diferentes contextos y recursos del sistema de protección.

También se requiere que existan recursos suficientes en número, diversos en cuanto a sus características, y adecuados a las necesidades de la infancia y sus familias. Esto también tiene implicaciones para la medida de acogimiento residencial, ya que, en opinión de Bravo y Fernández (2009, p.51), “si el resto de medidas no se implementan ni potencian adecuadamente, difícilmente los hogares y centros de protección podrán cumplir debidamente su función como medio para la consecución del plan de caso”. Añaden que, apoyar a las familias, contar con familias acogedoras y agilizar el proceso de adopción, evitaría el uso prolongado de los centros “no olvidando que los tiempos de espera son proporcionalmente muy significativos en la vida de un niño”.

Siguiendo estas consideraciones, en el sistema de protección de Galicia, consideramos prioritario:

- *Una inversión continuada en prevención*, concebida en un sentido amplio, no sólo como intervención en situaciones de riesgo, a lo que se redujeron hasta ahora los planes de infancia.

En opinión de las educadoras, es la gran asignatura pendiente, siendo preciso sensibilizar a la sociedad, formar a las profesionales de los diferentes recursos de la comunidad... Como acciones específicas proponen la promoción de escuelas de padres y madres como primera medida para proteger al niño y a la niña en su contexto familiar; y la creación de una red de centros de día, como recurso alternativo al acogimiento que favorece una atención preventiva y de trabajo con familias.

En opinión de Trenado, Pons-Salvador y Cerezo (2009, p.31), “los esfuerzos deben dirigirse a dar un paso efectivo de la protección de la infancia a la prevención, considerando que la mejor política de protección es la propia prevención”. Añaden las autoras que son necesarias acciones realistas y efectivas, algo imprescindible para evitar que ocurran situaciones como las derivadas del Plan Estratégico Gallego de Infancia y Adolescencia (PEGIA) en el que se definió un programa piloto de prevención universal que no se está llevando a cabo según lo previsto.

Asimismo, es necesario intensificar el trabajo en el contexto sociofamiliar, que conlleve la elaboración de un plan de intervención familiar, estableciendo una temporalización máxima de la actuación, que el Valedor do Pobo (2007) establece en 18 meses y las educadoras de los grupos de discusión en tan solo 12.

- *Reforzar el acogimiento familiar* en familia ajena y extensa, garantizando que reúnan unas condiciones de seguridad y protección.

Las cifras disponibles, escasas y poco fiables, evidencian que todavía es una medida poco utilizada, sobre todo en lo que respecta a familias ajenas. Así, el principal acogimiento depende de la existencia y voluntad de la familia extensa (Fernández, Bravo y López, 2009). Los datos de la investigación realizada por estas autoras, muestran que las prácticas de acogimiento familiar en España tienen criterios muy distintos entre unas comunidades autónomas y otras, que somos capaces de dar estabilidad a los niños y niñas, pero consumimos a las familias acogedoras en un solo episodio acogedor, por lo que será difícil incrementar el montaje de familias disponibles. Añaden que la familia extensa hace frente a la educación de las personas acogidas desde “una posición que en muchas ocasiones es muy precaria. Existen carencias no sólo económicas o materiales, sino también de recursos y competencias, por ejemplo, para saber educar a adolescentes (tarea ya difícil de por sí) cuando el salto generacional es enorme” (Fernández, Bravo y López, p.40). Es necesario, pues, promover campañas de captación, una buena selección y formación de la familia

ajena y extensa, estableciendo un seguimiento más cercano y frecuente, y desplegando los necesarios apoyos económicos y técnicos.

Un cambio a favor del acogimiento familiar permitiría, en opinión de las autoras, que el acogimiento residencial pueda trabajar mejor atendiendo aquellos casos que realmente precisan de esta medida.

- Incrementar los recursos para la *integración social y familiar*, *programas de seguimiento y apoyo comunitarios*, y recursos de preparación para la independencia, entre los que se deberían contemplar medidas específicas para mayores de 18 años, garantizando su protección más allá de la mayoría de edad, acorde con la realidad social actual, y coherente, en este sentido, con el principio de normalización.

15. En relación a la medida de protección

En opinión de Ortega (1998, p.167), los centros de protección y reforma son unas instituciones “naturales”, antropológicas, básicas, de la comunidad, aunque se las considere erróneamente planteadas. Nacen ante la necesidad de amparar, alimentar y educar a niños y niñas que no tenían otro lugar donde estar o que no quieren o no pueden integrarse en la sociedad que les rodea. Por supuesto “marginan, estigmatizan y ‘hospitalizan’, aunque también recogen, cuidan y deberían formar”.

La evolución del acogimiento residencial guarda relación con la imagen de la infancia en cada momento histórico, lo que trajo consecuencias tanto para los años de permanencia en el centro como para el tipo de actividades desarrolladas. Desde las primeras instituciones al sistema actual, se evolucionó:

- De una asistencia institucionalizada arraigada a la caridad cristiana y a la beneficencia privada, caracterizada por acoger sin discriminación a personas de todas las edades y con distintas necesidades, que tenían una misma consideración y tratamiento; a una ampliación progresiva de las responsabilidades de los poderes públicos, que supuso una reorganización de las instituciones públicas y un mayor control de las privadas.

Hoy en día, a pesar de que los poderes públicos son los máximos responsables de las medidas de protección a la infancia, los datos del cuestionario aplicado en el año 2005 revelan una realidad en la que el desequilibrio entre centros públicos (12,5%) y privados (87,5%) es importante –este último porcentaje se ve incrementado si tenemos en cuenta los centros propios de gestión delegada, incrementándose hasta un 95,83%–. Esta situación supone una desventaja significativa para los centros de iniciativa social, con los que la Xunta de Galicia firma un contrato atribuyendo por niño/a acogido/a un precio por día que varía desde los 28 a los 32 euros. Siendo el precio estipulado para los centros propios de 41,42 euros/día, presupuesto exclusivo para la atención a la infancia, puesto que tienen partidas diferentes para personal y mantenimiento de infraestructuras y equipamiento. A pesar del incremento significativo del precio de las plazas desde el cambio de gobierno, la situación sigue siendo injusta, para la infancia atendida, y para las profesionales.

Asimismo, todavía hoy existe un importante número de centros confesionales (un total de 27 que supone el 37,5% sobre el total), gestionados por 19 entidades religiosas.

Por último, una de las grandes demandas al actual sistema es la necesidad de una mayor supervisión y control de las instituciones privadas.

- De macrorresidencias, autosuficientes, a modelos más reducidos y familiares.

En la Comunidad Autónoma de Galicia existe una diversidad de tipologías de centro en lo que respecta al número de plazas. Las casas de familia constituyen la tipología más extendida (32 centros que suponen el 50% sobre el total). Pudiera parecer que se cumple una de las tendencias señaladas por Fuertes en el año 1992, en relación a la presencia en la red de centros de tamaño más reducido e insertadas en edificios vecinales. Sin embargo, no todas las casas de familia y minirresidencias cumplen estas características infraestructurales (concretamente 8 centros de estas tipologías), siendo, en realidad, antiguos macrocentros para los que la Xunta de Galicia redujo el convenio en número de plazas. Además, la mayor proporción de niños y niñas (55,56%) está acogida en centros con hogares.

- Del internamiento como único dispositivo, a la diversificación de medidas.

Todavía queda mucho por avanzar en este sentido: en lo que respecta al acogimiento familiar, tan sólo un 3,7% de la infancia beneficiaria de esta medida, fue acogida en familias ajenas en el año 2007. Asimismo, tan solo existen 9 centros específicos de atención de día en Galicia, siendo su incremento una de las reivindicaciones de las educadoras.

- De un personal educativo escasamente cualificado y mal remunerado, a una mayor profesionalización y especialización.

En el Decreto 329/2005 que regula las condiciones que deben reunir los centros de protección en Galicia, tan sólo se especifica que el personal educativo deberá ser adecuado a las características de las personas usuarias y a las actividades que realicen. Los datos del cuestionario aplicado revelan que el 34,03% del personal del equipo educativo, cuenta con titulaciones ajenas al ámbito de las Ciencias de la Educación; y el 8,3% no tiene una cualificación oficialmente reconocida. En cuanto a la remuneración, es un tema pendiente del sistema de protección, tal y como manifiestas las educadoras:

Los educadores cobramos como cuidadores, es decir, yo no sé cómo cobráis vosotros, pero yo ejerzo de educadora y cobro de cuidadora, o de auxiliar de cocina, da igual, porque cobro lo mismo (P1, G5, 323).

En la profesión es lamentable la situación laboral, sí, es algo lamentable, porque realmente estamos preparando para que unos niños tengan una vida digna y realmente habría que evaluar si la situación laboral de los educadores es algo digno (P12, G6, 105).

- De una preocupación educativa centrada en la instrucción elemental, la formación religiosa, la enseñanza laboral, y al aprendizaje de normas relacionadas con aspectos personales como la limpieza, el aseo, la alimentación; a un concepto

amplio de educación en que se incorporaron principios educativos como la normalización, la integración social y escolar, y la atención individualizada.

En el apartado correspondiente a las prácticas socioeducativas, veremos las dificultades que el propio sistema y la organización rígida de los centros, plantean para el desarrollo de estos y otros principios educativos, así como las concepciones de las educadoras respecto a la propia educación.

Con estas consideraciones queremos constatar el avance importante que ha habido respecto de la atención a la infancia en centros de protección, pero también dejar constancia de que todavía quedan muchos retos que alcanzar, siendo necesaria una mayor inversión, así como desarrollar las acciones pertinentes para mejorar la calidad de dicha medida, de forma que reúna las condiciones mínimas para atender las necesidades de la infancia y adolescencia, promoviendo su desarrollo integral y su integración en la cultura y en la sociedad.

Las estadísticas demuestran que sigue siendo un recurso ampliamente utilizado. Así, en el año 2007 (VIB, 2008), un total de 1781 niños y niñas pasaron por centros de protección. No promover la mejora del recurso significaría abandonar a la infancia acogida, incurriendo en una desigualdad de oportunidades respecto de la infancia beneficiaria de otras medidas de protección. En este sentido, hubiera sido más acertado que se contemplara como uno de los objetivos específicos del Plan Estratégico Gallego de la Infancia y de la Adolescencia (2007-2010) para el ámbito de protección, en lugar de plantear únicamente la reducción del acogimiento residencial, pues sabemos que seguirá siendo la única alternativa para muchos niños y niñas que, por ahora, no tienen cabida en otros recursos protectores.

617

Desde nuestro punto de vista, y en opinión de la mayor parte de las educadoras participantes en los grupos de discusión, no es oportuno el debate sobre la mayor adecuación de unas medidas u otras, sino que es preciso “reconocer el necesario papel que desempeña el acogimiento residencial en el actual sistema de protección, huyendo de su consideración como alternativa a adoptar únicamente cuando las demás no son posibles” (Bravo y Fernández, 2009, p.42). La postura defendida en la presente Tesis es su consideración como un recurso más en el marco de la acción social planificada en la que cada programa tiene unos objetivos específicos y una conexión con el conjunto del sistema. El debate no debe estar centrado en términos de centros sí o centros no, o de si es mejor el acogimiento familiar o el residencial. Cada recurso será más adecuado para atender unas necesidades determinadas en un momento y circunstancias particulares. En este sentido, el verdadero problema radica en:

- Determinar la medida conveniente para cada sujeto y en su peculiar caso y circunstancia. Como veíamos en el punto anterior, esto requiere compartir un lenguaje común, unos criterios consensuados para determinar el uso de una medida u otra, y del desarrollo de una evaluación rigurosa, en la que debe tener cabida la participación de las familias y de la propia infancia.

