

Revista del Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana

ESPAAI

social

Nº 3 - II època

Especialització
dels Servicis
Socials en l'àmbit
de la família i la
infància

Analogí@s,
històries
vinculades per a la
integració



COL·LEGI OFICIAL
D'EDUCADORES I
EDUCADORS
SOCIALS DE LA
COMUNITAT
VALENCIANA

SUMARI

Número 3. Época II

número **3** invierno
06

3 EDITORIAL

'En el Sistema Educativo' - COEESCV. Comisión de Sistema Educativo

4 OPINIÓ

'El desarrollo de la Creatividad. La pedagogía del ser'

El desarrollo de la creatividad, no es tan solo pedagogía para trabajar con la expresión artística, es la Pedagogía de Ser, porque la materia de aprendizaje es la propia persona y la conexión con su Yo más auténtico y con su específica manera de ser, estar, expresar y comunicar.

'L'Educació Social contra la bretxa digital' - Remei - Des del Sud

Transmetre a les persones en les que treballem que de la seua formació en noves tecnologies dependrà una part de la seua vida: trobar treball, informació, recursos, ..., i això no es pot fer si no coneixem la ferramenta, si no sabem utilitzar-la.

8 TEMES

'Especialización de los servicios sociales en el ámbito de la familia y la infancia' - Emilio Más y Bernardo Ortín

Los servicios sociales en la Comunidad Valenciana incorporan los nuevos SEAFIs y, como en toda novedad, se abren en el horizonte nuevas oportunidades y viejos riesgos en la práctica profesional. Estamos ante una oportunidad para que estos "nuevos" servicios enfoquen su trabajo principalmente hacia el cambio.

16 EXPERIENCIES

'Analogí@s, historias vinculadas para la integración'

La aparición de nuevas demandas para prevenir y paliar situaciones de necesidad en el ámbito del empleo, constituye la base del proyecto de Iniciativa Comunitaria Equal Analogí@s.

18 COL-LEGI

Comis Definición, Funciones y Competencias

Comisión de Habilitación

Comisión de Equivalencias

Comisión de Bolsa de empleo

21 PUBLICACIONES



ESPAI SOCIAL abre sus páginas a colaboraciones de índole diversa (instituciones, asociaciones, empresas, profesionales, periodistas, profesores, usuarios...) con el deseo de convertirse en un foro de opinión donde todas las personas en relación con la Educación Social tengan cabida, y constituirse en una herramienta de consulta, participación y reflexión para sus destinatarios.

ESPAI SOCIAL defiende la pluralidad y respeta la diversidad, así como el lenguaje o forma de expresión que sus colaboradores eligen. No obstante, **ESPAI SOCIAL** no hace necesariamente suyas las formas, los criterios y las opiniones de sus colaboradores.

ESPAI SOCIAL

Revista del Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana

Editorial: Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana.

Coordinación Editorial: Comisión de Imagen y Comunicación.

Proyecto Gráfico: Gestión Sociocultural del Mediterráneo Didalia, s.l.l.

Filmación, Impresión y Encuadernación: Imprenta Jacinto.

Registro Legal:

EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Desde esta Comisión se trabaja para incorporar la figura del Educador Social en los Centros Educativos. Esta línea actual pretende avanzar hacia una educación integral de los alumnos/as, no limitada tan sólo a la adquisición de conocimientos puramente académicos, sino que contempla también como elementos fundamentales del proceso educativo, las actitudes y valoraciones que conformarán los futuros ciudadanos responsables y solidarios.

Asimismo, se constata de que dichos centros, como reflejo de la sociedad actual, presentan una realidad cada vez más compleja y las situaciones problemáticas que en ellos pueden darse, necesitan de personas que las conozcan en profundidad y que por su formación específica puedan ayudar a prevenirlas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la Comunidad educativa.

Esta complejidad se hace más patente en la Educación Secundaria, por las características psicológicas, sociales y familiares del período de adolescencia.

En particular, se hace especialmente necesaria la interconexión educativa con las familias, puesto que son agentes principales en el desarrollo integral de sus hijos, por lo que es imprescindible propiciar cauces de comunicación que optimicen la mediación entre el centro escolar y la familia, sobre todo, en aquellos casos en los que la situación familiar pudiera afectar de manera inadecuada al desarrollo de los alumnos.

Además, los Centros educativos se encuentran situados en contextos determinados, donde existen una serie de instituciones que cuentan con recursos que pueden ser aprovechados en beneficio de la comunidad educativa.

Funciones de los educadores sociales en centros escolares

Las funciones de los educadores sociales en los centros educativos podrían dirigirse hacia las siguientes líneas de intervención:

- Elaboración y evaluación de programas de convivencia en el centro educativo.
- Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.

- Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado.

- Colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, medio ambiente, consumo en la tolerancia e igualdad, paz, etc.

- Desarrollo de programas de interrelación con la comunidad de aprovechamiento y conocimientos de los recursos del entorno, laborales, naturales, etc.

- Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.

- Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia.

- Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumno con comportamientos problemáticos.

- Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar. Programas de integración escolar.

- Planificar, coordinar y desarrollar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares o con el AMPA o con el consejo escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.

- Programar y ejecutar con el Dpto. de orientación y el equipo directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos.

- Programas de información, orientación y asesoramiento y asociación a los alumnos.

- Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres.

- Apoyo a la formación del profesorado.

Desde el Colegio se ha empezado a contactar con distintos sectores del sistema educativo, con los padres, a través de Federación AMPA's; con el profesorado, a través sindicatos; y, en un futuro, con la Consellería de Educación. Se prevé la realización de actividades formativas (Jornadas de la Universidad de Valencia en colaboración con el Colegio con el fin de sensibilizar y concienciar de la importancia de la incorporación de los Educadores Sociales en los Centros Educativos. ■

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD LA PEDAGOGÍA DEL SER

El desarrollo de la creatividad, no es tan solo pedagogía para trabajar con la expresión artística, es la Pedagogía de Ser, porque la materia de aprendizaje es la propia persona y la conexión con su Yo más auténtico y con su específica manera de ser, estar, expresar y comunicar.

"La expresión artística no es un privilegio de los artistas, es una capacidad que todos tenemos dentro. Explorarla e investigarla, nos permite hacer de nuestra vida una obra de arte única"

M^a Angeles Zamora

A través de nuestra expresión, es que nos comunicamos con el mundo, y es con nuestra creatividad que ampliamos esta expresión y mejoramos la comunicación. Creamos lo que expresamos y **Creamos... lo que Creemos.**

Desde mi comprensión, **la Creatividad es lo que realmente somos: nuestro Yo más esencial**; y la relación que mantenemos con ella, bloqueándola o dejándola fluir, es el modo en que cada uno vamos creando nuestra propia vida.

A menudo me encuentro con personas que dicen no ser creativos-as y siempre mi reacción es la misma ¿por qué lo sabes? ¿quién te lo dijo? Cada uno de nosotros tiene unas capacidades creativas mas o menos desarrolladas, aunque es verdad, que en la mayoría de los casos, no se desarrollan del todo.

Nadie nos pregunta si queremos ser químicos, matemáticos, o lingüistas... y sin embargo, se da por hecho que necesitamos del aprendizaje de cada una de estas materias para nuestra formación. Y así es. Pero ¿qué hay de la creatividad? Eso ya es otro cantar. La artística está dentro de los planes educativos pero siempre se pasa por ella de puntillas... Hay otras prioridades, y cada vez van llegando más. La lógica y la razón se ponen por delante de lo intuitivo. Ya habrá tiempo para la creatividad nos dicen... y vamos aprendiendo a decirnos "eso lo dejo para

cuando tenga tiempo", y ese tiempo nunca llega, o llega pocas veces (al menos para la mayoría).

A medida que crecemos el saco de las responsabilidades se va llenando, nos lo van llenando, y cada vez son más las armaduras que nos ponemos. Si de niños resultaba fácil expresar las emociones, mostrar verdaderos sentimientos, con las formas, los juegos, el contacto, los movimientos, y las fantasías... de mayores se convierte en algo menos fácil. Castramos la espontaneidad de nuestras expresiones, con la careta del miedo al ridículo, el miedo a no ser el mejor, el miedo a no ser un genio...

Nos hacen creer que para ser artista hay que ser raro, bohemio, especial... que hay que ser un genio. Pero no es así. Todos somos artistas en la medida en que vamos moldeando y esculpiendo nuestra vida con más o menos mimo y **la autoexigencia de "ser genial" nos obstaculiza el fluir del genio...** Y sea lo que sea lo que estemos haciendo, **"no es necesario Ser el mejor del mundo, sino Ser el mejor de Uno mismo"**.

La teoría parece fácil. Pero mis años de experiencia, tanto personal como profesional, me confirman que no lo es tanto, aplicarla al día a día.

Desde que nacemos, y en relación con el mundo exterior, vamos interiorizando emociones y sentimientos que van determinando nuestro modo psico-físico de estar, sentir, pensar y relacionarnos con nosotros mismos, los otros y el entorno.

