

Familias y educación social
Un encuentro necesario

Familias y educación social

Un encuentro necesario

**Eva Bretones Peregrina
Maria Isabel Monteys Homar
Esther Morales Fernández
Gloria Rendón Toro
Jordi Solé Blanch
José Ramón Ubieto Pardo
Lluís Vila Savall**



EDITORIAL UOC

Directores de la colección Educación Social: Jordi Planella y Segundo Moyano

Diseño de la colección: Editorial UOC

Primera edición: septiembre de 2012

© Eva Bretones Peregrina, Maria Isabel Monteys Homar, Esther Morales Fernández, Gloria Rendón Toro, Jordi Solé Blanch, José Ramón Ubieto Pardo y Lluís Vila Savall, del texto.

© Imagen de la portada: Istockphoto

© Editorial UOC, de esta edición

Rambla del Poblenou 156, 08018 Barcelona

www.editorialuoc.com

Realización editorial: gama, sl

Impresión: Book-print S.L

ISBN: 978-84-9029-009-5

Depósito legal B. 22.515-2012

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y el de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ningún modo ni a través de ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos sin la previa autorización por escrito de los titulares del *copyright*.

Eva Bretones Peregrina (coordinadora y autora)

Educadora social, máster en Investigación básica y aplicada en antropología. Es doctora en Pedagogía por la UAB y se ha especializado en temas de participación, diversidad y minorías étnicas. Su trayectoria profesional ha combinado el acompañamiento educativo a adolescentes y jóvenes con dificultades de participación sociocomunitaria y la docencia en la universidad. Actualmente es profesora en el Grado de Educación Social de la UOC. Es miembro del Grupo de Investigación en Etnografía de los Procesos Educativos y de Antropología Aplicada a la Educación (Mossa), del Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada (Grafo), UAB, y del Grupo de Investigación Laboratorio de Educación Social (LES), UOC.

Maria Isabel Monteys Homar

Educadora social y psicopedagoga. De 1996 a 2001 educadora del Centro Abierto del Ayuntamiento de Argentona. Desde 2001 educadora en el Espacio Familiar *La Casa dels Infants Can Vinader* del Ayuntamiento de Castelldefels. Es miembro de la Asociación de Profesionales de Espacios Familiares en Cataluña.

Esther Morales Fernández

Educadora social especializada en intervención familiar, infancia y adolescencia. Ha sido miembro del GREC como educadora social en Servicios Sociales del Ayuntamiento de Mallorca y educadora en el Centro de Observación y Acogida de la Fundación ILUNDAIN HARITZBERRI. Educadora en el *Programa de apoyo al acogimiento familiar en familia extensa acogedora* de la Junta de Andalucía.

Gloria Rendón Toro

Antropóloga por la Universidad de Antioquia (Colombia). Especializada en temas de participación e inmigración, ha sido responsable del *Programa de Acompañamiento a la Reagrupación Familiar* de la Dirección de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona.

Jordi Solé Blanch

Educador social y doctor en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili. Ha desarrollado su trayectoria profesional en el ámbito de la protección a la infancia y los servicios sociales básicos. Actualmente es profesor de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC. Sus ámbitos de investigación se centran en los ámbitos de conocimiento de la teoría y la historia de la educación, la antropología de la educación y de la juventud y la pedagogía social. Es autor, entre otros, de *Antropología de la educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación* (Injuve, 2008). Es miembro del Grupo de Investigación Laboratorio de Educación Social (LES), UOC.

José Ramón Ubieto Pardo

Psicólogo clínico y Psicoanalista. Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis. Ha sido coordinador (2000-2011) del programa para niños, jóvenes y familias *Interxarxes* impulsado por el Ayuntamiento de Barcelona y en colaboración con la Generalitat de Cataluña y la Diputación de Barcelona. Profesor colaborador de la UOC y colaborador del diario «La Vanguardia». Ha publicado en diversas revistas nacionales e internacionales. Autor, entre otros, de «El Trabajo en red. Usos posibles en Salud Mental, Educación y Servicios Sociales», Ed. Gedisa (2009) y «La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica», Ed. EdiUoc (2012).