- Asegurar la existencia de un sistema de protección comprensivo en el que se integren todos aquellos servicios que permitan responder a las diferentes necesidades de la infancia.
- Garantizar unas condiciones de calidad de cada servicio, contemplados como educativos y profesionalizados.

La cuestión principal que debemos plantearnos es, pues, la siguiente: ¿qué condiciones tiene que cumplir el acogimiento residencial para ser una medida válida y estar conformada desde una perspectiva educativa? De la revisión de la legislación vigente, de la literatura especializada y de las consideraciones de las educadoras participantes en los grupos de discusión, rescatamos las siguientes particularidades del acogimiento residencial:

- Su *carácter temporal*, lo que obliga a programar los recursos y medios necesarios para el retorno del menor a su familia o, en interés de la infancia y según los objetivos de protección, para la adopción de otras medidas.
- Debe ser *discriminado*, se adoptará cuando se considere la medida más adecuada y beneficiosa para responder a las necesidades de la infancia y su familia, siempre y cuando no se pueda garantizar su seguridad y/o satisfacción de sus necesidades si permanece en el hogar familiar.
- Los centros deben estar *configurados desde una perspectiva socioeducativa y pedagógica*. En este sentido, definimos los centros de protección como espacios de convivencia educativa cualificada, de estilo participativo y democrático, donde el personal educativo y la población acogida son protagonistas de la acción educativa.
- El contexto institucional en el que se desarrolla la intervención educativa debe cumplir unos mínimos arquitectónicos (habitabilidad, seguridad, instalaciones, equipamiento), estar abierto a la comunidad, con conexión y proyección en el entorno inmediato. Asimismo, debe ser un *marco acogedor, seguro y protector, de convivencia normalizada*, adecuado a las características de la infancia acogida. Un espacio organizado de forma democrática, configurado como el territorio de las personas que viven en ella, facilitando la apropiación por parte del niño y de la niña, y la vivencia de hogar.
- En cuanto a sus *finalidades*: se dirige a promover el desarrollo integral de la infancia, la autonomía responsable y su integración activa y crítica en la cultura y sociedad.
- Para lo que se desarrollarán las siguientes *funciones*, siempre desde la perspectiva del buen trato: acoger en un ambiente seguro, normalizado, estable, protector, educativo y afectivo; atender y dar respuesta a las necesidades de la infancia (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación,

identidad y libertad); asegurar y promover sus derechos; educar en el marco de la vida cotidiana; socializar en los aspectos de identidad personal, relaciones sociales e incorporación social; compensar los posibles déficits derivados de circunstancias carenciales; asimismo, colaborar en la intervención con las familias de la infancia acogida, puesto que se concibe como una medida complementaria, no sustitutiva de la familia, sobre todo en situaciones de guarda, en las que ésta continúa ostentando la patria potestad. Además puede ser complementada por acogimientos en familias colaboradoras.

- Las prácticas desarrolladas en los centros han de fundamentarse en un concepto de educación como síntesis de la socialización, la sociabilidad y la autonomía, y de unos *principios y directrices educativas* que enfatizan la normalización, la participación de la infancia en la vida del centro y en las decisiones que les afectan; la atención integral y personalizada de sus necesidades y déficits; y articulación e integración en la cultura y sociedad. Educación como acompañamiento, pensada en clave de itinerarios y proyectos personales, no de diagnósticos, pronósticos, ni de etiquetas.
- Se ha de ofrecer un *marco de convivencia planificado y organizado*, que asegure unos tiempos y espacios adecuados, unas normas de convivencia claras, elaboradas colectivamente, unas personas adultas de referencia estables, unas experiencias ricas y diversificadas, una interacción positiva entre las personas, un marco relacional y afectivo.
- Debe contar con una *estructura organizativa y educativa intencional y participativa*, que exige una planificación y programación reflexiva de la intervención y de la vida cotidiana a través de la participación de las diferentes profesionales del centro, de la propia infancia y de otras personas implicadas.
- Las educadoras, en tanto que agentes del proceso educativo, deben ser *profesionales cualificadas con una formación en Educación Social*. Se hace necesario organizar los recursos humanos de forma que se garantice la estabilidad y coherencia dentro del marco de relaciones de la infancia; garantizar unas condiciones laborales óptimas y una ratio equilibrada, teniendo en cuenta las problemáticas y el tipo de intervención que necesitan; y potenciar el equipo educativo como espacio privilegiado de organización, gestión y planificación del centro y de la atención individualizada.

Inhibidores y potenciadores

En cuanto a la actual red de centros, supone un elemento inhibidor de las prácticas socioeducativas desarrolladas en acogimiento residencial, la falta de recursos específicos, fundamentalmente:

- De primera acogida o de urgencia –sólo existe un centro de estas características–. Esta situación plantea problemas ante la inadecuación de funciones y recursos de los centros donde tienen lugar este tipo de acogimientos (un total de 26 recursos que no cuentan con el equipo técnico exigido en la regulación vigente para el desarrollo de las funciones encomendadas).
- Centros con plazas específicas destinadas a mayores de 16 años –sólo existen en Galicia 6 centros (8,33%) de estas características, y ninguno de preparación para la vida independiente, tipología contemplada en el Decreto 355/2003–.
- Centros de día, de los que tan solo hay 9 en Galicia (ofertando 117 plazas). A mayores de estos centros, existen plazas de atención de día integradas en recursos residenciales, concretamente en 37 centros (346 plazas). En opinión de las educadoras, supone un inhibidor albergar dos medidas diferentes en el mismo recurso, lo que supone aumentar el número de niñas y niños atendidos y también la ratio –los datos del cuestionario revelan la existencia de centros en los que se aumenta la población acogida en 20 plazas, pasando de 40 (lo máximo permitido) a 60–. En estas condiciones habría que analizar la concreción en la práctica educativa cotidiana de los principios de normalización, integración, atención individualizada, imprescindibles para el crecimiento personal y social de la infancia acogida, su desarrollo integral y la plena integración en la cultura y sociedad, objetivos de la protección:

Yo creo que hay que diferenciar, lo que es atención de día tiene que ser exclusivamente atención de día, y lo que es atención residencial solamente atención residencial. Y la mezcla, muchas veces, crea tensiones entre los propios niños, porque claro: "tú vas a casa y por qué yo no si tengo unas condiciones tal..." (P14, G2, 031).

Bravo y Fernández (2009) consideran preciso incrementar el número de centros especializados para dar respuesta a los nuevos perfiles: adolescentes sin previsión de retorno, presencia de problemas emocionales, de conducta, de salud mental, para menores infractores con medida protectora, menores extranjeros no acompañados (MENAs)... En este sentido, la nueva red de recursos debería estar conformada, según Bravo y Fernández, por las siguientes alternativas: hogares de acogida de pequeños hasta tres años; hogares de primera acogida y emergencia; hogares de convivencia familiar; hogares de preparación para la independencia; hogares y centros para adolescentes con problemas emocionales o conductuales; hogares para menores extranjeros no acompañados. Las educadoras, por su parte, tienen opiniones diferentes respecto a los centros especializados. En cuanto a las edades, prefieren centros verticales donde se eduquen niños y niñas pequeñas con mayores. En cuanto a otras características, manifiestan que se ven desbordadas con algunas situaciones, sobre todo problemas de salud mental, adicciones, conducta e inmigración. Recogemos a continuación algunos ejemplos:

El año que me estrené tenía una unidad de reforma, es que lo que tenía no era una unidad de protección, era una unidad de reforma, y para proteger al resto he tenido que trabajar durante mes y medio con la puerta cerrada con llave (P33, G4, 120).

Que la protección es muy bonita, pero hay chavales de protección que reparten hostias como uno de reforma o más. Y hay ese tipo de chavales (...) Hace falta especializar para poder educar (P2, G1, 207).

Te encuentras menores que están en situación de desamparo con niños que son de reeducación y que pues por causas X, que por ejemplo no ha salido la medida judicial, están en un centro de protección, y eso lo padecen los niños (P8, G1, 015).

Y luego tenemos también adolescentes con problemas de droga, algunos que también pegaban a los padres, pero que no suelen durar en nuestro centro por la tipología de centro y nuestra forma de trabajar, no aguantan, porque es un centro muy abierto, es una casa de familia, entonces acaban fracasando porque las libertades son muy amplias, y la problemática a nosotros nos supera en muchos casos. Porque, claro, tenemos pequeños por una parte, tenemos a éstos por otra... (P32, G4, 016).

¿Cuál es la problemática?, la diversidad de los centros. Aquí no hay diversidad de centros. Si un chaval en vuestro centro no engancha, qué hacen, lo pasan para aquí, y a lo mejor pasa un día y le pasan la pelota... Es decir, no hay una red de centros. El camino a seguir sería, no que el niño se adaptara al centro, sino que los centros se adaptasen a las características de los niños (P22, G3, 139).

621

Además de carecer de suficientes centros especializados, se manifestó el desconocimiento de la red de centros, tanto por parte del personal que trabaja en ellos, como de la propia Administración. Desde su punto de vista, conocer la tipología y características específicas de los recursos residenciales de Galicia, facilitaría su labor profesional, y permitiría establecer criterios de asignación en función de las características de los centros, y no según la existencia de plazas disponibles:

El problema es que a lo mejor hay alternativas, pero como la red de centros no funciona, no sabemos si hay alternativas reales (...) ¿cómo vamos a dar una alternativa si no sé con qué tipo [de población] podéis funcionar, qué tipo de recursos tienen los otros...? No sé la realidad de los centros (P22, G3, 142).

Me parece que todos tenemos que conocer, la gente que trabajamos aquí, con qué recursos contamos. Sobre todo los que tienen el poder de decidir deberían saber con qué recursos cuentan porque yo creo que no lo saben (P6, G1, 245).

En cuanto al encargo institucional, las educadoras consideran que sería un gran potenciador de su labor profesional, que estuvieran bien delimitadas sus funciones, lo que se podría solucionar contando con un documento marco en el que se recojan las características y criterios de funcionamiento de los centros:

En lo que es mi caso particular, yo creo que para poder trabajar deben estar delimitadas las funciones del equipo educativo y del director (P6, G1, 239).

Yo creo que en este sentido, igual que en un centro hay un PEC, quiero decir, para que todos los centros y todos... Incluso debería haber, no sé si un libro blanco, pero sí una guía a nivel tal (...) Quiero decir, un libro guía, un no sé qué. Igual que los centros educativos reglados como tales, tienen una normativa y saben a qué atenerse, y vas al libro y miras, esto es lo que hay que hacer en este caso... Aquí, a lo mejor cada uno le da la solución que buenamente puede (P24, G7, 102).