A veces, estas emociones y sentimientos, son negativos y se transforman poco a poco en bloqueos físicos y emociona-



les. Estos bloqueos limitan nuestras capacidades reales de Ser y nos impiden expresar lo más auténtico de nosotros mismos-as. Nuestra verdadera creatividad se queda escondida.

Investigar y Experimentar en nuestra Creatividad, nos permite conocer estas limitaciones, desbloquearlas y liberarlas, y así, poder entrar en contacto con nuestra expresión más genuina, en un continuo ir y venir de nosotros a los otros y al entorno, con lo que verdaderamente somos, y no con lo que creemos ser, o nos hicieron creer. **Significa expresar nuestro verdadero potencial, mejorar la espontaneidad, la autoestima, la presencia y la vitalidad, consiguiendo así una manera de vivir más saludable, armónica y creativa.**

El desarrollo de la creatividad, no es tan solo una pedagogía para trabajar con la expresión artística, **es la Pedagogía de Ser**, porque la única materia de aprendizaje es la propia persona y la conexión con su Yo más auténtico, con su individualidad, y su específica manera de ser, estar, expresar y comunicar.

El ámbito socio-educativo es un marco por excelencia para el desarrollo de la creatividad en una doble vertiente:

- Por un lado como herramienta de trabajo para que los diferentes colectivos (niños-as, jóvenes, adultos, mayores, profesores y profesionales, madres-padres y grupos específicos), aprendan a expresarse y comunicar a través de las diferentes técnicas expresivas y artísticas, ampliando su desarrollo integral.
- Y por otro, como una vía de desarrollo personal para

los profesionales que trabajan en este ámbito, en la búsqueda de su propio **hacer creativo** y en la mejora de su calidad de vida personal y profesional.

Trabajar el desarrollo integral de la persona a través de la creatividad, es tarea que llevo realizando más de veinte años en España y Brasil con diferentes colectivos, desarrollando también, mi propio hacer creativo en una metodología donde se integran la pedagogía, la psicología y el arte y comprendiendo la importancia de **estar en la vida con todas nuestras capacidades expresivas y creadoras mejorando, así, la comunicación con nosotros mismos-as, los otros y el entorno**, y por ello nuestra capacidad de resolver situaciones, nuestro aprendizaje y enseñanza, estando en esa fluidez del dar y recibir.

No sólo se trata de ofrecer herramientas de trabajo en el área de la expresión artística propiamente dicha, sino de que cada uno sea capaz de emplear su propio talento en el día a día más cotidiano. Descubrir y descubrirse a través de la danza, el teatro, la música, la escritura, la pintura... o en el simple hecho de caminar en el aquí y el ahora de su realidad concreta.

El desarrollo de la creatividad, es un camino por excelencia para nuestro desarrollo integral, porque todos somos artistas, aunque no genios -repito-, y tenemos el derecho y casi me atrevería a decir, el deber de experimentarlo...

Todos somos artistas, todos podemos hacer de nuestra vida una obra de arte única, transmitirla a los demás y compartirla... Porque **el ARTE se hace arte... cuando se COMP-ARTE.** ■



L'EDUCACIÓ SOCIAL CONTRA LA BRETXA DIGITAL

Transmetre a les persones en les que treballem que de la seua formació en noves tecnologies dependrà una part de la seua vida: trobar treball, informació, recursos, ..., i això no es pot fer si no coneixem la ferramenta, si no sabem utilitzar-la.

La idea de que quan escrivim, enviem un correu electrònic, o parlem a través d'una xat, estem fent-lo cap a una màquina en lloc de cap a persones és una de les raons que molts educadors donen per a no posar-se les piles i aprendre a utilitzar aquesta ferramenta tan útil i desconeguda per aquest col·lectiu. Diuen que és molt gelada la comunicació a través de la màquina. Tots hem estudiat que la comunicació té tres elements: emissor, receptor i canal. Està de més dir que el receptor no és la màquina.

El fet d'estudiar noves tecnologies a la diplomatura d'Educació Social no ens farà utilitzar mes ni millor l'ordinador, principalment perquè, com la major part de les matèries, hi ha una part pràctica prou escassa i deficient.

També és cert que no se facilita l'accés als ordinadors, (ini als llocs de treball!) -com deprimeix treballar amb joves i no poder utilitzar aquesta ferramenta tan atractiva per a ells-. La por del seu ús s'apodera dels tècnics responsables i la seua màxima preocupació és restringir l'accés a cert tipus de pàgines.

Hi ha altres condicionants que limiten l'ús de l'ordinador com ara: escassa formació i poques oportunitats de formar-se, imatge que ens transmeten de la xarxa, falta de temps per aprendre, etc.

Però el problema més gran és d'actitud per part dels professionals, (sempre és difícil aprendre alguna cosa nova, trencar les formes habituals de treball ens consta), però en la societat del coneixement en la que vivim, no podem obviar una ferramenta tan completa. D'ací a no molts anys l'analfabet serà

el que no la domine, i els educadors, com a tal, no ens podem permetre deixar passar aquest tren. I no es tracta només d'escriure una carta en un processador de text.

Es tracta de comunicar-se, de reunir-se a través de la xarxa, d'elaborar noves estratègies d'actuació amb noves ferramentes, d'estar informat del que passa al món, d'escriure les nostres opinions, el llibre que sempre hem volgut però no teníem diners per a publicar-lo, posar en comú experiències de forma immediata, presentar projectes, noves metodologies de treball, utilitzar programes didàctics, etc. Es tracta de transmetre a les persones en les que treballem que de la seua formació en noves tecnologies dependrà una part de la seua vida: trobar treball, informació, recursos, ..., i això no es pot fer si no coneixem la ferramenta, si no sabem utilitzar-la. No és la panacea, no és la solució als grans problemes del món, no és l'única, ..., però a mesura que la coneixes, que la domines, que és útil per aconseguir els objectius que et proposes, comences a estimar-la, i voldries saber més d'ella, conèixer més programes o tenir més soltesa per fer-ne aquest treball o aquest altre.

Quan es planteja a l'actualitat que els actius d'una organització són: els recursos humans, l'organització i la comunicació, i observem al nostre envoltant com funcionen aquests actius, resulta un poc inquietant el futur del nostre col·lectiu si no ens plantegem donar un salt qualitatiu a les nostres organitzacions. ■

PÀGINA RELACIONADA

[Http://tecnologiaedu.us.es/nuevosretos/aportaciones/lopezballes/teros/lopezballesteros.htm](http://tecnologiaedu.us.es/nuevosretos/aportaciones/lopezballes/teros/lopezballesteros.htm)

T E M E S

EMILIO MÁS

Master en Psicología Comunitaria
Psicólogo SEAFI

BERNARDO ORTÍN

Doctor en Filosofía y
Ciencias de la Educación

ESPECIALIZACIÓN DE LOS SERVICIOS SOCIALES EN EL ÁMBITO DE LA FAMILIA Y LA INFANCIA (NUEVAS) OPORTUNIDADES Y (VIEJOS) RIESGOS

Los servicios sociales en la Comunidad Valenciana incorporan los nuevos SEAFIs y, como en toda novedad, se abren en el horizonte nuevas oportunidades y viejos riesgos en la práctica profesional. Estamos ante una oportunidad para que estos “nuevos” servicios enfoquen su trabajo principalmente hacia el cambio.

La intervención (es) como una “llave maestra” que pretende abrir una puerta hacia el cambio o hacia la solución.

Steve de Shazer

Un terapeuta debe tener una teoría propicia a intervenciones que generen un cambio.

Jay Haley

La remodelación de los servicios sociales en la Comunidad Valenciana incorpora los nuevos SEAFIs (*) y, como en todo cambio, se abren en el horizonte nuevas oportunidades y viejos riesgos en la práctica profesional.

Estamos ante una buena oportunidad para que estos “nuevos” servicios enfoquen su trabajo principalmente hacia el cambio, desde un contexto terapéutico (psico socio-educativo), en el que también se tenga en cuenta lo comunitario, y desde una perspectiva preferentemente centrada en las posibilida-

des y las soluciones (y no sólo en los problemas y en los déficit).

Los programas que encaran con éxito la inserción social no se basan estrictamente en las características individuales de sus usuarios y en sus síntomas subjetivos de inadaptación, sino que toman como punto de partida las necesidades y posibles mejoras que éstos tienen en la comunicación consigo mismos, con los demás y con el mundo (Greenberg, 1980. En Ortín, B. 2003: 190).

Pero, como decíamos, también existen algunos riesgos a evitar:

En primer lugar, que los SEAFIs se conviertan, casi exclusivamente, en *servicios especializados de diagnóstico*; esto es, que la especialización se confunda con una mayor sofisticación en el diagnóstico y valoración de las patologías, y con la mera clasificación de las familias en función de las situaciones de ries-

go detectadas.