Lluís Vila Savall

Educador social. Hasta 2006 educador en el Equipo de Inserción Sociolaboral del Casal dels Infants del Raval. Educador en el *Programa de acompañamiento integral a familias de etnia gitana procedentes de países de la Europa del Este* de la Fundación Secretariado Gitano. Profesor colaborador de la UOC y miembro de la Comisión de Inmigración de la ECAS (Entidades Catalanas de Acción Social).

Índice

Introducción	11
 PARTE I. LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL TRABAJO CON FAMILIAS	
Introducción	15
Capítulo I. Razones para la acción socioeducativa con familias	17
1. Una doble perspectiva: lo atemporal y lo variable	18
2. Cambios sociales y transformaciones familiares	19
3. El mercado como competidor.....	21
 Capítulo II. Objetivos de la acción socioeducativa en el marco familiar	25
1. Nuevos roles, nuevas reglas	26
2. Generar autoridad: capacidad de invención.....	31
3. Comunicar (se) no es informar (se)	33
 Capítulo III. ¿Qué lugar damos a las familias en la acción socioeducativa?	37
1. Dos principios éticos: participación y corresponsabilidad	37
2. ¿Qué lugar ocupan los hijos y las hijas para las familias?	39
3. ¿Qué valor damos al saber de los padres y las madres?	40
4. Desconocer lo que se sabe.....	43
 Capítulo IV. La acción educativa como proceso	47
1. La intención como vector de actuación	51
2. La transferencia como vínculo	53
3. Acompañamiento educativo.....	57

Capítulo V. Modalidades de la acción socioeducativa	63
1. Trabajo individual.....	63
2. Prácticas grupales	65
3. Estrategias de acción comunitaria	67
4. La prevención del riesgo y los riesgos de la prevención.....	68
5. El trabajo en red.....	72
 Capítulo VI. Algunas ideas para concluir	 83

PARTE II. LA EXPERIENCIA DE LA ACCIÓN EN EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO CON FAMILIAS

Introducción	89
 Capítulo I. Programa de Acompañamiento a la Reagrupación Familiar	 91
1. Justificación.....	92
2. Antecedentes	94
3. Descripción	94
3.1. Acogida previa. Antes de la llegada de las personas que se van a reagrupar	95
3.2. Orientación y acompañamiento a las familias reagrupadas.....	102
4. Algunas ideas claves.....	106
 Capítulo II. Acompañamiento integral a familias de etnia gitana procedentes de países de la Europa del este	 111
1. Mis inicios. El reto y el descubrimiento.....	113
1.1. Los Rroma y la familia	115
1.2. La proximidad activa	120
2. Orientaciones metodológicas	127
 Capítulo III. Programa de apoyo al acogimiento familiar en familia extensa acogedora	 137
1. Intervención socioeducativa familiar	138
1.1. Destinatarios	139
1.2. Fases de la intervención	140
2. Breves reflexiones sobre el trabajo socioeducativo con familias	148

Capítulo IV. Espacio Familiar La Casa dels Infants de Castelldefels ...	155
1. Los espacios familiares	156
1.1. Principales objetivos	156
1.2. Los tiempos y los espacios	159
1.3. Tipos de intervención	163
1.4. El papel de las familias	165
1.5. El papel de la educadora	166
1.6. El trabajo en red	168
2. Dificultades y posibilidades	169
2.1. Límites y dificultades	169
2.2. Posibilidades.....	170
Capítulo V. De la feminización de la demanda al acompañamiento socioeducativo	171
1. La familia en desorden.....	172
2. La feminización de la demanda en el trabajo social y educativo con las familias.....	174
3. La feminización del trabajo familiar en la educación social	182
4. Vidas en familia y responsabilidad profesional.....	187
Bibliografía	189

Introducción

Quizás sea cierto, como justifican algunos discursos y anuncian algunas políticas, que las familias no necesitan más apoyos que aquellos que les son ¿propios? (redes familiares, vecinales,...). Sin embargo, la realidad muestra, y así queremos visibilizarlo, que los itinerarios vitales de las familias (de todas) son siempre complejos (y diversos) y que los nombres propios escapan, a menudo, a la ignorancia de algunas afirmaciones.

La acción socioeducativa que defenderemos a lo largo de este libro, y de la que partimos como profesionales, contempla dos supuestos éticos: la *participación* y la *corresponsabilidad*. Esto es, una acción que nace del saber de las familias y cuyo camino y resultado es (y será) una elaboración colectiva en la que también participamos (y participaremos) las y los profesionales de la educación social, junto a otras disciplinas.