Propuestas de mejora

Las propuestas de mejora están en clara sintonía con lo que las educadoras entienden que constituyen potenciadores de su práctica profesional, así como con los factores clave definidos por López et al. (1995) para la organización de todo recurso. Estos son:

4. Necesidad de un marco teórico común de referencia y un mayor desarrollo legislativo:

López et al. (1995) lo denominan manual del servicio, en el que se expliciten y regulen los procedimientos, roles y responsabilidades de las trabajadoras. Fernández y Fuertes (2000) hablan de Programa, en este caso, de Acogimiento Residencial, y Panchón (1998) de Proyecto Marco.

Lo concebimos como un marco de referencia unificado, básico y de obligado cumplimiento, que debe servir de guía para la elaboración de los proyectos educativos de cada centro, así como para su evaluación. En él se deben fijar las prioridades de actuación, los principios, criterios y directrices de organización, funcionamiento e intervención socioeducativa. Siguiendo a diferentes autoras y autores (Panchón, 1998; Fernández y Fuertes, 2000), consideramos que debería recoger los siguientes contenidos: definición de la medida, criterios técnicos e ideológicos que fundamentan la opción de un modelo de intervención, objetivos, funciones, tipología de centros, población a la que se destina, recursos humanos, organización y administración, principios y criterios de actuación, evaluación del acogimiento residencial, y coordinación con otros servicios y departamentos.

Las comunidades autónomas, de las que tenemos conocimiento, que disponen de un documento técnico de estas características son Cataluña² (Projecte Educatiu

² Ha sido objeto de análisis en la Tesis Doctoral de Segundo Moyano (2007). *Retos de la Educación Social. Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa*. Universitat de Barcelona. Departamento de Pedagogia.

Marc, 1995) y Andalucía (Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores).

En Galicia, contamos con la experiencia de *Tecendo redes, Programa de apoyo a la Educación Familiar*, puesto en marcha por la Secretaría Xeral de Igualdade del gobierno bipartito y gestionado por el Consorcio Galego de Servicios de Igualdade e Benestar. Entre sus actuaciones principales destaca la elaboración de un Programa Marco de Educación Familiar, partiendo de un proceso educativo y participativo en el que están implicadas el 100% de las educadoras familiares, así como otras profesionales de los servicios sociales de atención primaria y especializada.

Consideramos que la elaboración del marco común de referencia para el acogimiento residencial debe partir también de un proceso participativo en el que se impliquen las diferentes profesionales de la red de centros, así como de los equipos especializados y de los servicios sociales de atención primaria. Sólo de esta forma se asumirá como un documento propio. Asimismo, siguiendo el ejemplo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, entendemos que se debería aprobar con rango legal.

623

5. Red de centros en la que se garantice la diversidad de programas de acogimiento residencial

Una red conformada por la totalidad de los centros, tanto públicos como de iniciativa social, en la que se establezcan y garanticen estrategias de coordinación, formación, supervisión, control e inspección por parte de los poderes públicos:

Un poco lo que hablábamos también el otro día, más reuniones de todos los centros pues provinciales primero, después autonómicos, y después, si quieres, estatales, pues un poco para seguir tal (P24, G7, 102).

Una red que favorezca el conocimiento de los recursos existentes, su adecuación a las necesidades de la infancia y adolescencia, la diversificación de programas, etc.

16. En cuanto a las prácticas socioeducativas

Hablamos de prácticas socioeducativas entendidas como acciones sociales (que surgen de, en, por y para la sociedad) de naturaleza y alcance educativo, orientadas por un doble propósito: socializar e integrar a cada persona en la sociedad y en la cultura, favoreciendo su desarrollo integral y autonomía responsable para que pueda ser protagonista de su propia vida; y activar o promover su capacidad de acción y transformación de la realidad social, es decir, “posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo” (Meirieu, 1998, p.81). Asimismo, hablamos de prácticas plurales y complejas, regidas por un principio de incertidumbre que reclama un enfoque deliberativo y reflexivo (no de mero activismo), a través de la creación de marcos interpretativos de acción.

Para ser considerada *educación* debe contemplar los siguientes elementos constitutivos: unos sujetos (educadora y educando/a), un tiempo y un espacio, unas finalidades, y unos medios o estrategias. Asimismo, debe reunir los siguientes rasgos distintivos (Colom y Núñez, 2001): ser un proceso, comunicativo, intencional, inteligente, de aprendizaje, orientado axiológicamente, optimizador (por cuanto implica mejorar, perfeccionar), crítico (orientado a conseguir la capacidad crítica de los/as educandos/as), integral (debe incidir en el yo personal, social y cultural), innovador (lo que implica educar para transformar, no para adaptar) y funcional (es decir, pragmático).

Las educadoras resaltan fundamentalmente su carácter integral (reducido muchas veces al aprendizaje de hábitos de la vida diaria y habilidades sociales), intencional y optimizador. En menor medida se destacan los rasgos crítico e innovador de toda acción educativa, pues hablan principalmente de socializar como adaptación al medio, no como transformación.

El sentido amplio que otorgan a la acción educativa –donde todo es educación, donde todo el mundo educa, queriendo y sin querer– contribuye a desvirtuar lo específicamente educativo de la práctica profesional desarrollada en acogimiento residencial. Asimismo, puede comportar el peligro de calificar de educativas acciones que no lo son en sí mismas. En general, observamos cierta dificultad para perfilar y diferenciar lo educativo de su práctica profesional.

Entienden que es una educación básicamente familiar, como la que se daría en cualquier hogar, con la diferencia de que se desarrolla en otro contexto, cuenta con otros tiempos, se trabaja desde un punto de partida diferente y con otras metodologías. También se diferencia de aquella por tener un carácter intencional, sistemático, consciente y planificado, siendo un requisito de su identidad profesional.

Las *finalidades educativas* manifestadas por las educadoras, se relacionan con el desarrollo integral de la infancia y adolescencia, enfatizando fundamentalmente lo físico y afectivo (en lo que respecta a fortalecer la confianza, la autoestima y seguridad en uno mismo; a favorecer la expresión de sentimientos y asumir su realidad; reestablecer el control

emocional; desarrollar la empatía...) frente a lo intelectual; y con la integración social, entendida principalmente como adaptación y aceptación social (así definen también los principios de normalización e integración). La finalidad última es promover una autonomía responsable, que caracterizan como capacidad de valerse por uno/a mismo/a y de decidir, para lo que consideran precisa la asunción de responsabilidades. Sin embargo, las educadoras concretan su intervención educativa, a este respecto, en la promoción de habilidades de la vida diaria (hábitos de higiene, limpieza, horarios...), que entienden como preparación para la vida independiente.

Observamos, en general, visiones reducidas de las finalidades educativas, que encuentran parte de explicación en las situaciones tan duras en las que llega la infancia a los centros, teniendo que abordar lo que consideran mínimo y básico, en un tiempo que es urgente. Sin embargo, consideramos necesario no perder la necesaria perspectiva de promoción de cierta actitud crítica, de una adaptación evolutiva, creativa y optimizadora. A la hora de definir su identidad profesional, aquello que les une, aparecen más alusiones a las nociones de cambio, movilización de recursos, mediación con la sociedad, etc.

También se percibe, en ciertas ocasiones, una posición pasiva de la infancia respecto del proceso educativo, puesto que es la educadora la que transforma su personalidad, la que arregla su vida, la que reconstruye, la que define su futuro... Expresiones todas ellas utilizadas al referirse a su práctica profesional. En este sentido, compartimos con Meirieu (2001) su visión de la educación como hacer sitio al que llega, construyendo un espacio de seguridad, como marco posible para los aprendizajes, y proporcionando, ofreciendo (no imponiendo) los recursos y medios para ocuparlo. Esta visión está relacionada con el concepto de acompañamiento educativo (Planella, 2008), que implica reconocer, dejar ser y estar con. En opinión de Llena y Parcerisa (2008, p.67) se reduce a dos fases importantes "una, es la de favorecer la creación de los contextos que permitan el aprendizaje; otra, la de convertirnos, como educadores, en facilitadores y acompañantes de un proceso de adquisición de competencias, de habilidades, de capacitación para la utilización de estrategias diversas y, sobre todo, de adquisición de conocimientos que faciliten la toma de posición y de decisiones de las personas con las que trabajamos". Y por esto mismo entendemos que la educación no es reeducación, porque las personas tienen una historia previa que no hay que destruir ni anular, sino partir de ella para avanzar.

En cuanto a la *población acogida*, en opinión de las participantes en los grupos de discusión, es infancia, igual que otras niñas y niños, sólo que con vivencias diferentes. Las causas principales de la situación de desprotección y vulnerabilidad y de las necesidades que desencadenan, las sitúan preferentemente en el ámbito familiar y en menor medida en el contexto social. En este sentido, el riesgo está descontextualizado, se culpabiliza a las familias, que acaban siendo las únicas responsables.

Atendiendo a su perfil, en general parece que se cumplen las tendencias señaladas por Fuertes (1992), en relación a:

- Disminución del tiempo de estancia promedio de la infancia en los centros. Los datos del cuestionario revelan una media de 2 años, tiempo recomendado máximo estipulado por el Valedor do Pobo (2007). Sin embargo, es necesario resaltar que el 28,06% de la infancia lleva más de este tiempo acogida en el mismo centro y el 10,59% más de 5 años. Porcentajes que resultan todavía muy elevados, sobre todo si tenemos en cuenta que el 17,42% de la población acogida procede de otros recursos residenciales, por lo que estas cifras se verían incrementadas todavía más si contempláramos el tiempo total bajo la medida de acogimiento residencial. Sería interesante conocer el camino recorrido de la infancia y adolescencia en el sistema de protección, ya que tan solo disponemos de información sobre la procedencia inmediata. Los datos revelan que principalmente provienen del contexto familiar (76,69%), pero consideramos importante resaltar el porcentaje de infancia procedente de acogimientos familiares (3,06%), y de adopción (0,73%), ya que, aunque son proporciones muy reducidas, detrás de ellas se esconde la realidad de niñas y niños con múltiples experiencias de fracaso. Tendremos que estar atentas a la evolución de estas cifras en los próximos años.
- Aumento de la edad media. A pesar de que el mayor volumen de la población acogida tiene entre 12 y 18 años (el 49,44%), todavía hay un porcentaje significativo de menores de 12 años (el 43,48%), de los cuales tienen entre 0 y 7 el 26,06%. La edad media se sitúa en Galicia en los 11 años.
- Mayor presencia de infancia y adolescencia con importantes problemas emocionales, de conducta y salud mental, referido fundamentalmente por las educadoras, quienes hablan de infancia a la que “se le ha complicado mucho la vida”. Según los datos del cuestionario un 10,56% de la población acogida tiene algún tipo de necesidad especial, destacando principalmente las enfermedades psicológicas y de salud mental (el 86,26% del porcentaje anterior).
- Incremento de población inmigrante no acompañada. La realidad gallega todavía está muy alejada de otras, tan solo supone un 8,93% sobre el total, pero está planteando dificultades para las educadores ya que es una situación desconocida sobre la que precisan formación.

Destacar también que el mayor porcentaje de niñas y niños se encuentra tutelado por la Administración (51,69%), suponiendo las situaciones de guarda un 20,89%, por debajo de las de apoyo técnico, que se corresponden con la medida de atención de día (el 23,87% de la infancia acogida en centros).