En segundo lugar, que se considere que la especialización está en relación directa a la gravedad del asunto a tratar. Si un médico especialista, como lo es un dermatólogo, trata tanto melanomas malignos como algo tan poco peligroso como el acné juvenil, ¿deberá un Servicio Especializado de Atención a la Familia e Infancia tratar tan sólo a familias “desestructuradas”, “multi-problemáticas”, etc. o podrá abordar también la orientación familiar en situaciones propias de la evolución familiar como, por ejemplo, las dificultades relacionales con los hijos adolescentes?

En este sentido, la especialización no se ha de definir, únicamente, por un mayor grado de conocimiento teórico o una mayor sofisticación técnica del profesional. En nuestro campo de intervención, ciertos conocimientos ligados al



contexto social y cultural (y por tanto, difíciles de aprehender teóricamente) son especialmente relevantes. La siguiente anécdota puede ser muy ilustrativa si la trasladamos al campo de nuestra intervención:

En una ocasión un hombre acudió al hospital por un bulto supurante en la espalda que, además, le producía fiebre. Le prescribieron un tratamiento con antibiótico y pomadas, pero no pareció dar resultado. Estando en el pueblo donde solía ir a cazar, consultó con el médico. Éste, nada más verle el bulto, se dispuso a sacarle la garrapata que se le había incrustado en la piel. Cuando los cazadores cuelgan los conejos abatidos en su cinto corren el riesgo de que las garrapatas que éstos puedan llevar decidan "cambiar de casa".

De la misma manera que es fácil que un residente de un hospital vea pocos

casos de "garrapatas saltarinas" también es posible que un profesional de un SEAFI vea pocos casos de "familias eficientes" o de "crisis superadas por la propia familia". Corre así peligro de acabar siendo un verdadero especialista en conflictos, rupturas y problemas pero no en posibilidades, alternativas o soluciones.

Las consecuencias de esta concepción reduccionista son fáciles de entender y se derivan de un mecanismo doble: Por un lado, se separa el diagnóstico del programa de tratamiento. Por otro lado, se segmenta al usuario en función de las distintas especialidades de los departamentos de atención, sin que ningún profesional lleve la totalidad de cada caso.

Ello produce varias cosas; en primer lugar, que las actuaciones de estos servicios se convierten en una repetición, más sofisticada y "rigurosa", de intervenciones ya realizadas anteriormente por

otros profesionales (con frecuencia de los llamados servicios sociales generales), generándose un *más de lo mismo*, que produce, entre otros efectos iatrogénicos que escapan al objetivo de este artículo, desconfianza y desesperanza en las familias, agravamiento del problema y quemazón de los profesionales.

Otra consecuencia previsible es un aumento de los diagnósticos de las detecciones de situaciones de desprotec-

El profesional corre el peligro de acabar siendo un verdadero especialista en conflictos, rupturas y problemas pero no en posibilidades, alternativas o soluciones.

► ción infantil y, por ende, de las propuestas de aplicación de medidas de protección. Haciendo real la sentencia: *Si sólo se tienen martillos todos los problemas son vistos como clavos...*

En el ámbito de la intervención psico-social, se han ido produciendo una serie de cambios, en el modo de ver y de entender el trabajo con las familias, que ha modificado los márgenes del saber y, en consecuencia, ha ampliado los márgenes de la intervención.

Son destacables dos aspectos que condicionan especialmente la intervención en nuestro campo:

- Clasificar la realidad o intentar poner el nombre al problema dificulta el cambio: *o te encargas de clasificar/etiquetar o ayudas a cambiar.*
- Intervenir de modo exclusivo, o de forma predominante, en los déficit de las personas dificulta la puesta en marcha de los recursos y capacidades de las personas, y en consecuencia, el cambio.

Hay una Biblia en el dormitorio de todo viajero, debería haber una Odisea.

(Hillman, J. 1999: 102)

En efecto, estamos de acuerdo con la tradición teórica (Haley, 1985; Watzlawick, Weakland y Fish, 1989) que defiende que o bien te especializas en el diagnóstico o bien en el cambio.

El diagnóstico de la situación familiar, aunque necesario en ocasiones, si no va unido al programa de trabajo inmediatamente posterior, no ayuda al cambio, porque, entre otras razones, contribuye a cristalizar la situación que queremos modificar, y porque hace que nos centremos, predominantemente, en aquello que no funciona.

Y ésta es una de las dificultades de trabajar con familias en las que existe violencia y víctimas desprotegidas: por un lado, la lucha entre la necesidad de disponer de indicadores, de evaluar las necesidades de los niños y adolescentes (una especie de standarización del desarrollo infantil) y, por otro lado, la necesidad de tener en cuenta lo que los fenomenólogos llaman "pequeñas culturas familiares" (Epston, 1994), es decir, que cada familia tiene su identidad propia y úni-

ca... sus códigos, sus valores, su modo de ver el mundo en definitiva.

Todas las familias dichosas se parecen y las desgraciadas, lo son cada una a su manera.

(León Tolstoi. Inicio de Ana Karenina)

Adoptar esta "metaposición" (no perder de vista las necesidades de los niños pero acoplarse a la realidad y a los valores de cada unidad familiar) permite a los profesionales de atención a la infancia salvaguardar los derechos de los niños y adolescentes desde dentro de la propia familia, desde su mapa de la realidad.

Porque el gran desafío es proteger a los más indefensos (niños y adolescentes) promoviendo el cambio familiar. Como alguien dijo una vez: *Los niños desprotegidos no quieren una nueva familia. Lo que quieren es que la suya cambie.* Y para conseguir esto creemos que las perspectivas epistemológicas que apuestan por el cambio antes que por la clasificación de la problemática de la familia, y que se centran más en los recursos y en las soluciones que en los déficits y en los problemas son más útiles.

En este sentido, resulta interesante la diferencia que establece Haley (1980; pp. 29-30) entre investigadores y terapeutas:

"Se puede afirmar que la postura del investigador y del terapeuta resultan opuestas. El investigador debe mantener distancia respecto de los datos, ser objetivo y no entrometerse en lo que estudia; y puesto que su objetivo es encontrar la verdad está obligado a indagar y a explicar todas las variables complejas que constituyen un determinado fenómeno. El terapeuta, por el contrario, debe entrometerse activamente con los datos para así influir en las personas y que éstas

Tener en cuenta lo llamado "pequeñas culturas familiares": cada familia tiene su identidad propia y única... sus códigos, sus valores, su modo de ver el mundo en definitiva.

cambien, y debe recurrir a ideas simples, que le permitan alcanzar sus objetivos específicos y no distraerse en indagaciones acerca de interesantes aspectos de la vida y de la mente humana"

Ésta es la gran paradoja que nos atrapa a los profesionales del ámbito de la protección infantil: es necesario investigar y valorar el riesgo del menor, pero sabemos que la evaluación e investigación exhaustiva, lejos de ayudar a provocar un cambio en la familia, en muchas ocasiones lo que hace es congelar su proceso biográfico (Goffman, E. 1980).

No se trata de contraponer la investigación a la intervención sino de explorar mixturas que induzcan al cambio y desarrollo personal y familiar.

Otro aspecto fundamental que señalábamos es la importancia de centrarse en los propios recursos de la familia. Proponemos esto como algo más que una técnica o estrategia terapéutica puntual; lo proponemos como punto de partida: se trata de creer que las personas disponen de los recursos necesarios para solucionar sus problemas y que la función de los profesionales es "empujar", o "movilizar" las propias capacidades de las personas. Como decía Erikson el terapeuta solo se hará cargo de la situación del cliente el tiempo que sea estrictamente necesario (Milton Erickson. En Zeig, J. 1992).

Este artículo surge, pues, para realizar reflexiones y propuestas metodológicas para abordar las situaciones que se producen en el ámbito de la intervención familiar y de la protección a la infancia en los servicios sociales, ya que el modo clásico de abordar estos problemas basado en el análisis de causas, en ocasiones, no sólo no ayuda sino que, en ocasiones, dificulta la emergencia de soluciones.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS LIMITANTES

Algunos presupuestos teóricos y metodológicos clásicos de la psicología, la psiquiatría, el trabajo social y, en general de la intervención psicossocial, en ocasiones ayudan a crear (más que a solucionar) algunos problemas (Haley, 1985; Selekman, 1996):

1. Dar explicaciones en lugar de soluciones (exceso de energía en buscar una explicación lógica, racional, científica, rigurosa..., mientras el problema sigue creciendo).

Tradicionalmente, se ha dado mucha importancia a la necesidad de conocer la causa de un problema para resolverlo, sin embargo, Milton Erickson decía que la etiología de un problema es un asunto muy complejo, que generalmente no concita acuerdos entre profesionales y que no siempre es pertinente para resolver un problema.

En este sentido, las ideas preconcebidas o las teorías actúan a modo de lentes que, en muchas ocasiones, nos hacen que veamos aquello que previamente creíamos.

Como sugiere Von Foerster (1984; ctdo. en Anderson, 1997) el *"creer es ver: tendemos a descubrir lo que creemos y lo que buscamos"*.

La costumbre de creer -dice Aristóteles al final del segundo libro sobre la sabiduría- es la causa principal que impide al entendimiento humano la percepción de tantas cosas que de por sí son muy asequibles.

(Bloch, E. 1952: 90)

2. Dirigir nuestra atención hacia el pasado (que no tiene ya solución).

Generalmente la causa que originó un problema es distinta de lo que lo mantiene en la actualidad. Como señala Nardone (2002) no existe ninguna con-

Es necesario centrarse en los propios recursos de la familia como algo más que una técnica o estrategia terapéutica puntual. Proponemos que sea el punto de partida.

exión causal lineal entre cómo un problema se crea y cómo éste persiste. Desde este punto de vista, remontarse al pasado para descubrir los orígenes del problema no es de gran utilidad, a no ser por mera curiosidad investigadora del terapeuta. En realidad, un problema es el número de veces que hemos intentado solucionarlo sin éxito.

En este sentido, Haley (1985) apuesta más por el cambio que por la investigación de los factores (del pasado) que han producido la situación familiar en la que se encuentra el joven "problemático" y su familia.

3. Abusar de las etiquetas.

La etiqueta es tan potente que muchos de los comportamientos normales no son tenidos en cuenta o son mal interpretados para no estropear la realidad hipotética.

El lenguaje del déficit esencializa la naturaleza de las personas a las que describe, asignándoles a esas característi-

cas, deficitarias o patológicas, perdurabilidad a lo largo del tiempo y de las situaciones (Gergen, 1995). Cuando se etiqueta o clasifica a alguna persona se desvía la atención del contexto social, inhibiendo la exploración de los factores familiares, ocupacionales y socio estructurales: la persona es considerada mientras que el sistema queda exento del examen (Gergen, 1996).

Este asunto no es nuevo. Epston (1994) utiliza la distinción realizada por Sócrates en el siglo V a. C. entre "retórica noble" y "retórica vil" para llamar la atención sobre los efectos que tiene centrarse en los recursos de las personas o, por el contrario, centrarse en los déficit: la "retórica noble" es un tipo de persuasión a través del lenguaje centrado en la valentía y los objetivos personales, y en la que se apela a la idoneidad, la capacidad y la suficiencia; mientras que la "retórica vil" se utiliza para aumentar el poder personal y para convertir a los demás a la propia causa. Para Epston, la *contraterapia* es aquella que utiliza la retórica noble, que se centra en los recursos y en las capacidades de las personas, en contraposición a la vil, a la que identifica con los sistemas terapéuticos que abusan de la clasificación y del lenguaje del déficit.

4. Generar dependencia de la versión de los especialistas, que es el que sabe qué es lo que está pasando y por qué le está pasando.



El ser humano no puede aprender nada que no le pertenezca, nada que no provenga de su interior.

(Sentencia Zen)

Las perspectivas teórico-metodológicas que sitúan al terapeuta como experto, o que enfatizan la importancia de la relación jerárquica entre paciente y terapeuta, sitúan la responsabilidad del cambio en el profesional, restando oportunidades para la movilización personal de los recursos del cliente; estas posiciones dan el poder al terapeuta y, por consiguiente, se lo quitan al cliente.

En el polo opuesto de estas perspectivas, las posturas colaborativas (Anderson, 1997; Andersen, 1995), también llamados enfoques postmodernos o postestructuralistas, defienden la posición del *no saber*, y el papel de no experto por parte del profesional.

Pero este planteamiento no significa que el terapeuta deje de ser un recurso valioso: las habilidades del terapeuta radican más en el cómo que en el qué; el cliente es el que sabe el contenido y el terapeuta es el que sabe *crear* posibilidades nuevas para el cliente.

PRESUPUESTOS ALTERNATIVOS QUE AYUDAN AL CAMBIO

Frente a los anteriores presupuestos podemos partir de otros que, probablemente, nos situarán en una posición más favorable para el cambio:

a) **La mayor parte de los trastornos se desarrollan en el contexto de la interacción humana.**

No existe la no-comunicación. El ser humano no puede mantenerse en posición de no comunicar nada (Bateson, G., 1998). Esta premisa de la interacción ayuda a comprender a la persona como sujeto comunicante que construye su identidad atendiendo a su diferencia con el exterior y estableciendo ajustes permanentes para procurar su adaptación.

A partir de las aportaciones de las teorías cibernéticas, el interés se desplaza desde el individuo hasta la relación entre individuos. Debemos a la psicología de la percepción el conocimiento de que solo se pueden percibir relaciones: vemos la



figura porque se destaca en el fondo (Watzlawick, 1988; p. 53).

Cualquier conducta es entendida como una comunicación dirigida a una o más personas; así, en el ámbito familiar, un comportamiento "problemático" o "sintomático" de un miembro puede ser visto como una respuesta a otro comportamiento producido en el contexto de la familia.

Desde este punto de vista, por ejemplo, el comportamiento desafiante de un adolescente se puede percibir como un intento de proteger a sus padres, o la desobediencia de un chico de 9 años como su mejor manera de obligar a sus padres a que se organicen, como pareja conyugal y parental, de modo más eficiente.

Le debo todo lo que soy a mis relaciones, y todo lo que me produce dolor puede cambiar solo a través de las relaciones.

(Gergen, 1995)

b) **Importa lo evidente y lo presente más que el pasado y lo interpretativo.**

No hay que buscar lejos, razones ocultas, recónditas... eso constituye un exceso de conocimiento. No hay que buscar lejos; lo oculto de la sabiduría es lo oculto de la evidencia y lo más difícil de ver es del orden de lo cercano, de lo banal de lo cotidiano.

(Jullien. F. 2001)

Existen muchas orientaciones teóricas que se centran en el presente para

intentar el cambio: Por ejemplo, las terapias más directivas que intentan producir el cambio a través de una reorganización jerárquica en la familia, o aquellas que se centran en bloquear las soluciones intentadas por la propia familia para resolver el problema, pues son las propias soluciones las que lo mantienen y lo agravan.

Desde esta perspectiva se está apostando por la simplificación de los factores o por la aplicación del denominado *reductor de complejidad* (Watzlawick, et al., 1988; Fiorenza y Nardone, 2004) de modo que sea más fácil encontrar la palanca que favorezca el movimiento que produzca el cambio.

Con esta perspectiva no estamos abogando, sin más, por simplificar o reducir la complejidad inherente a los dilemas humanos (no queremos estar en sintonía con la frase atribuida a Hitler: "yo tengo el don de simplificar las cuestiones"). Nuestra posición es metodológica y no epistemológica: una cosa es intentar comprender un fenómeno y otro distinto es intentar cambiarlo.

Queremos llamar la atención, en este sentido, que la palabra "complejidad" procede de la misma raíz latina que la palabra "perplejidad": *iel intentar abordar los problemas desde su complejidad nos puede dejar perplejos!*

c) **El poder lo ha de tener la familia.**

Lejos de intentar deslumbrar a las fami-

lias con nuestra pericia y nuestros conocimientos y, en definitiva, con nuestro poder, hemos de comenzar trabajando para valorar el poder de la familia, esto es sus recursos, potencialidades, etc.

(Minuchin, P., 1998)

Los clientes saben más de su propia vida que el terapeuta; como señala Anderson (1997), nuestro saber como terapeutas puede estorbar la movilización de sus propios recursos. La verdadera pericia del terapeuta es conseguir sacar la pericia que tienen las personas.

Hay que procurar que cada intervención deje a nuestro usuario en condiciones de mayor maniobrabilidad. La abundancia de alternativas es lo que produce la curación. Una alternativa de cambio convierte el proceso en una obsesión, dos alternativas, en un dilema. Hay que tener al menos tres alternativas.

d) La resistencia no es un concepto útil, hay que buscar la cooperación de la familia.

Las personas quieren cambiar de verdad porque sufren.

En muchas ocasiones la resistencia al cambio puede ser vista como un proceso normal; en todas las personas existe una tendencia a querer cambiar pero, al mismo tiempo, a querer seguir igual: *"doctor, quiero cambiar para que todas las cosas sigan del mismo modo..."*

Es bien conocido el fenómeno de que, incluso las familias que solicitan ayuda, al mismo tiempo parecen rechazarla. Esta actitud, aparentemente contradictoria, se relaciona con el equilibrio dinámico entre la tendencia al cambio y la tendencia a la homeostasis, inherente a todo sistema.

Asumir la resistencia al cambio como una parte inherente de la demanda y, lejos de luchar contra ella, aceptarla es una estrategia que ayuda a aliarse con la familia y, de este modo, encontrar la cooperación de ésta.

Porque cada comportamiento obedece a una intención beneficiosa. Alguien llora cuando desea algo y eso es inadecuado en un adulto, sin embargo puede mantener con vida a un bebé.