En opinión de las educadoras, las necesidades derivadas de la situación de desprotección son, fundamentalmente: emocionales (carencias afectivas, baja autoestima, inseguridad, dificultad para asumir su realidad...), sociales y conductuales (trastornos de interacción social y déficit en habilidades sociales) y académicas (absentismo y fracaso escolar). De

hecho, en estas mismas necesidades se centran los objetivos de la práctica educativa señalados. Consideramos importante ampliar la visión y análisis de las necesidades de la infancia, a partir de las propuestas presentadas de Félix López (1995) y Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998).

La pregunta que nos deberíamos plantear es si se adecua la medida de acogimiento residencial a los nuevos perfiles y a las necesidades infantiles. Las educadoras señalan dificultades en relación con las realidades nuevas para las que no se encuentran capacitadas, así como para la intervención educativa en el plano afectivo.

En relación a las *profesionales*, tomando los datos totales, se observa una media de 12,06 profesionales y de 17,62 niñas/os por centro. También se observan diferencias importantes en función de la dependencia administrativa y la tipología de los centros, en cuanto a la diversidad de perfiles que conforman las plantillas.

La composición de los equipos educativos no sólo está formada por educadoras, sino también por directoras, subdirectoras, auxiliares y, en menor medida, por equipo técnico. Destacamos negativamente que el 4,65% del personal de servicios, sobre todo en los centros de iniciativa social, también forme parte de los equipos educativos. Esto se debe a que cuentan con menos recursos humanos que los centros públicos.

La feminización de la profesión es una característica común a todos los equipamientos, tanto en lo que respecta al equipo directivo como, sobre todo, al educativo. En cuanto a la edad, la mayor parte del personal educativo se sitúa en el intervalo 31-40 años. Los equipos más jóvenes se encuentran en los centros de iniciativa social y en las casas de familia; así como también los menos experimentados (el 30,91% de las educadoras de las casas de familia cuenta con menos de 1 año de experiencia). Una de las razones de esta realidad es que las condiciones laborales de los centros privados son peores que en los centros públicos, sobre todo en lo que tiene que ver con retribución económica, turnos de trabajo y ratios.

En relación a la mayor profesionalización del sector, tendencia señalada por Fuertes (1992), hemos definido entre los factores que definen a una profesión: el desarrollo de unas funciones públicas y específicas con planteamientos comunes y técnicos de intervención profesional; una formación inicial y continua; un reconocimiento social; y una retribución económica reconocida por la tarea desarrollada. Siguiendo estas consideraciones, ¿podemos hablar de profesionalización en el ámbito del acogimiento residencial? De la información derivada de los cuestionarios y de los grupos de discusión se refleja una realidad caracterizada por:

- *Indefinición de las funciones:*

A las educadoras de los grupos de discusión les resulta más fácil especificar lo que no son (cuidadoras, vigilantes, policías, padres, madres, profesoras...), aunque en ocasiones tengan que desarrollar estos roles. Encuentran dificultades

para concretar sus funciones y tareas, porque no existe un ente tangible con el que identificarse, no se exige la misma formación inicial. Esta situación provoca malestar, pero al mismo tiempo consideran que la heterogeneidad es enriquecedora.

- *Poca importancia concedida a la formación universitaria versus experiencia profesional:*

Por un lado, los datos cuantitativos muestran una realidad en la que la mayor parte de las profesionales cuentan con titulaciones universitarias. Así, el 25,93% del equipo educativo, son diplomadas en Educación Social o habilitadas por un Colegio Profesional; el 57,64% disponen de titulaciones enmarcadas en Ciencias de la Educación; y el 34,04% cuenta “otras titulaciones” en las que se enmarca una gran diversidad. Desde nuestro punto de vista, este último dato es negativo y, sobre todo, el hecho de que el 8,33% del equipo educativo, no cuenta con una titulación reconocida oficialmente.

Por otro lado, las educadoras participantes en los grupos de discusión suelen centrar la definición de las características del perfil profesional en aspectos personales (sentido común, vocación, creatividad, capacidad empática, equilibrio emocional, madurez personal, sinceridad, capacidad de reflexión, compromiso, etc.), concediendo más valor a los conocimientos aprendidos a través de la experiencia. Incluso se llegaron a diferenciar dos perfiles: la educadora implicada (que definen como aquella que piensa en los niños y las niñas, que lleva sus problemas dentro, que más que trabajar vive) y la profesional universitaria, a la que caracterizan por una falta de compromiso, por cumplir un horario y establecer una relación laboral.

Compartimos con Ayerbe (2000) la necesidad de acompañar las características personales, a las que concedemos importancia, con una preparación técnico-profesional, señalada por otra parte de las educadoras, para quienes la formación universitaria es fundamental.

Se observan tensiones entre las profesionales “veteranas”, sin estudios universitarios y con experiencia, y las “universitarias” sin experiencia; incluso entre quienes cuentan con titulación en Ciencias de la Educación, considerada más adecuada, y quienes tienen otras titulaciones. Esta tensión fue señalada por Romans (2000) como una de las dificultades de una nueva profesión.

Se mostró más acuerdo sobre la necesidad de formación continua, y la consideración de que no se oferta la suficiente o que no se adecua a sus necesidades. Sin embargo, los datos cuantitativos informan de una realidad más positiva, en la que el 64,71% de las entidades afirman facilitar a su personal formación continua, y el 44,12% la computan en los contratos laborales.

Asimismo, resulta positivo que el 72,06% de los recursos residenciales ofrezcan supervisión educativa a su personal, habría que analizar el tipo de supervisión.

Desde nuestro punto de vista, los poderes públicos deberían exigir que el personal educativo de los recursos residenciales de protección a la infancia cuente con una cualificación y unas competencias adecuadas al ejercicio de sus funciones educativas; y proporcionar soporte a su desempeño profesional a través de planes de formación continua y supervisión pedagógica. En cuanto a la cualificación y competencias, entendemos que la titulación a exigir debe ser la Diplomatura en Educación Social.

- *Condiciones laborales inadecuadas:*

Las educadoras han dejado constancia de la influencia negativa de las condiciones laborales en el desarrollo de la práctica educativa y en su satisfacción profesional. Relatan situaciones de irregularidad, inestabilidad y reducida retribución económica, junto a una falta de reconocimiento y soporte:

Es que es muy difícil aguantar una jornada laboral, en mi caso, de 12 horas diarias, incluso a veces 24 (P24, G7, 110).

Tienes que tener en cuenta el cuidado del cuidador y parece que nuestros jefes o directores pretenden más un trabajo cuantitativo que cualitativo. Por supuesto un educador debe ser cualitativo y no cuantitativo. Por las horas que pasas allí, eso afecta a tus intervenciones, no te metes en un fregado con la misma distancia que te metes a la primera hora (P22, G7, 014).

En suma,

¿Cómo vamos a ser profesionales si no cobramos lo mismo, no tenemos los mismos horarios, no tenemos las mismas titulaciones, no sabemos cómo nos llamamos? (P22, G7, 104).

A la hora de exigir esa categoría profesional, [se debe] respetar, pagar, dar estabilidad a los equipos... y ahí la intervención será mucho más positiva y más profesional (P2, G1, 241).

Siendo la *intencionalidad* una de las características de la práctica educativa señalada por las educadoras, incluso un requisito imprescindible ante la complejidad de las realidades que exigen una respuesta coherente y consciente, observamos en sus manifestaciones que lo intencional muchas veces se reduce a ser conscientes y pensar en todo momento las actuaciones a realizar, sin planificar de forma sistemática ni registrar por escrito. Observamos un cierto olvido de la dimensión técnica, que consideramos fundamental junto con la ético-ideológica.

La intencionalidad implica un proceso riguroso de diseño y evaluación, para afrontar con coherencia teórica, metodológica y ética las necesidades de las personas. Las educadoras la conciben como definición de objetivos y estrategias. Conceden importancia a los proyectos educativos individualizados –que califican como documentos imprescindibles, herramientas básicas para la evaluación y la coordinación con otras profesionales–, al registro de las intervenciones y a la evaluación. Sin embargo, se prioriza la intervención y atención directa frente a la planificación, apelando al sentido común y a la experiencia; algunas educadoras consideran que se pierde tiempo escribiendo; cuentan con proyectos educativos de centro y elaboran proyectos educativos individualizados, porque es una exigencia, pero se acaban convirtiendo el algo burocrático que después no se tiene en cuenta en la práctica cotidiana; etc.

Esto nos plantea varias preguntas: ¿hay intencionalidad sin planificación?, ¿es posible fundamentar la intencionalidad en el sentido común y en la experiencia, como únicos referentes?, ¿de qué sirve la planificación si no se ajusta a la realidad que es urgente y cambiante?

Además de buscar soluciones a las dificultades manifestadas por las educadoras en cuanto a tiempo y espacios disponibles para planificar, registrar y evaluar, ya que están condicionadas por el día a día; a la falta de profesionales suficientes para desempeñar las funciones de atención directa cuando se planifica y registra; y a actitudes de rechazo a la planificación; consideramos necesario capacitar al personal educativo en el diseño, planificación y evaluación de proyectos, así como en el trabajo en equipo.

Finalmente, en cuanto a las *estrategias* de la intervención socioeducativa, las educadoras se basan sobre todo en la relación educativa, siendo la palabra su herramienta fundamental, por lo que describen principalmente estrategias basadas en la comunicación. Asimismo, destacan como características fundamentales de esta relación, la confianza y el afecto, que, en su opinión, implica conjugar firmeza y cariño. Finalmente, la vida cotidiana se convierte en el contexto y contenido de la relación educativa, para lo que es imprescindible pensar y organizar de forma intencional los diferentes elementos que la configuran: las normas de convivencia, los tiempos, la distribución y uso de los espacios, etc.

Propuestas de mejora

Del análisis realizado sobre la forma en que las educadoras conciben y desarrollan su práctica educativa, se observan opiniones contradictorias entre lo que entendemos como un nivel conceptual y un nivel descriptivo de las acciones y contenidos concretos. Planteamos en este apartado tres propuestas de mejora que tienen que ver con la capacitación del personal educativo de los centros, y con la necesidad de promover espacios de encuentro y reflexión sobre la práctica, dentro de una estrategia de supervisión más amplia. Asimismo,

finalizamos con una propuesta referida a la necesidad de incrementar la participación de la infancia y de las familias en los procesos educativos.

6. Formación de las profesionales: capacitación de las profesionales.

Consideramos necesario exigir una formación inicial a las educadoras, adecuada al ejercicio de sus funciones. Desde nuestro punto de vista, la Diplomatura en Educación Social –o, ya en la nueva terminología del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Grado en Educación Social– debe ser la titulación requerida, que encuentra su justificación en la caracterización de la propia profesión, de las prácticas socioeducativas en general, y, en particular, de las desarrolladas en contextos residenciales de protección, y en la descripción del perfil profesional de las educadoras sociales, en cuanto a funciones y competencias.

Esta titulación básica se deberá complementar con formación específica en los términos propuestos por la Generalitat de Catalunya (marco institucional, legal y administrativo; fundamentos de la intervención socioeducativa; técnicas y metodologías de la intervención; trabajo interdisciplinar; y mejora de la calidad del servicio).