Hay que entender la resistencia al cambio como una defensa de esa inten-

Se apuesta por la simplificación de los factores de modo que sea más fácil encontrar la palanca que favorezca el movimiento que produzca el cambio.

ción beneficiosa, o ganancia secundaria. A veces, el síntoma persiste porque es el único modo de que la estabilidad familiar se mantenga. En muchos casos la adicción a sustancias obedece a un ocultamiento de problemas familiares que se consideran más graves. En otras ocasiones el paciente identificado como problemático es el encargado de cohesionar a la familia en torno a su problema.

e) Solo es necesario un pequeño cambio.

Tanto la experiencia clínica como la investigación confirman la idea de que, al igual que ocurre con una bola de nieve colina abajo, un pequeño cambio puede provocar otros y, por consiguiente, llevar a posteriores mejoras.

Además, cuanto más pequeño es el objetivo para cambiar y, por consiguiente, el primer cambio a conseguir, más fácil es establecer cooperación con la familia y vencer de este modo su posible "resistencia" (de Shazer, 1988).

f) Centrarse en los recursos de la familia, en los logros obtenidos y ampliarlos.

Todos los pacientes cuentan con las fuerzas y recursos para solucionar sus problemas o, al menos, para construir conjuntamente con el terapeuta la solución a los problemas.

Una de las formas de sacar a relucir

Asumir la resistencia al cambio como una parte inherente de la demanda y aceptarla es una estrategia que ayuda a aliarse con la familia y a encontrar su cooperación.

los recursos de las personas es indagar los logros y las situaciones similares que ha conseguido vencer en el pasado; el siguiente paso es ayudar a que estos recursos y habilidades las reorienten en el presente y el futuro.

g) Orientarse hacia las soluciones y no centrarse únicamente en los problemas.

Cuando se elige explorar los problemas del cliente éstos se magnifican. Consecuentemente también se puede magnificar la angustia de la persona y, quizá, minimizar su sentimiento de competencia.

Cada elección conlleva una pérdida. Si elegimos centrarnos exclusivamente en el problema que nos trae la persona o la familia (cómo se ha originado, cómo se mantiene, cuándo comenzó, qué siente cuándo lo tiene, etc.) se disminuyen las opciones de que emerjan soluciones.

Desde la terapia centrada en las soluciones (de Shazer, 1988; O'Hanlon, 1990) se aboga por un planteamiento opuesto y radical: no hace falta conocer el problema para solucionarlo. Es suficiente con centrarse en los recursos y en las soluciones que trae a la consulta el cliente: centrándose en las excepciones, esto es en las ocasiones en las que no se da el problema, las redes de apoyo con las que cuenta, en hacer que el cliente se imagine cómo sería un futuro sin el problema o indagando cómo son las soluciones que pone en marcha ante problemas similares.

Desde esta perspectiva, el proceso terapéutico es un proceso lingüístico en el que se fomenta un lenguaje centrado en las soluciones, evitando caer en un lenguaje saturado por el problema que atrapa a las personas y las familias.

h) Los problemas son intentos fallidos de resolver los conflictos.

O cuando la solución se convierte en el problema.

Los miembros de la familia se estancan en una determinada visión del problema y en una determinada pauta rígida de interacción. Lo que caracteriza a los sistemas familiares con problemas graves o incapacitantes es la imposibilidad de modificar, por sí mismos, las

► reglas que definen su organización, provocando que sean incapaces de ver otras soluciones alternativas, convirtiendo sus juegos familiares en *juegos sin fin*, sin salida aparente.

Enseñar otro juego u otra pauta de actuación puede ser una solución para que la familia consiga salir del impasse (Watzlawick, 1988).

En este sentido, son los propios intentos de solución los que forman parte del problema, pues son las soluciones intentadas las que mantienen y alimentan el problema (Watzlawick. et al., 1989).

Partiendo de este modelo, Nardone (2003) realiza una sugerente explicación sobre la génesis de modelos familiares patógenos cuando las familias intentan resolver los problemas en los que están metidos, o de cómo la repetición sin fin de algunos tipos de interacción más que solucionar las dificultades indica el nivel de rigidez alcanzado, convirtiendo a los problemas en una especie de arenas movedizas que cuanto más intentan resolverlos, más los devoran y hunden (Selekman, 1996).

Pensemos, por ejemplo, en los padres de un adolescente que ante el comportamiento esquivo y distante de su hijo optan por perseguirlo, a escondidas, mientras sale de juerga o por contratar a detectives privados para averiguar los motivos de tales comportamientos extraños en casa. Estas soluciones intentadas por los padres pueden agravar los problemas que, paradójicamente, quieren resolver, al convertir las dificultades normales de la adolescencia en distanciamientos, persecuciones y graves conflictos entre padres e hijos.

i) **La postura del no saber o la suspensión del pre-conocimiento y la mayor atención a la pericia del cliente.**

No saber no significa que no sabemos nada, sino que estamos más allá del conocimiento absoluto.

(Derrida, 1978; cto. En Anderson, 1997)

La postura del "no saber" se basa en los supuestos construccionistas de que la creación de significados es un proceso intersubjetivo, o de otra manera, que la realidad y el conocimiento son una cons-

trucción social, y el lenguaje, es generador de realidades. La conversación terapéutica hace posible que emerjan otras posibilidades más sanas y menos restrictivas para la persona o la familia que demanda ayuda.

El interés principal es el lenguaje del cliente; se privilegia el dialogo con el cliente, y se muestra un interés genuino por lo que dice y por la pericia del cliente, más que por los conocimientos del profesional; Anderson (1997; p. 102) señala en este sentido: *"al crecer nuestro interés por el conocimiento de la otra persona, nuestro propio conocimiento se hizo menos importante... y cuanto más suspendíamos nuestro propio conocimiento más lugar quedaba para oír la voz del cliente y para que su pericia saliera a primer plano"*.

Grinder preconiza en sus últimos trabajos relacionados con la Programación Neurolingüística el acceso a estados de no-saber por parte del terapeuta. Una especie de vacío de saber teórico para hacer sitio a la historia que nos plantea el cliente en cada ocasión.

CONCLUSIONES

Se ha llamado la atención de los riesgos que se produce cuando, con la especialización en el ámbito de los servicios sociales, las funciones de los equipos se escoran demasiado hacia el diagnóstico, con el consiguiente aumento y sofisticación en las clasificaciones en detrimento de las metodologías más orientadas al cambio y de las intervenciones en red y comunitarias.

Es un viejo tópico en el área de la intervención psicosocial que una excesiva pre-ocupación por el diagnóstico acaba generando *profecías autocumplidas*

El interés principal es el lenguaje del cliente; se privilegia el dialogo con él y un interés genuino por lo que dice y por su pericia, más que por los conocimientos del profesional.

(efecto Rosenthal, etc.), y que, cuando se aumentan los profesionales de la salud, acaban creciendo los problemas de salud, haciendo real la sentencia médica según la cual *una persona sana ha sido mal examinada*. En definitiva el diagnóstico acaba convirtiéndose en una de las enfermedades más frecuentes (Blech, J., 2005).

Nuestra propuesta es, desde luego, integradora. No se puede prescindir del diagnóstico, pues es una parte de la intervención: la que nos posibilita, la mayor parte de las veces, la dirección de la intervención. Pero sin caer en simplificaciones, creemos que los Servicios Especializados de Atención a la Familia e Infancia deberían encargarse, principalmente, de buscar cuál es la palanca que permite cambiar la situación familiar, y que para esto, como señalan los defensores de la terapia estratégica, es conveniente aplicar el reductor de complejidad (Fiorenza y Nardone, 2004).

Asimismo, queremos destacar, como una de las aportaciones más interesantes que las posturas colaborativas o postmodernas pueden ofrecer a la intervención en el ámbito de los servicios sociales, su interés en crear un espacio y de facilitar un proceso donde situaciones muy problemáticas, aparentemente no trabajables, puedan ser abordables. En definitiva: ir abriendo otras posibilidades.

En este artículo hemos pretendido sensibilizar sobre la necesidad de definir certeramente el objeto de la especialización en el ámbito de la intervención familiar en servicios sociales. En nuestra opinión dicho objeto no es exactamente la familia en si misma ni su diagnóstico-taxonomía, sino más bien, el cambio familiar.

"La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado, algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos (...) No obstante, y al mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que siempre



más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío”(J. Larrosa. 1997: 60). ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, H. (1997). Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque postmoderno de la terapia. Amorrortu
- Bateson, G. (1998). Pasos hacia una ecología de la mente. Lohlé-Lumen
- Blech, J. (2005). Los inventores de enfermedades. Cómo nos convierten en pacientes. Destino.
- Bloch, E. (1952). Avicena y la izquierda aristotélica. Madrid: Ciencia Nueva
- Cecchin, F. (1996). Construcción de posibilidades terapéuticas en McNamee y Gergen (ed) en La terapia como construcción social. Ed Paidós.
- De Shazer, S. (1988). Claves para la solución en terapia breve. Paidós.
- Epston, D. (1994). Obras escogidas. Gedisa
- Fiorenza y Nardone (2004). La intervención estratégica en contextos educativos. Barcelona: Herder.
- Fiorenza, A. (2003). Niños y adolescentes difíciles. Herder
- Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Paidós
- Gergen, K. (1995). El postmodernismo como una forma de humanismo. Revista de psicoterapia, vol X, nº 37 (49-60)
- Goffman, E. (1980): Estigma: la identidad deteriorada. Amorrortu.
- Haley, J. (1985). Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar. Amorrortu
- Hillman, J. (1999): Re-imaginar la psicología. Siruela.
- Jullien, F. (2001). El sabio no tiene ideas. Siruela.
- Larrosa, J.; Pérez de Lara, N. (comp.). (1997): Imágenes del otro. Barcelona: Virus.
- Lax, W (1996). El pensamiento postmoderno en la práctica clínica en McNamee y Gergen (ed) en La terapia como construcción social. Ed Paidós.
- Minuchin, P. Colapinto, J; Minuchin, S. (1998). Pobreza, Institución y Familia. Amorrortu
- Nardone, G (2002). Psicoluciones. Herder
- Nardone, G et al. (2003): Modelos de familia. Herder.
- O'Hanlon, B. (2001). Desarrollar posibilidades. Paidós.
- Ortín, B. (2003): Los niños invisibles. Barcelona: Octaedro.
- Ortín, B. y Ballester, T. (2005). Cuentos que curan. Océano.
- Selekman, M. (1996). Abrir caminos para el cambio. Gedisa
- Watzlawick, P., Weakland, J y Fish, R. (1989). Cambio. Herder
- Watzlawick, P. (1988). La coleta del barón Münchhausen. Herder.
- Watzlawick, P., Nardone, G. (1997). Terapia Breve Estratégica. Paidós.
- White, M. y Epston, D. (1990). Medios narrativos para fines terapéuticos. Paidós.
- Zeig, J. (1992): Un seminario didáctico con Milton Erickson. Amorrortu.



ANALOGÍ@S HISTORIAS VINCULADAS PARA LA INTEGRACIÓN

La aparición de nuevas demandas para prevenir y paliar situaciones de necesidad en el ámbito del empleo, constituye la base del proyecto de Iniciativa Comunitaria Equal Analogí@s.

La Presión que sobre las redes de servicios sociales está ejerciendo la aparición de nuevas demandas para prevenir y paliar situaciones de necesidad vinculadas al ámbito del empleo (mujeres en riesgo de exclusión, inmigrantes, minorías étnicas y discapacidad), constituye la base del diseño del proyecto de Iniciativa Comunitaria Equal Analogí@s.

Dicho Proyecto se gestiona a través de 9 entidades: La Fundación CeIM (entidad representante), el Ayuntamiento de Valencia, con la implicación de los 11 Centros Municipales de Servicios Sociales- CMSS (Entidad Co-financiadora), CCOO, Apip, Fundación Rais, Escuela de hostelería y turismo de Valencia, Cerai, Fundación ÉTNOR y El Institut de la Dona de la Universidad de Valencia.

Analogí@s aboga por desarrollar un Programa Integral de Empleo orientado a la Mediación que implique la cooperación institucional (Administración local, Entidades Sociales, Tejido Empresarial, Sindicatos y el conjunto de la Sociedad Civil valenciana) en la inserción sociolaboral de los colectivos más desfavorecidos. Promueve intervenciones sociales, educativas y laborales más integradas que permitan que las personas beneficiarias tomen el compromiso de practicar, observar e imitar formas alternativas de enfrentarse a la realidad sociolaboral en la que se ven envueltos, desde una clave transformativa.

La finalidad de Analogí@s es la de desarrollar ejes estratégicos innovadores e interdisciplinarios de capacitación, información, orientación, formación y empleo de personas con bajos recursos, en especial mujeres, en temas de empleabili-

dad, ciudadanía y liderazgo. Dichos ejes estratégicos son:

- Eje I: Escuela de Mediación Social, Intercultural y de Género.
- Eje II: Red de mediadores/as sociolaborales.
- Eje III: Formación Adaptada.
- Eje IV: Dispositivo de Igualdad de Oportunidades.
- Eje V: Dispositivo de Evaluación e Investigación Social.

Cada línea de actuación planteada tiene un continuo que la relaciona con las demás. Inicialmente se partirá de la formación de actores clave para la puesta en marcha de los dispositivos creados con el fin de propiciar recursos para los colectivos objeto, facilitando su implicación y participación en el proyecto mediante la Formación Adaptada, los Itinerarios Individualizados de Inserción, las acciones novedosas de implicación del tejido empresarial y la Responsabilidad Social de las Empresas y los centros de conciliación de vida familiar y laboral. Todo ello, controlado a través de una evaluación continua que permite rectificaciones participativas y consensuadas.

La Población destinataria y beneficiaria del Proyecto Analogí@s es:

- Población desempleada, especialmente mujeres, inmigrantes y personas con discapacidad.
- Técnicos/as municipales.
- Profesionales de lo social.
- Delegados/as sindicales
- Responsables de personal de PYMES
- Empresarios/as. ■

Comisión de Definición, Funciones y Competencias

La "Comisión de definición, funciones y competencias del educador/a social" del Colegio de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha (CESCLM) recibió el encargo de ASEDES de elaborar un documento en cuanto a las funciones y competencias del educador social.

Desde el CESCLM se decidió abrir la comisión a otros territorios. Por ello educadores pertenecientes a diferentes asociaciones y Colegios Profesionales de nuestra geografía: Cataluña (CEESC), Murcia (CPESRM), Aragón (APES Aragón) y Castilla-La Mancha (CESCLM), además de educadores invitados de Extremadura, Asturias y estudiantes de la Uned) han trabajado en sesiones presenciales, textos trabajados individualmente y sesiones con expertos donde se ha ido analizando y profundizando los diferentes conceptos sobre los cuales se está fundamentando el docu-

mento de funciones y competencias.

El trabajo ha contado también con la colaboración de los Doctores en Pedagogía y profesores de la Diplomatura de Educación Social de la UCLM, Dr. José García Molina y Dra. Rosa Marí Ytarte, y con la ayuda del catedrático de Pedagogía Social por la Universidad de Murcia Dr. Juan Sáez Carreras.

En este sentido podemos decir que el trabajo coordinado entre la Universidad y las Asociaciones y Colegios Profesionales es un elemento clave para seguir avanzando en el proceso de profesionalización de la Educación Social y la búsqueda de una competencia educativa cualificadora.

Un documento de este tipo permitirá presentar al educador social como el profesional que cuenta con una formación universitaria específica y un encargo social y profesional particular. De

esta manera, se articula, tanto su discurso profesional, como las orientaciones técnicas y éticas que disponen al educador social en un lugar óptimo y apropiado para satisfacer las demandas y necesidades socioeducativas del conjunto de la ciudadanía.

La elaboración de este trabajo es un proceso de participación y debate, flexible en el tiempo y en continua revisión de los colectivos profesionales y grupos.

Esta comisión está abierta a todos los interesados a participar, realizando aportaciones, intercambiando impresiones, conociendo el proceso de trabajo realizado hasta ahora y asistiendo a las reuniones presenciales que se realizan. Para ello, contactad con el colegio y se os facilitará un teléfono de contacto.

VIRTU TOMÁS
Participante de la Comisión
desde el COEESC

Comisión de Habilitación

Como ya sabéis, el día 28 de mayo de 2005 finalizó el plazo de presentación de solicitudes de habilitación.

El gran número de solicitudes recibidas en el Colegio superó todas nuestras expectativas, por lo que la Comisión de Habilitación todavía se está reuniendo para resolver las solicitudes, con la previsión de finalizar todo el proceso a principios del este año 2006.

Hay que decir que, aunque la labor que están realizando los y las componentes de la Comisión de Habilitación (tanto expertos de diferentes ámbitos como

miembros de la Junta de Gobierno del Colegio) es totalmente voluntaria, el nivel de esfuerzo y dedicación es elevado.

Destacar que la habilitación como Educador/a Social es un proceso por el



que se reconoce la capacitación para ejercer como Educador/a Social y, por tanto, se le reconoce como tal.

La habilitación como Educador/a Social no implica la obtención de la Diplomatura en Educación Social. Para obtener la Diplomatura en Educación Social es necesario cursarla u obtener la homologación de la misma por estamento universitario autorizado para ello.

M^a JOSÉ CORBALÁN
Coordinadora de la Comisión
de Habilitación

Comisión de Equivalencias

Esta Comisión ha estado trabajando para hacer posible la obtención de la equivalencia entre los estudios llevados a cabo en la “Escola d'Educadors Especialitzats no Docents de la Diputació de València” con la actual Diplomatura de Educación Social.