Por otro lado, es necesario promover planes de formación continua dirigidos al personal educativo de los centros de protección. La elaboración y gestión de estos planes debería recaer sobre la Administración autonómica (que podrá conveniar con universidades y otras instituciones formativas), y dirigirse a la red de centros en su conjunto, asegurando que no se benefician sólo las entidades públicas. La elaboración de estos planes deberá apoyarse en un análisis de las necesidades y demandas de las educadoras, en relación a sus funciones y competencias. Deberá definirse, también, teniendo en cuenta las nuevas realidades sociofamiliares y personales de la infancia acogida, así como las necesidades sociales emergentes. De este análisis se derivará un plan formativo en el que se puede contemplar: formación en conocimientos (profundizando en los elementos teóricos que provoquen la reflexión sobre la práctica, ampliando conocimientos sobre aspectos legales administrativos...); formación en habilidades técnicas, de interacción o comunicación; en actitudes y valores; formación para la revisión de la práctica, formación para el autocuidado (técnicas de prevención del estrés, control de las emociones, mejora de la comprensión de los problemas sociales, mejora de la autoestima...); etcétera (Romans, 2000).

La formación continua puede adoptar diversas modalidades, que será necesario contemplar para flexibilizar la oferta. Además de las modalidades habituales Mercé Romans (2000) propone las siguientes: formación con los equipos, que se correspondería con la propuesta de supervisión planteada en el siguiente punto;

convocatorias puntuales para tratar algún tema específico; foros de debate, que podrían ser virtuales en caso de contar con la plataforma necesaria; intercambios con otras organización o entidades; elaboración de revistas y publicaciones especializadas; aportación bibliográfica...

Teniendo en cuenta las dificultades manifestadas por las educadoras, y como propuesta inicial de la que partir, planteamos los siguientes contenidos para un posible plan de formación:

- Planificación, evaluación y sistematización del trabajo.
- Nuevos perfiles: trabajo con adolescentes, con población inmigrante, salud mental y problemas de conducta.
- Estrategias de atención individual: la relación educativa.
- Primera acogida y despedida.
- Trabajo en equipo.
- Prevención del queme profesional.

7. Supervisión educativa: espacios de reflexión e investigación-acción.

Entendemos la supervisión como una acción imprescindible cuando se realiza un trabajo de atención directa, en este caso, con la infancia y sus familias. Definido como un sistema de evaluación continua que garantice la calidad de los servicios, como un proceso de cambio continuado, de mejora y de satisfacción de las profesionales (Hernández, 2002), se fundamenta en la promoción de espacios de reflexión en equipo sobre la propia práctica, para el perfeccionamiento de la misma. Se basa, asimismo, en la determinación de los cambios y de la orientación de los mismos por parte de las profesionales implicadas, ya que son quienes pueden asegurar que se lleven a cabo.

La calificamos de educativa, porque genera procesos de aprendizaje, que reúnen las características antes señaladas para toda situación educativa: proceso comunicativo, intencional, inteligente, orientado axiológicamente, optimizador, crítico, innovador y funcional.

Dentro de la supervisión se pueden contemplar as siguientes funciones:

- Asesoramiento técnico, encaminado a facilitar la capacitación del equipo en el manejo de instrumentos y técnicas, clarificar y consensuar procesos de trabajo, unificar criterios de intervención, planificar procesos de formación, etc.

- Función de apoyo, orientación, estímulo, refuerzo... fundamentalmente orientada a la recuperación del optimismo respecto de la práctica profesional, a la prevención del queme profesional, a clarificar sentimientos, rechazos, frustraciones y situaciones de bloqueos...
- Función de comunicación: apoyar y dinamizar procesos y canales de comunicación, proporcionar retroalimentación, posibilitar el planteamiento de demandas de opinión...
- Función de evaluación de la actividad educativa, del sistema institucional, del equipo, del programa de acogimiento, etc.

Finalmente, debe ser una actividad estructural, formalizada y continuada. En este sentido, al igual que en lo relacionado con la formación, es precisa una planificación previa, determinando los objetivos, contenidos, metodologías, recursos, espacios y tiempos en los que desarrollarla. Se podrían establecer planes anuales de supervisión en función de las realidades, necesidades y demandas cambiantes.

8. *Reforzar la participación de la infancia y las familias.*

Entendiendo la educación como un proceso compartido de construcción personal del proyecto de vida, estableciendo una relación de escucha, soporte y ayuda; es decir, como un proceso de acompañamiento en el que la infancia y su familia son los sujetos protagonistas de la acción, consideramos necesario reforzar su papel e implicación.

En cuanto a las familias, en las experiencias compartidas por las educadoras encontramos iniciativas interesantes que consideramos necesario incrementar, para lo que será preciso también fortalecer la coordinación con otros agentes con responsabilidades en esta área, como los equipos técnicos del menor y los servicios sociales de atención primaria, fundamentalmente las educadoras familiares.

En lo que respecta a la infancia, hemos definido la participación como un proceso gradual ascendente de progresiva implicación en los diferentes ámbitos de la vida. Consideramos que es preciso avanzar en los diferentes niveles de participación, sobre todo en los que implican una toma de decisiones dialogadas, la negociación de consensos, la asunción de responsabilidades colectivas y el respeto de las decisiones tomadas por la infancia, garantizando siempre el derecho de los niños y las niñas a estar informadas, que a veces no se cumple. Para ello, es necesario tener en cuenta la incidencia que juegan en la participación infantil una serie de factores, como son (Trilla y Novella, 2001):

- la implicación, entendida como el grado en que cada niño y niña se siente concernido por el tema/actividad que se presenta o aborda;
- la conciencia que tiene la infancia sobre el sentido y/o finalidades de la actividad/programa, y de la cantidad y calidad de la información de que disponen sobre la mismo;
- la capacidad de decisión entendida como la competencia psicológica de que dispone un niño/a para tomar determinadas decisiones, y como la capacidad efectiva de decisión sobre el tema que se aborda; y
- el compromiso/responsabilidad teniendo en cuenta que el primero antecede a la participación y la segunda la sucede.

Es preciso, además, asegurar las condiciones que favorecen la adquisición e interiorización de las competencias precisas para una participación social activa y significativa, es decir (Galceran, 2005):

- Promover un clima de relaciones interpersonales afectivo y cálido, lo que requiere del establecimiento de espacios y momentos para vivir y compartir experiencias, de la posibilidad de expresar y recibir reconocimiento y afecto, de la configuración de un ritmo de vida cotidiana que permita vivir con intensidad el hecho de encontrarse y sentirse acogido, trabajar y conversar, jugar, divertirse...
- Fomentar el sentimiento de pertenencia a una colectividad, manteniendo el equilibrio adecuado entre lo particular y lo colectivo: actos para compartir, distribución de responsabilidades, establecimiento de objetivos y acuerdos comunes, canales de colaboración y ayuda mutua...
- Crear un clima moral justo y democrático, asegurando que todos puedan expresar con libertad sus opiniones e ideas y que se puedan establecer acuerdos por consenso.
- Favorecer experiencias de participación guiada como paso previo para alcanzar el comportamiento participativo autónomo.

Asimismo, es necesario, definir canales, estructuras, mecanismos y estrategias específicas, alejadas de la pseudoparticipación. O, lo que es lo mismo, recursos y metodologías que posibiliten una implicación activa en la toma de decisiones y en todas las consecuencias prácticas que de ello se deriven en los planos personal, institucional y social.

Bibliografía

He leído despacio todo lo que nos envías. Te felicito por la paciencia para transcribir todo lo que hablamos, que fue mucho. Me parece que está recogido con todo detalle.

Respecto al proceso seguido en el trabajo, lo valoro muy positivamente. Fue una oportunidad de encuentro que favoreció el conocimiento de personas que estamos en la misma tarea y, con algunos, apenas habíamos coincidido. Por otra parte, nos dio la posibilidad de compartir, intercambiar y dialogar sobre las preocupaciones, planteamientos, inquietudes, dificultades... del trabajo que realizamos, y esto lo considero muy importante porque siempre ayuda a ir mejorando lo que tienes entre manos y a sentir más el apoyo de unos y otros.

Fueron dos sesiones muy bien aprovechadas, valoro la dinámica y la coordinación. En ellas tu papel fue importante para ir centrando el tema sin permitir, aunque hubiese intenciones, desviarse y no llegar al objetivo propuesto. En este tipo de encuentros hay tendencia de hablar de casos más que de filosofía y tú conseguiste que nos centrásemos más en los fundamentos que en las particularidades.

Me parece muy positivo el desarrollo de la sesión marcando los pasos que vamos dando para llegar a la finalidad que en cada encuentro estaba marcada. Esto da sensación de avance en el diálogo y potencia el dinamismo en la escucha. ¡Enhorabuena! por tu buen hacer y por favorecer el encuentro en el ámbito de quienes trabajamos con menores

P26, comunicación personal, septiembre de 2006

- Alonso, A.; Forés, A.; Mir, E. y Trinidad, C. (2003). Construint una pedagogia de l'acompanyament: acompanyar des de la didàctica per despertar vides. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 35-45.
- Alsinet, C. (2004). *El bienestar de la infancia. Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Lleida: Milenio.
- Alzate, M. V. (2001a). El "descubrimiento de la infancia" (I). Historia de un sentimiento. *Revista de Ciencias Humanas*, 30. Consultado el 13 de mayo de 2009 de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/index.html>
- (2001b). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 28. Consultado el 13 de mayo de 2009 de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/index.html>
- Amar J. J. y Alcalá, M. (2001). *Políticas sociales y modelos de atención integral a la infancia*. Colombia: Uninorte.
- American Psychological Association (2006). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. Versión abreviada*. México D.F.: El Manual Moerno.
- Amorós, P. y Ayerbe, P. (Eds.). (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Amorós, P. y Fuertes, J. (2000). El acogimiento familiar. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en la inadaptación social* (pp.141-166). Madrid: Síntesis Educación.
- Aramburu, L. y Val, M. A. (1992). La coordinació entre els serveis socials d'atenció primària i els especialitzats en infància. En *Congrés Europeu d'Atenció a la Infancia* (pp.241-247). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departamento de Benestar Social.
- Ararteko (1997). *Informe extraordinario al Parlamento Vasco: Atención a la infancia y a la adolescencia en situación de desprotección*. Consultado el 10 de enero de 2005 de http://www.ararteko.net/s_p_9_final_Principal_Listado.jsp?seccion=s_idoc_d4_v4.jsp&codbusqueda=7&language=es&codResi=1&codMenuPN=1&codMenuSN=22&codMenuTN=23&codMenu=25&layout=s_p_9_final_Principal_Listado.jsp
- Ariés, F. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Ariza, S. (1993). *Significado y efectos del internamiento en instituciones de acogida infantiles y juveniles*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Arruabarrena, M. I. (2001a). Detección y notificación de situaciones de desprotección

- infantil. En J. De Paúl y M. I. Arruabarrena, *Manual de protección infantil* (2ª ed., pp.125-162). Barcelona: Masson.
- (2001b). Investigación de situaciones de desprotección infantil. En J. De Paúl y M. I. Arruabarrena, *Manual de protección infantil* (2ª ed., pp.163-211). Barcelona: Masson.
- Arruabarrena, M. I. y De Paúl, J. (2005). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento* (3ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Arruabarrena, M. I., De Paúl, J. y Torres, B. (1993). *Criterios de evaluación de gravedad y riesgo en situaciones de maltrato infantil*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.
- (1996). *El maltrato infantil. Detección, notificación, investigación y evaluación* (2ª ed.). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.
- ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.
- Ayerbe, P. (1991). Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales. En J. García et al., *Pedagogía de la Marginación* (pp.47-95). Madrid: Editorial Popular.
- (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Bárcena, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. *Teoría de la educación*, V, 59-85.
- Barjau, C. (2001). Acogimiento familiar, un medio de protección infantil. En J. De Paúl y M. I. Arruabarrena, *Manual de protección infantil* (2ª ed., pp.359-392). Barcelona: Masson.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gesisa.
- Basanta, J. L. (2000). *Intervención psicopedagógica en menores*. Santiago de Compostela: Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, Dirección Xeral de Familia.
- Becédoniz, C. (Coord.). (2003). *Guía de buena práctica en la intervención social con la infancia, familia y adolescencia y manual de procedimiento de intervención ante situaciones de desprotección infantil*. Consejería de Asuntos Sociales. Gobierno del Principado de Asturias.
- Bedmar, M. y Añaños, F. (2006). *Introducción a la Pedagogía social/Educación social*.

Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Bericat, E. (1998). *La Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Benavides, M. (1998). *Los Menores de protección: actuaciones psicojurídicas*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, L.; Costa, S.; Cruz, L. y Gil, E. (2005). Miradas desde la complejidad y pluralidad a la Pedagogía/Educación Social. En X. Úcar (Ed.), *Actas del I Congrés Iternacional i interdisciplinar sobre Participació, Animació i Intervenció Socioeducativa* [CD-ROM], Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bowlby, J. (1982). *Los cuidados maternos y la salud mental* (4ra. ed.). Buenos Aires: Humanitas.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buscallà, R. (1999). El ejercicio de la competencia de la Generalitat de Catalunya en materia de protección de menores. En S. Espiau y A. Vaquer (Eds.), *Protección de menores, acogimiento y adopción* (pp.9-25). Madrid: Marcial Pons.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Canales M. y Peinado A. (1994). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (pp.287-316). Madrid: Síntesis.
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J. A. (1999). Tratamientos pedagógicos generales. En J. Ortega (Coord.), *Pedagogía social especializada* (pp.31-41). Barcelona: Ariel.
- (2004). No hay educación “no” formal. *Educación Social*, 28, 6-8.
- (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación

- Superior. *Educación XX1*, 11, 103-131.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casas, F. (1988). Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades sociofamiliares: apuntes para una discusión. *Menores*, 10, 37-50.
- (1997). Funciones sociales de la evaluación. *Revista de Educación Social*, 5, 11-23.
- (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- (2002). Políticas y servicios para la infancia en Europa. En F. Casas y C. Gómez-Granell (Comp.), *Infancia, Familia y Calidad de Vida* (pp. 3-22). Barcelona: CIIMU.
- (2008). Los derechos de la infancia y las relaciones intergeneracionales. *Educación Social*, 38, 15-25.
- Casas, F. y Saporiti, A. (Coords.). (2005). *Tres miradas a los derechos de la infancia. Estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia)*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Cembranos, F. (1991). Tiempo libre, aprendizaje y futuro. *Infancia y Sociedad*, 8, 52-64.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colom, A. J. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos-tau.
- Colom, J. A. e Núñez, J. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Comitè d'Experts en Formació de Recursos Humans (2005). *Perfil professional de l'educador/a social dels serveis de centres residencials d'acció educativa i de centres d'acolliment per a infants i adolescents*. Generalitat de Catalunya. Consultado el 11 de julio de 2009 de http://www.gencat.cat/benestar/comiteexperts/infancia/educador_crae.htm.
- Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude (1998). *II Plan Integral de Apoio á Familia 1998-2001*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (1999a). Estadística de adopcións e acollementos. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (1999b). *Memoria 1998*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2000a). Estadística de adopcións e acollementos. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2000b). *Memoria anual 1999*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- (2001a). Estatística de adopcións e acollementos. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2001b). *Memoria 2000*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2002a). *Estatística de adopcións e acollementos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2002b). *Memoria 2001*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2002c). *III Plan Integral de Apoio á Familia 2002-2005*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Consellería de Familia, Muller e Xuventude (1994). *I Plan Integral de Apoio á Familia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado (2003a). *I Plan Integral de Apoio ao Menor*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2003b). Estatística de adopcións e acollementos. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2004a). Estatística de adopcións e acollementos. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2004b). *Memoria 2003*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2005a). Estatística de adopcións e acollementos. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2005b). *Memoria 2004*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Consellería de Traballo e Servizos Sociais (1993). *Plan Integral de Protección de Menores*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cruz, L. (2006). Principios de calidad total en el acogimiento residencial para la protección a la infancia desde una perspectiva Pedagógico-Social. En SIPS, Actas del I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social [editado en CD-ROM].
- Curchman, C. W. (1974). *El enfoque de sistemas*. México: Diana.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- De Mause, L. (1994). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.
- De Palma, A. y Font, T. (2002). *La protecció pública dels menors desamparats. La tutela*

- d l'Administració*. Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 4-12.
- De Paúl, J. y Arruabarrena, M. I. (2001). *Manual de protección infantil* (2ª ed.). Barcelona: Masson.
- De Paúl, J.; Arruabarrena, M. I. y Torres, B. (1993). *Instrumentos para la recogida de información ante situaciones de maltrato infantil*. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Defensor del Pueblo Andaluz (1999). *Informe especial al Parlamento: El sistema de protección de menores*. Consultado el 10 de enero de 2005 de http://www.defensor-and.es/informes_y_publicaciones/informes_estudios_y_resoluciones/informes_especiales/informe_0000/proteccion_menores/index.html
- Del Campo, J. y Panchón, C. (2000). La intervención socioeducativa en un contexto institucional. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp.197-226). Madrid: Síntesis.
- Del Río, Mª. J. (1990). Comportamiento y aprendizaje: teoría y aplicaciones escolares, en C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación II* (pp.33-53). Madrid: Alianza.
- Díez, H. (2003). ¿El imposible retorno del menor acogido a su familia de origen? *Revista de Derecho Privado*, marzo-abril, 166-208.
- Domínguez, M. y Coco, A. (2000). El pluralisme metodològic com a posicionament de partida. Una primera valoració del seu ús a la recerca social. *Revista Catalana de Sociologia*, 11, 105-132.
- Doyal, L. y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria.
- Egea, J. (1999). El acogimiento simple. En S. Espiau y A. Vaquer (Eds.), *Protección de menores, acogimiento y adopción* (pp.87-116). Madrid: Marcial Pons.
- Escolano, A. (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Paedagogica*, 6, 5-16.
- Espiau, S. (1999). La situación de desamparo y las medidas de protección. En S. Espiau y A. Vaquer (Eds.), *Protección de menores, acogimiento y adopción* (pp.71-86). Madrid: Marcial Pons.
- Fernández, J.; Bravo, A. y López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: implantación y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 33-41.

- Fernández, J. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Ferrandis, A. et al. (1993). *El trabajo educativo en los centros de menores*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación.
- Filkenstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de Educación*, 281 19-46.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar* (12ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Fuertes, J. (1992). Tendencias actuales en la atención a la infancia en centros residenciales de protección. *Intervención Psicosocial*, 1(2), 33-45.
- Fuertes, J. y Fernández, J. (2001). Acogimiento residencial. En J. de Paúl y M. I. Arruabarrena, *Manual de protección infantil* (2ª ed., pp.409-470). Barcelona: Masson.
- Fuertes, J. y Sánchez, E. (1997). *La buena práctica en la protección social de la infancia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Funes, J. (1999). Trabajar para evitar la institucionalización: una de las utopías todavía necesarias. *Revista de Educación Social*, 12, 10-19.
- Gaitán, L. (2006a). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Gaitán, L. (2006b). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43, 63-80.
- Galceran, Mª M. (2003). Ètica i deontològica professionals: el compromís dels educadors socials en la transformació personal i social. En J. Planella y J. Vilar (Eds.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (pp.169-194). Barcelona: Pleniluni.
- (2005). El aprendizaje de la participación de los niños en colectividades educativas no formales. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 30, 19-29.
- Galeano, E. (2002). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés* (8ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España.
- Gallifa, J. (1997). Evaluación y procesos de cambio. *Revista de Educación Social*, 5, 24-35.
- García, J. (1991). Metodología de la intervención social. En J. García et al., *Pedagogía de la Marginación* (pp.12-29). Madrid: Editorial Popular.
- García, J. (2003). Educación social: ¿profesión educativa o empleo social? En J. García

- (Coord.), *De nuevo, la educación social* (pp.15-40). Madrid: Dykinson.
- Giménez-Salinas, E. y Puig, R. (1992). La formación dels educadors de centres. En *Congrés Europeu d'Atenció a la Infancia* (pp.195-205). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departamento de Benestar Social.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp.395-424). Madrid: La Muralla.
- Gordaliza, B. y Planas, P. (1996). La participación en un centro residencial de acción educativa. *Revista de Treball Social*, 144, 77-82.
- Guasch, M. y Ponce, C. (2002). *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona: Horsori.
- Hernández, J. (2002). La supervisión como sistema de evaluación continua que garantiza la calidad de los servicios. *Documentación Social*, 128, 219-240.
- Ibáñez, J. (1994). "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión". En G. Ferrando; J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social* (pp.283-297). Madrid: Alianza.
- Johansen, O. (1982). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Limusas.
- Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Pòrtic.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia.
- Lázaro, A. (1995). La funció social del centres d'atenció a la infància (aspiracions conceptuals i dificultats d'aplicació). *Fòrum, Revista d'informació i investigacions socials*, 3, 54-59.
- Lázaro, I. (Coord.). (2002). *Los menores en el derecho español*. Madrid: Tecnos.
- Linacero, M. (2001). *Protección jurídica del menor*. Madrid: Montecorso.
- Linaza, J. (1994). Desarrollo, educación y derechos de la infancia. *Infancia y Sociedad*, 27-

28, 44-59.

- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil 1. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.
- (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, 336, 57-71.
- López, F., Torres, B., Fuertes, J., Sánchez, J. M. y Merino, J. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil 2. Actuaciones frente a los malos tratos y desamparo de menores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.
- Llena, A. y Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Mañós, Q. y Lorente, X. (2003). L'acompanyament i l'educador social, en J. Planella y J. Vilar (Eds.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (pp.225-231). Barcelona: Pleniluni.
- March, M. X. y Orte, C. (2000). La intervención socioeducativa en el ámbito de la protección infantil. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp.83-112). Madrid: Síntesis.
- Marcelo, C. (Coord.). (1992). *La investigación sobre formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Cincel.
- Martín, M. T. (Coord.). (2001). *La protección de los menores: derechos y recursos para su atención*. Madrid: Civitas.
- Martínez, C. (1992). La protección jurídico-civil de la persona por razón de la menor edad. *Anuario de Derecho Civil*, 45 (4), 1474-1493.
- Martínez, E. (1999). *Pedagogía para mal educados*. Madrid: Quilombo.
- Mato, J. C.; Morales, J. M. y Costa, M. (1999). La protección a la infancia en España. En J. Ortega (Coord.), *Educación Social Especializada* (pp.49-60). Barcelona: Ariel.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1998). Desarrollo y necesidades humanas, en M. Max-Neef *Desarrollo a escala humana* (2ª ed., pp.37-82). Barcelona: Icaria.
- Medina, R.; García, L. y Ruiz, M. (2001). *Teoría de la educación. Educación Social*. Madrid: UNED.
- Meirieu (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laretés.

- (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales (2006). *Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia (2006-2009)*. Consultado el 27 de agosto de 2007 de <http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/42052995-5C0B-4A9B-9009-C8DBAFBE9CDF/78271/PlanEstrat%C3%A9gicoNacionaldeInfanciayAdolescencia16ju.pdf>
- Mohedano, J. y Ortega, J. (1999). Modelos institucionales. En J. Ortega (Coord.), *Pedagogía Social Especializada* (pp.52-61). Barcelona: Ariel.
- Montagut, T. (2000). *Política social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Montoro, R. (1997). Fundamentos teóricos de la política social. En C. Alemán y J. Garcés (Coords.), *Política Social* (pp.33-50). Madrid: McGraw Hill.
- Morán, C. (2006). Comunidades escolares, ¿participativas?. *Interea Visual*, 8, 28-31.
- Moreno, J. (2005). *El desamparo de menores*. Navarra: Thomson-Aranzadi.
- Morente, F. (1997). *Menores vulnerables: aproximación sociológica a los orígenes de la desigualdad social*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (2001a). *La mente bien ordenada* (2ª ed.). Barcelona: Seix Barral.
- (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, C. (2006). O desde-con, metodoloxía de intervención socioeducativa e de participación cidadá. *Galeduso*, 6, 11-14.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Consultado el 5 de junio de 2006, de antalya.uab.es/jmunoz/indice/filetrax.asp?File=/jmunoz/cuali/Atlas5.pdf
- Núñez, V. y Planas, T. (1997). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social* (pp.103-129). Barcelona: Ariel.
- Ochaíta, E. y Espinosa M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid: McGraw Hill.
- ONU (2000). *Objetivos de desarrollo del milenio*. Consultado el 13 de mayo de 2009 de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>
- Ortega, J. (1998). Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En L. Pantoja (Ed.), *Nuevos espacios de la Educación Social* (pp.161-182). Bilbao: ICE.

Universidad de Deusto.

- (1999). Evolución general del tratamiento institucional y educativo hasta el último cuarto del siglo XX. En J. Ortega (Coord.), *Educación Social Especializada* (pp. 45-48). Barcelona: Ariel.
- (2005a). ¿Qué pasa con la formación en la universidad?; ¿va unida la profesionalización de los profesores de pedagogía social a la de los educadores que ayudan a formar? En C. Mínguez (Coord.), *La educación social: discurso, práctica y profesión* (pp.35-51). Madrid: Dykinson.
- (2005b). Pedagogía social y pedagogía escolar. La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- (2005c). La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Palacios, J. (1997). *Menores marginados. Perspectiva histórica de su educación e integración social*. Madrid: CCS.
- (2003). Instituciones para niños ¿protección o riesgo? *Infancia y aprendizaje*, 26 (3), 353-363.
- Panchón, C. (1997). Evaluación de centros de atención socioeducativa. *Revista de Educación Social*, 5, 36-45.
- (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Pérez, G. (1997). Investigación en educación social. Metodologías. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social* (pp.372-401). Barcelona: Ariel.
- Petrus, A. (1993). Educación social y perfil del educador/a social. En J. Sáez (Coord.), *El educador social* (pp.415-214). Murcia: Universidad de Murcia.
- (Coord.). (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Pié, A. (2006). La pedagogía social instituida. En J. Planella y J. Vilar (Coords.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp.115-162). Barcelona: UOC.
- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 13-33.
- (2006). Historias de la pedagogía social. En J. Planella y J. Vilar (Coords.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp.61-114). Barcelona: UOC.
- (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/5, 1-14.

- Quintana, J. M. (1994). *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- Ravetllat, I. (2006). ¿Hay una única infancia? La construcción de ciudadanía desde la niñez y la adolescencia a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño. En I. Ravetllat y C. Villagrasa (Coords.), *Los derechos de la infancia y de la adolescencia* (pp.49-64). Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Redondo, E., Muñoz, R. y Torres, B. (1998). *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona-Málaga: Aljibe.
- Romans, M. (2000). Formación continua de los profesionales en educación social. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla, *De profesión educador(a) social* (151-277). Barcelona: Paidós.
- Rogel, C. (1986). *La guarda de hecho*. Madrid: Tecnos.
- Rousseau, J. J. (2002). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Rubio, Mª J. y Varas, J. (1997). *El Análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Ruiz, J. (1999). Introducción a la historia de la Educación Social en España. *Historia de la Educación*, 18, 5-11.
- Ruiz-Rico (1988). La tutela “ex lege”, la guarda y el acogimiento de menores. *Actualidad Civil*, 3, 137-160.
- Runge, A. K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. *Revista latinoamericana en ciencias sociales, niñez y juventuz*, 6, 31-53. Consultado el 11 de mayo del 2009 de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/Vol6/>
- Sáez, J. (2003a). Cambiando concepciones en la construcción de la pedagogía social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. En J. García (Coord.), *De nuevo, la educación social* (pp.41-65). Madrid: Dykinson.
- (2003b). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia*

educativa cualificadora. Madrid: Dykinson.

— (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.

Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación: historia de la Educación Social en la España Moderna y Contemporánea*. Barcelona: Ariel.

Sánchez, J. M. (2001). Toma de decisiones. El plan de caso. En J. De Paúl y M. I. Arruabarrena, *Manual de protección infantil* (2ª ed., pp. 213-279). Barcelona: Masson.

Secretaría Xeral do Benestar (2006). *Conclusións ás xornadas sobre prevención de menores* (Documento no publicado).

— (2007). *Plan Estratéxico Galego da Infancia e da Adolescencia (2007-2010)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Secretaría Xeral da Igualdade (2008). IV Plan integral de apoio ás familias galegas (2008-2011). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

— (2006). *Programa de educadores/as familiares. Análise da situación en Galiza*. Xunta de Galicia, Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar (Documento sin publicar).

Senent, J. M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa. Perspectiva comparada. En C. Ruiz (Coord.), *Educación social: viejos usos y nuevos retos* (pp.59-90). Valencia: Universidad de Valencia.

Síndic de Greuges (2003). *Informe extraordinari al Parlament de Catalunya: Els centres residencials d'acció educativa per a infants i adolescents a Catalunya* (Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya, nº 446, 11 de juliol de 2003). Consultado el 10 de enero de 2005 de <http://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=22&page=2>

Suárez, J. M. (1998). *Centros de menores, de onte a hoxe*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación educativa*. Laertes, Barcelona.

Taylor, S. J, y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Trenado, R.; Pons-Salvador, G. y Cerezo, M. A. (2009). Proteger a la infancia: apoyando y asistiendo a las familias. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 24-32.

Trilla, J. y Novella, A. (2001) Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

UNICEF (2002a). *Estado mundial de la infancia 2003. Participación infantil*. Nueva York: UNICEF.

- (2002b). *Un mundo apropiado para los niños*. Consultado el 13 de mayo de 2009 de <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/wffc/index.html>
- (2007a). *Pobreza infantil en perspectiva: un panorama del bienestar infantil en los países ricos*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti.
- (2007b). Examen estadístico de un mundo apropiado para los niños y las niñas. *Progreso para la infancia*, 6. Consultado el 13 de mayo de 2009 de http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/2007n6/index_41401.htm
- (2008). *Estado mundial de la infancia 2009. Salud materna y neonatal*. Nueva York: UNICEF. Consultado el 13 de mayo de 2009 de <http://www.unicef.es/contenidos/928/index.htm>
- Valedor do Pobo (2007). *Menores vulnerables: desprotección e responsabilidade penal. Informe extraordinario*. A Coruña: Valedor do Pobo.
- Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vallina, M. (1999). El educador social en las instituciones de menores. En J. Ortega (Coord.) *Educación Social Especializada* (pp.136-140). Barcelona: Ariel.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-175.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vargas, B. (1994). *La protección de menores en el ordenamiento jurídico. Adopción, desamparo, tutela automática y guarda de menores. Doctrina, jurisprudencia, legislación autonómica e internacional*. Granada: Comares.
- Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar (2006). *Estatística de adopcións e acollementos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2007a). *Estatística de adopcións e acollementos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2007b). *Memoria 2006*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2007c). Plan estratégico galego da infancia e da adolescencia (2007-2010). Consultado el 27 de agosto de 2007 de http://www.benestargaliza.org/Plan_de_infancia_%20e_adolescencia.doc
- (2008a). *Estatística de adopcións e acollementos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2008b). *Memoria 2007*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- Vilar, J. (2003). El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximación a una ètica aplicada. En J. Planella y J. Vilar (Eds.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (pp.195-216). Barcelona: Pleniluni.
- (2005). Novos retos para a educación social. *Galeduso*, 5, 4-6.
- Vilar, J.; Planella, J. y Galceran, del M. (2003). Límites y posibilidades de la acción pedagógica en educación social. *Educación Social*, 25, 10-29.
- Villa, A. (Coord.) (2005a). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, Volumen 1*. Madrid: ANECA.
- (Coord.) (2005b). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, Volumen 2*. Madrid: ANECA.
- Villa, M. (1999). Protección de menores desamparados, estado social de derecho y derecho administrativo: apuntes acerca de la evolución de las garantías. En S. Espiau y A. Vaquer (Eds.), *Protección de menores, acogimiento y adopción* (pp. 51-69). Madrid: Marcial Pons.

Apéndice legal

Un pouquiño máis en serio quería facerche chegar a miña noraboa por facer algo que nun principio parece sinxelo pero que, por motivos que descoñezo aínda que podo chegar a adiviñar, non se fai neste noso país: FALAR, propiciar espazos abertos de diálogo no que achegar ideas, formas de traballo, impresións... en definitiva dotarnos de ferramentas que faciliten os noso traballo diario.

Deste xeito considero moi positivo abrir estes encontros para interconectar a rede de centros existente, valorar posibles problemas e necesidades, achegar propostas de futuro... en definitiva darlle corpo a esta profesión tan pouco coñecida e valorada.

Como sempre considerei que o camiño o temos que recorrer nós, póñome á túa/vosa disposición para, tanto no traballo que agora desenvolves como en vindeiros, poder darlle á figura do educador/a a importancia que de seu ten.

P22, comunicación personal, setembro de 2006

Internacional

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

Europeo

Carta Europea de los Derechos del Niño (Resolución A 3-0172/92) (DOCE nº C 241, de 21 de septiembre de 1992).

Resolución del Parlamento Europeo sobre medidas de protección de menores en la Unión Europea (A 4-0393/96).

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2004) *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 1/2005, de 20 de mayo, por la que se autoriza la ratificación por España del Tratado por el que se establece una Constitución para Europa, firmado en Roma el 29 de octubre de 2004 (BOE nº 121 de 21 de mayo de 2005).

Estatal

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE nº 311 de 29 de diciembre de 1978).

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE Nº 15 de 17 de enero de 1996).

Ley 40/2003, del 18 de noviembre, de protección a las familias numerosas (BOE nº 277 de 18 de noviembre de 2003).

Real Decreto 1621/2005, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de protección a las familias numerosas (BOE nº 15 de 18 de enero de 2006).