Con la aprobación del Real Decreto 168/2004 de 30 de enero (publicado en el BOE de fecha 13 de febrero de 2.004), para la declaración de equivalencias entre determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de **Diplomado en Educación Social**, y de la Orden ECI/3296/2004, de 4 de octubre (BOE de fecha 14 de octubre de 2.004) por la que se establece el curso de nivelación de conocimientos previstos en el Real Decreto 168/2004; se abre la posibilidad a la histórica Escuela D'Educadors de la Diputació, de cerrar el círculo de una actividad docente pionera en el estado español.

Muchos habrán oído hablar de aquella Escuela y, a grandes rasgos, conocerán cómo surgió, quienes fueron el motor de la misma, cómo se organizó... etc, pensemos que nos estamos remontando a los años 1981 a 1984. El COEESCV, después de haber participado de la labor de “rastrear” toda la documentación que constituyó los inicios de la Escuela, dispone de datos suficientes para tener un conocimiento más preciso de sus orígenes y su funcionamiento.

Esta Comisión ha trabajado por medio de reuniones internas, asambleas

con los antiguos alumnos de la Escuela y entrevistas con los Organismos Públicos implicados en la consecución de este objetivo (Ministerio de Educación, Universidad de Valencia y Diputación de Valencia). Han sido muchas las sesiones de trabajo llevadas a cabo desde los inicios de la solicitud de participación en el Decreto Ministerial en el año 2.002, que fue iniciada por la Asociación de Profesionales Educadores Sociales del País Valenciano. Esta Asociación consideró la labor realizada por la Escola



Esta Comisión ha estado trabajando para hacer posible la obtención de la equivalencia entre los estudios llevados a cabo en la “Escola d'Educadors Especialitzats no Docents de la Diputació de València” con la actual Diplomatura de Educación Social.

Con la aprobación del Real Decreto 168/2004 de 30 de enero (publicado en el BOE de fecha 13 de febrero de 2.004), para la declaración de equivalencias entre determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación Social, y de la Orden ECI/3296/2004, de 4 de octubre

que caía en nuestras manos, nos transportaba al recuerdo de aquellas aulas dentro del antiguo “Internado” de la Casa de la Misericordia y nos encontramos caminando por sus largos pasillos recubiertos de azulejos.

A estas alturas ya se habrá podido desprender que la que suscribe fue alumna de aquella escuela, tal vez el tono de calidez con que me he referido a la recuperación de esa identidad histórica, así lo ha delatado, me emociona haber sido una de las personas que hemos estado

directamente inmersos en la recuperación de todos estos archivos y de haber disfrutado en este trabajo.

Después de la labor realizada y la satisfacción obtenida, a fecha de hoy no tenemos constancia por parte del Ministerio de la certificación oficial de los estudios que se llevaron a cabo en la Escola de la Diputació. Esta cuestión queda aún

abierta y las negociaciones continúan. Esperemos que concluyan favorablemente.

Se han realizado, por parte de esta Comisión, actas de todas las reuniones y asambleas llevadas a cabo, en las que queda constancia de todas las gestiones y propuestas que hemos ido trabajando para la consulta y/o información de cualquier persona que pueda manifestar interés por el tema.

AMPARO CAMPOS
Coordinadora de la Comisión
de Equivalencias

Comisión de Bolsa de Empleo

La bolsa de empleo es un recurso que surge para dar respuesta al [colegiad@](mailto:colegiad@colegio.es) - [amig@](mailto:amig@colegio.es) del colegio en situación de mejora o búsqueda de empleo, y como garantía del ejercicio profesional.

OBJETIVOS

- Facilitar una mejora de empleo y/o una salida profesional a todos aquellos colegiados que lo soliciten.

- Consolidar la figura del educad@r social en sus diferentes perfiles (Educad@r de 3º edad, educad@r en animación sociocultural, educad@r especializado).

- Fomentar la figura del educad@r social en los nuevos ámbitos emergentes.

- Ofertar a las empresas o a cualquier entidad interesada el perfil de profesional requerido

La bolsa de empleo se constituye así como un recurso puente entre la oferta y la demanda.

FUNCIONES

La comisión se reúne un día a la semana y realiza entre otras, las funciones:

- Presentación del COEESCV y difusión de la bolsa de empleo a las empresas, asociaciones, entidades, cooperativas, etc.

- Recepción de ofertas y filtrado en la base de datos de la bolsa, de los perfiles requeridos por entidades demandantes.

- Seguimiento por parte de la comisión del proceso de selección llevado a cabo por la empresa.

- Filtro de información a través de internet de los temas relacionados con la bolsa de empleo público, oposiciones, ofertas puntuales, etc. Se realiza un registro de la información y selección para publicarla en la web.

Recordar a los colegiados y amigos del colegio que para formar parte de la bolsa de empleo, es necesario cumplimentar el modelo de currículum que adjuntamos con la revista y que también encontrareis en la página web. Enviadlo vía fax o email coeescv@coeescv.com indicando en asunto: ev.bolsa de empleo.

La comisión invita a la participación de nuevos miembros para dinamizar este servicio. ¡¡Os esperamos!!

MAYTE CABALLERO
Coordinadora de la Comisión
Bolsa de Empleo



Entra en www.eduso.net

NUEVAS SECCIONES EN LA WEB DE EDUSO

En la página web de EDUSO se han activado nuevas secciones, con el fin de acercar toda la información del Colegio de Educador@s a todos los profesionales y amigos de este ámbito socio-educativo. Las nuevas secciones son tres.

Bitácora: Coordinado por el Colegio de Educadores de Castilla La Mancha, que pretende crear un foro en el que aportar artículos, temas, opiniones...

Recursos: Destinada a dar a conocer recursos prácticos como vídeos, películas...

Orientación para el Empleo: Pretende ir albergando información relacionada con la orientación y búsqueda de empleo.

Todos podemos participar e introducir información en cada una de las secciones.

Piensa, tu información puede ser muy útil para tus compañer@s. Por eso, "No te la guardes, compártela".



Cuentos que curan Conocernos mejor con el poder terapéutico de los cuentos

Bernardo Ortín y Trinidad Ballester. Editorial Océano, Colección Ambar

El 7 de junio se presentó en FNAC de Valencia el libro "Cuentos que curan" de Bernardo Ortín y Trinidad Ballester.

La presentación corrió a cargo del Dr. Manuel Ramos. Director del Instituto de Terapia Gestalt de Valencia.

Los cuentos nos conectan con nuestros deseos más profundos, ya que nos permiten imaginar el mejor de los mundos y viajar a nuestro propio centro.

Este libro nos enseña cómo los relatos son una vía privilegiada para conocernos mejor, crecer y disfrutar de la vida.

Cuentos que curan es un libro excelente para los amantes de los relatos que quieren profundizar en su estructura y significado, y también para quienes deseen iniciarse en la escritura creativa y el arte de los cuentos en genera tanto en solitario como para trabajar en pareja o en grupo.

Bernardo Ortín Pérez es Dr. en Filosofía y CC. Educación y autor



del libro Los niños invisibles.

Trinidad Ballester Monfort es médica y artista, especializada en Medicina Naturista y autora de las ilustraciones interiores de este libro.

Ambos dirigen Zen-Tre, donde llevan a cabo sus proyectos sobre pedagogía creativa y salud integral dentro de los cuales está Taller de Arteterapia y Cuentos que curan, un curso vivo del que nace este libro.

Éste libro es el resultado de muchos talleres y seminarios dedicados a los relatos como sistema de comunicación profesional en procesos educativos e intervenciones psicopedagógicas.

El Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana ha realizado distintas ediciones del presente curso de relatos terapéuticos.

Próximamente el Colegio realizará nuevas convocatorias que serán anunciadas con la suficiente antelación. ■

Descenso a la periferia Asistencia y condición humana en el territorio de lo social

Rafael Aliena. Publicacions de la Universitat de València, Nau Llibres

Rafael Aliena inmerso en el papel de "Visitante" se sube al coche escoba de los Servicios Sociales, los Centros Base, para mostrarnos en su descenso la cara oculta de este pequeño gran mundo, un mundo de personas y posibilidades.

Aciertos, teorías, trucos, ilusiones, desilusiones y fracasos se mezclan en la narración del día a día de los Servicios Sociales de Base, enseñándonos las posibilidades y las limitaciones de su acción, dejando un margen de ilusión y esperanza que hace continuar la lucha a sus profesionales.

El guiño simpático que acompaña cada hoja de la historia del visitante hace de la lectura algo atractivo y emocionante. Te conviertes en su compañero de inmersión, buceando juntos por la práctica diaria de estos trabajadores que nos muestran también los pilares teóricos que soportan su intervención. Sus experiencias y reflexiones te ayudan a conocer el mundo real y las dudas que asaltan, todavía, a profesionales con largos años de experiencia.

Como educadoras sociales que somos, miramos el libro cambiando el apellido de los trabajadores que hablan, transformando



"sociales" por "de lo social", ya que unos y otros nos hemos embarcado en un mismo viaje, el de trabajar por y para los demás. La intervención no entiende de compartimentos estancos, sino de compartir un mismo viaje donde tengan cabida todas las miradas. Seguro que así será una experiencia mucho más rica y positiva.

Tolerancia, comprensión y deseo de ayudar son senderos que hacen del trabajo "de lo Social" algo valioso, aunque muchas veces esto signifique hacer "milagros". El equipo de los Centros Base nos habla de que los milagros no siempre se pueden hacer, muchas veces nosotros no somos los que decidimos, o decidimos cosas que la persona no está dispuesta a seguir. Debemos poner oreja a esto que nos cuen-

tan y estar dispuestos a tolerar la frustración.

Descenso a Periferia es un trepidante viaje por un mundo plural, por ello la lectura de Rafael Aliena es tan atractiva, nos da una visión novedosa de una realidad que explorar. ■

Erica Cabrero Espín y Noelia García Pinteño
Educadoras Sociales de Àmbit Associació

Multiculturalidad y educación teorías, ámbitos, prácticas

Tomás Fernández García, José G. Molina. Alianza Editorial, Colección Política social

La multiculturalidad es uno de los temas que más ha preocupado y sigue preocupando a los que están trabajando actualmente en el ámbito educativo, siendo conscientes de la realidad social que ha estado emergiendo en los últimos años en nuestro país.

Varios autores, bajo la coordinación de Tomás Fernández García y José G. Molina, han editado un nuevo libro sobre este tema, que recoge las teorías, los ámbitos de actuación y las prácticas de esta nueva experiencia socioeducativa.

El libro nos invita a sumergirnos en esta nueva realidad social y educativa que ha surgido en los últimos años con la inmigración también en nuestra comunidad.

El libro se divide en tres partes. La primera, se centra en las teorías surgidas sobre la multiculturalidad, en la que podremos leer sobre los siguientes aspectos:

- Significado y usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad.
- Diferencia e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas.
- Pluralidad y educación. La intercultural, modelo educativo.
- Educación social y educación intercultural.

La segunda parte, presenta los diferentes ámbitos en los que hay que trabajar para avanzar en la multiculturalidad. En esta sección se tratan los siguientes temas:

- Las políticas de inmigración.
- Multiculturalismo e interculturalidad en el ámbito escolar.
- Educación Intercultural y currículum: una oportunidad para repensar la cultura escolar.
- Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural.
- Educación intercultural bilingüe en América Latina: indigenismo, políticas y prácticas.

La tercera y última parte del libro, se refiere a las prácticas que se han llevado a cabo a raíz de esta nueva realidad socioeducativa. Por ello, se presentan algunas de las iniciativas surgidas en los últimos años en nuestro país:

- El Observatorio de la Inmigración de Tenerife.
- Atención socioeducativa a inmigrantes en centros de adultos. Menores No acompañados en situación de exclusión social.
- El Programa ELCO marroquí.

Animamos a la lectura de esta nueva publicación a todos los profesionales de la educación y, especialmente, a tod@s l@s educador@s sociales, ya que se trata de una realidad social y educativa que seguro que vamos a tener que enfrentar en algún momento de nuestra vida profesional. ■



La violencia de género explicada a mi hijo

Amparo Zacarés Pamblanco. Carena Editors, Valencia, 2005

La violencia contra las mujeres es una de las más degradantes violaciones de los derechos humanos y un verdadero flagelo para toda la humanidad. Los jóvenes y también los adultos, han de tomar conciencia de cómo las relaciones sociales han sido construidas históricamente desde la desigualdad entre los sexos y saber que el curso de la historia de la Humanidad es una narración con sentido, cuyo punto de inflexión reside en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La violencia de género en las sociedades modernas es una cuestión de Estado que debe ser entendida como un problema de salud pública que afecta al bienestar de la sociedad entera.

De ese intento clarificador surgió la idea de este libro que expone de forma didáctica las causas de la violencia contra las mujeres y



las medidas legislativas y educativas que se han tomado para su erradicación.

Un libro de carácter divulgativo de gran interés para los jóvenes.

Amparo Zacarés Pamblanco (Valencia, 1956) es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Ha publicado en diversos boletines internacionales y revistas especializadas de Filosofía y Pedagogía. Colabora habitualmente con el Institut Universitari de Creativitat e Innovacions Educatives (Universitat de València).

Ha sido profesora de Didáctica de la Filosofía y ha recibido varios premios educativos.

Su experiencia académica de los últimos años se nutre de la reflexión dialogada con jóvenes de bachillerato sobre la cultura de la paz y la prevención de la violencia. Email: amparo.zacares@uv.es ■

Itinerarios de Inserción con Personas con Dificultades y en Riesgo de Exclusión

En los últimos años se han puesto en marcha políticas activas de empleo para favorecer la inserción de colectivos con dificultades o en riesgo de exclusión social.

En este marco ha cobrado protagonismo la figura del orientador/a laboral como profesional que realiza una evaluación y un acompañamiento a las personas con dificultades para encontrar empleo. Personas que pertenecen a diversos colectivos que sufren una discriminación que les impide su inserción social en general y en particular la laboral.

El proceso social y de atención a las personas desfavorecidas que se realiza mediante la inserción laboral se conoce como itinerario de inserción. Este proceso supone la detección de las necesidades de las personas, una valoración de sus potencialidades, y la respuesta planificada y conjunta para iniciar un proceso de búsqueda activa de empleo y en su caso de proyecto profesional. Este proceso conlleva actuaciones tales como: mejorar la formación, la defi-

nición de un objetivo profesional, la mejora de habilidades personales y sociales, y la búsqueda y apoyo de otros recursos sociales.

En la inserción laboral de las personas intervienen variables contextuales y personales, el papel del orientador/a laboral es el de acompañar facilitando las herramientas necesarias para el acceso y el mantenimiento de un empleo, siendo la persona beneficiaria la que tiene el protagonismo, como parte activa en su proceso de cambio y de mejora.

La figura profesional del orientador/a ha de conocer algunas herramientas metodológicas que forman parte de su trabajo de acompañamiento en el proceso de inserción: la evaluación o diagnóstico, la planificación, la recuperación de habilidades personales y sociales... Al mismo tiempo es necesario conocer los diversos colectivos a los que se dirige la orientación, ya que cada uno de ellos presenta dificultades

des diferentes derivadas de la discriminación que sufren. Discriminación por sexo (mujeres), origen (inmigrantes), edad (jóvenes y mayores de 45 años), o discapacidad.

A lo largo de este curso pretendemos realizar en primer lugar un análisis de la metodología de los itinerarios de inserción, en segundo lugar su aplicación práctica en función de los colectivos a los que se dirige: mujeres, jóvenes, discapacitados/as, ex toxicómanos, o inmigrantes.

Esperamos la reflexión crítica y aportaciones de los/as participantes a lo largo de la formación, en un tema, el de la inserción, que puede analizarse desde puntos de vista diferentes, con enfoques diversos, lo que supondrá un mayor enriquecimiento para todos y todas.

Encarna Ojeda Zerpa
Docente del curso "Intervención Sociolaboral con Colectivos de Exclusión"

ASEDES informa

NUEVOS COLEGIOS DE EDUCADORES/AS SOCIALES

Durante el año 2005 se han creado tres Colegios de Educadores/as Sociales en el territorio español.

Esto supone una gran avance en la consolidación de la profesión y de los instrumentos para regular la misma.

Son 10 los Colegios existentes en la actualidad, a los que esperamos se vayan sumando el resto de Comunidades Autónomas del Estado español.

Los Colegios profesionales permiten dotar a los/as educadores/as sociales de una organización capaz de velar por sus intereses y ordenar el ejercicio de la profesión, lo que se entiende como una garantía para todos los sectores sociales a los que se dirigen sus intervenciones.

Colegio Profesional Educadores y Educadoras Sociales
Castilla y León

El 31 de marzo de 2005 se publicó en el BOCYL la Ley 2/2005, de 23 de marzo, de creación del Colegio. En estos momentos está abierto el proceso de habilitación en este Colegio, que finalizará el 30 de septiembre de 2006.

Colegio Profesional de Educadores Sociales
Andalucía

El 1 de Julio de 2005 se publicó en el BOE la Ley 9/2005, de 31 de mayo, de creación del COPESA. Está abierto el proceso de habilitación hasta el 17 de junio de 2007..

Colegio Profesional Educadoras y Educadores Sociales
Aragón

El 26 de octubre de 2005 se publicó en el BOA la Ley 9/2005, de 10 de octubre, de creación del Colegio.. Está abierto el proceso de habilitación hasta el 26 de abril de 2007



didalia

gestión sociocultural del mediterráneo

servicios socioeducativos de tiempo libre
mayores, niños, jóvenes, discapacidad



gestión sociocultural del mediterráneo didalia s.l.l. pintor pascual capuz,15
46018 valencia españa tel 963586015 fax 963586014 www.didalia.com