Resolución de 20 de diciembre de 1995, de la Universidad de La Coruña, por la que se publica el acuerdo del Consejo de Universidades, por el que se homologa el plan de estudios conducente al título oficial de Diplomado en Educación Social (Suplemento del BOE nº 17 de 19 de enero de 1996).

Resolución de 26 de julio de 2001, de la Universidad de Santiago de Compostela, por

la que se publica la modificación del plan de estudios conducente al título de Diplomado en Educación Social por adaptación a la normativa vigente (BOE nº 203 de 24 de agosto de 2001).

Resolución de 27 de julio de 2000, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios de la Universidad de Vigo, conducentes a la obtención de diversos títulos universitarios (BOE nº 201 de 22 de agosto de 2000).

Autonómico

Andalucía

Ley 1/1998 de los derechos y la atención al menor (BOJA nº 53 de 12 de mayo de 1998).

Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores (BOJA nº 245 de 22 de diciembre de 2003).

Orden de 28 de julio del 2000, conjunta de las Consejerías de Presidencia y de Asuntos Sociales, por la que se regulan los requisitos materiales y funcionales de los servicios sociales de Andalucía y se aprueba el modelo de solicitud de las autorizaciones Administrativas (BOJA nº 102 de 5 de septiembre de 2000).

Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco para los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 150 de 3 de agosto de 2005).

Aragón

Ley 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y la Adolescencia en Aragón (BOA nº 86 de 20 de julio de 2001).

Decreto 111/1992, de 26 de mayo, de la Diputación General de Aragón, por el que se regulan las condiciones mínimas que han de reunir los servicios y establecimientos sociales especializados (BOA nº 66 del 10 de junio del 92).

Asturias

Ley del Principado de Asturias 1/1995 de Protección del Menor (BOPA nº 32 de 9 de febrero de 1995).

Decreto 79/2002, de 13 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de autorización, registro, acreditación e inspección de centros de atención de servicios sociales (BOPA nº 151, 1 de julio de 2002).

Decreto 48/2003, de 5 de junio, por el que se aprueba el Reglamento sobre normas de

régimen interior de centros de alojamiento de menores (BOPA nº 142 de 20 de junio de 2003).

Canarias

Ley 1/1997, de 7 de febrero, de atención integral a los menores (BOC nº 23 de 17 de febrero de 1997).

Decreto 54/1998, de 17 de abril, por el que se regulan las actuaciones de amparo de los menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 55 de 6 de mayo de 1998).

Decreto 40/2000, de 15 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento de los centros de atención a menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma Canaria (BOC nº 44 de 10 de abril de 2000).

Cantabria

Ley 7/1999, de 28 de abril, de Protección de la Infancia y Adolescencia (BOC nº 90 de 6 de mayo de 1999).

Decreto 58/2002, de 30 de mayo, por el que se desarrollan los procedimientos relativos a la protección de menores y a la adopción y se regula el registro de protección de la infancia y adolescencia en Cantabria (BOC nº 136 de 16 de julio de 2002).

Castilla - La Mancha

Ley 3/1999, de 31 de marzo, del Menor de Castilla-La Mancha. (DOCM nº 22 de 16 de abril de 1999).

Castilla y León

Ley 14/2002, de 25 de julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León (DOCyL nº 145 de 29 de julio de 2002).

Decreto 54/2005, de 7 de julio, por el que se regula el régimen de organización y funcionamiento de los centros específicos destinados a la atención residencial de menores con medidas o actuaciones de protección (DOCyL nº 135 de 13 de julio de 2005).

Cataluña

Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción (DOGC nº 1542 de 17 de enero de 1992).

Ley 8/1995, de 27 de julio, de atención i de protección de la infancia y adolescencia y de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción (DOGC nº 2083 de 20 de agosto de 1995).

Ley 8/2002, de 27 de mayo, de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, y de regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social (DOGC nº 3648 de 3 de junio de 2002).

Decreto 2/1997, de 7 de enero, por el que se aprueba el reglamento de protección de los menores desamparados y de la adopción, modificado parcialmente por el Decreto 127/1997, de 27 de mayo (DOGC nº 2307 de 13 de enero de 1997 y DOGC nº 2402 de 30 de mayo de 1997) y por el Decreto 62/2001, de 20 de febrero (DOGC nº 3337 de 28 de febrero de 2001).

Extremadura

Ley 4/1994, de 10 de noviembre, de Protección y Atención a Menores (DOE nº 134 de 24 de noviembre de 1994).

Decreto 139/2002 de 8 de octubre, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Acogida de Menores dependientes de la Consejería de Bienestar Social (DOE nº 119 de 15 de octubre de 2002).

Galicia

Ley Orgánica Estatuto de Autonomía de Galicia, de 6 de abril de 1981 (DOG nº 24, de 1 de octubre de 1981).

Ley 4/1993, de 14 de abril, de Servicios Sociales (DOG nº 76 de 23 de abril de 1993).

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

Ley 9/1991, de 2 de octubre, gallega modificada por la Ley 1/1999, de 5 de febrero, y la Ley 16/2004, de 29 de diciembre de medidas básicas para la inserción social (DOG nº 191 de 3 de octubre de 1991; DOG nº 36 de 22 de febrero de 1999; y DOG nº 254 de 31 de diciembre de 2004).

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

Decreto 240/1995 del 28 de julio, por el que se regulan los servicios sociales de atención primaria (DOG nº 157 de 17 de agosto de 1995).

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

Decreto 276/2002, de 6 de septiembre, por el que se establecen las tarifas de los centros de menores de titularidad propia (DOG nº 185 de 25 de septiembre de 2002).

Decreto 403/2003, del 29 de octubre, por el que se modifica el Decreto 42/2000, del 7

de enero, por el que se refunde la normativa reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia (DOG nº 222 de 14 de noviembre de 2003).

Decreto 329/2005 del 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia (DOG nº 156, de 16 de agosto de 2005).

Decreto 517/2005, del 6 de octubre, por el que se establece la estructura orgánica de la Vicepresidencia de la Igualdad y del Bienestar (DOG nº 195 del 10 de octubre de 2005).

Decreto 184/2008, del 24 de xunio, por el que se crea el Observatorio Gallego de la Infancia (DOG nº 169 del 2 septiembre de 2008).

Decreto 335/2009, del 11 de junio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consellería de Traballo e Benestar (DOG nº 123 del 25 de junio de 2009).

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

Orden del 27 de marzo de 2007 por la que se establecen las bases que regirán la concesión de la prestación económica de pago único por hijo/a menor a cargo para el año 2007 (DOG nº 66 de 3 de abril de 2007).

Orden del 13 de junio de 2007, por la que se regulan las ayudas económicas para la atención de la primera infancia a través del cheque infantil en escuelas infantiles 0-3 no sostenidas con fondos públicos y se procede a su convocatoria (DOG nº 120 de 22 de junio de 2007).

Orden del 18 de junio de 2007 por la que se convocan ayudas para el mantenimiento de las escuelas infantiles 0-3 y los puntos de atención a la infancia (PAI) dependientes de corporaciones locales (DOG nº 128 de 3 de julio de 2007).

Orden del 3 de enero de 2007, por la que se establecen y convocan ayudas de prevención y apoyo a familias en situaciones carenciales graves para la preservación de los menores en su medio (DOG nº 8 de 11 de enero de 2007).

Orden del 31 de enero de 2007, se establecen las bases que rigen las ayudas para la realización de programas de apoyo a familias monoparentales y se procede a su convocatoria (DOG nº 28 de 8 de febrero de 2007).

Orden do 31 de enero de 2007 por la que se regulan las ayudas para el mantenimiento y mejora en la calidad de las escuelas infantiles 0-3 dependientes de entidades privadas de iniciativa social (DOG nº 29 de 9 de febrero de 2007).

Orden del 11 de junio de 2008 por la que se convocan ayudas para el desarrollo de programas de educación familiar por las corporaciones locales de Galicia (DOG

nº 121 de 24 de junio de 2008).

Circular nº 3 de 15 de febrero de 2007: Instrucción para a tramitación do programa de gastos extraordinarios de menores ingresados en institucións colaboradoras. Secretaría Xeral de Benestar (Documento interno).

Circular nº 4 de 23 de febrero de 2007: Normas para a tramitación do programa de atención a menores en centros de protección propios e colaboradores. Secretaría Xeral de Benestar (Documento interno).

Circular nº 5 de 26 de febrero de 2007: Normas para a tramitación do programa de atención de día en institucións de protección propias e colaboradoras. Secretaría Xeral de Benestar (Documento interno).

Circular nº 6 de 26 de febrero de 2007 Instruccións e normas de tramitación do programa de apoio para a integración de menores en fase de desinstitucionalización. Secretaría Xeral de Benestar (Documento interno).

Circular nº 7 de 26 de febrero de 2007: Normas para a tramitación do ingreso de menores con características especiais en institucións sen convenio e distribución territorial do crédito. Secretaría Xeral de Benestar (Documento interno).

Islas Baleares

Ley 17/2006, de 13 de noviembre, integral de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears (BOIB nº 163 del 18 de noviembre de 2006).

La Rioja

Ley 1/2006, de 28 de febrero, de protección de menores de La Rioja (BOR nº 33 de 9 de marzo de 2006).

Madrid

Ley 6/1995, de 28 de marzo, de garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid (BOCM nº 83 de 7 de abril de 1995).

Decreto 88/1998, de 21 de mayo, por el que se aprueba el Estatuto de las Residencias de Atención a la Infancia y Adolescencia (BOCM nº 128 de 29 de mayo de 1998).

Murcia

Ley 3/1995, de 21 de marzo, de la Infancia de la Región de Murcia (BORM nº 86 de 12 de abril de 1995).

Navarra

Ley Foral 15/2005, De 5 De Diciembre, De Promoción, Atención Y Protección A La Infancia Y A La Adolescencia (BON nº 149 de 14 de diciembre de 2005).

País Vasco

Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia.
(BOPV nº 59 de 30 de marzo de 2005).

Comunidad Valenciana

Ley 7/1994, de 5 de diciembre, de la Generalitat Valenciana, de la Infancia (DOGV nº 2408 de 16 de diciembre de 1994).

Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana (DOGV nº 4008 de 28 de mayor de 2001).

Orden de 14 de mayo de 1991, de la Consejería de Trabajo y Seguridad Social, por la que se aprueba el Estatuto aplicable a los centros de atención a la infancia y juventud, ya sean públicos o concertados con la Administración Autonómica (DOGV nº 1551 de 27 de mayo de 1991).

Orden de 19 de junio de 2003, de la Consejería de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana (DOGV nº 4532 de 27 de junio de 2003).

Non é o final, é o principio

*Vimos contar
que isto non é o final,
isto é o principio
de algo máis:
un novo día está por chegar.*

*Vimos contar
que isto non é o final,
isto é o principio
de algo máis:
un novo sol que nos vén abrasar.*

*Temos que cortar pra despois xuntar.
Temos que mentir para demostrar
que non é o final,
é só o principio de algo máis.*

*Vimos contar
que isto non é o final,
isto é o principio
de algo máis:
un novo sol que nos vén rescatar.*

*Temos que afogar para respirar.
Temos que secar pra poder regar.
Non é o final,
é só o principio de algo máis.*

*Temos que matar pra poder medrar.
Temos que mentir para demostrar
que non é o final,
é só o principio...
ou máis nos vall.*