En efecto, y como argumenta la primera parte de este libro, la participación y la responsabilidad nos permiten hablar de *acción socioeducativa*. Es decir, de acción intencional y proactiva basada en el *vínculo educativo*. Un vínculo que, conector de las vicisitudes que toma la transferencia entre personas que comparten la palabra, toma cuerpo en aquello que es el verdadero resorte de su incidencia: el *acompañamiento educativo*.

Para ello, en la segunda parte, proponemos cuatro ejemplos de acompañamiento. Todos ellos *reconocen* y *acogen* aquello que se presenta como dificultad en las familias y causa de sus malestares. Tal y como muestran esas realidades particulares, acoger el sufrimiento es *confiar* en las familias. Y confiar es *estar presente* como educadoras y educadores sociales, o lo que es lo mismo, «(...) canviar la nostra concepció del nostre fer com a manera d'estar pel nostre estar com a manera de fer» (Barceló 2000, 89).

PARTE I

LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA
EN EL TRABAJO CON FAMILIAS

Introducción

La tarea educativa de la familia está hoy en permanente cuestión. Nadie duda de su necesidad pero, a juzgar por las críticas frecuentes que se escuchan sobre la responsabilidad de las familias en conductas problemáticas de hijos e hijas, pareciera que ésta ha «dimitido» de su función y que, en su conjunto, anda algo deorientada respecto a su necesaria acción educativa.

Ya se trate de niñas o niños caprichosos, adolescentes «colgados» de la red, jóvenes violentos o estudiantes con bajo rendimiento, parece que la familia tiene alguna culpa en relación a esos hechos, debido a su excesivo *laissez faire* y abandono de su función de orientación y referencia adulta, con la consiguiente pérdida de «autoridad».

Esta perspectiva no es nueva y responde a la tesis de Freud según la cual educar, al igual que curar o gobernar, son tareas «imposibles» para las que, sin embargo, no faltan candidatos. Aquí, *imposible* hay que tomarlo en su sentido lógico: aquello que no cesa de no escribirse, es decir, aquello que no deja de producir siempre un resto que no es educable y que Freud nombró como el «síntoma». No es que la educación sea «imposible» porque se muestre impotente para ajustar, controlar o prevenir todas las conductas de un sujeto. Es «imposible» porque su eficacia no depende sólo del *educador* sino que requiere del consentimiento del *educando* y allí encuentra siempre un límite porque el *educando* admite, en aras de su socialización y de sus aprendizajes, la renuncia a sus satisfacciones pero se reserva su particular margen de maniobra, que no cede al otro.

Las familias piden a sus hijos e hijas, desde los primeros años, que renuncien a aquello que les impediría formar parte del grupo social, aprender aquello que está más allá de su mundo próximo y formarse así un criterio y adquirir un grado de autonomía. Inicialmente les piden el control de esfínteres, luego continúan con el cumplimiento de las obligaciones escolares y con el respeto a las normas de convivencia más básicas. Los hijos y las hijas, en general y salvo que estén gravemente afectados por trastornos del vínculo, responden a esas exi-

gencias aceptándolas y tomándolas como una brújula con la que orientarse en su inserción social y en su desarrollo personal. Pero, en esa operación educativa, siempre hay un resto que no queda absorbido por esos ideales familiares. A veces puede ser un particular tempo en los aprendizajes que los desajusta del nivel deseado, otras un último *pero*, una reticencia final a las indicaciones del otro que sirve de boicot «parcial» a sus pedidos (los cumplen pero tarde o parcialmente). Otras veces su disposición a aceptar al semejante, como compañero de juegos, incluye alguna manifestación de rechazo, más o menos explícita.

Todos esos matices no los convierten en «mal-educados» pero nos hablan de la permanencia de algo que resiste a ser guiado y prescrito por el otro y que el sujeto conserva como su «estilo» propio, aunque en ocasiones pueda ser un obstáculo para él mismo (malas notas, sanciones adultas, rechazo de iguales...). Esta resistencia intrínseca al sujeto hablante es lo que provoca —dicho sea de paso— en no pocos educadores y educadoras una duda y un cuestionamiento permanente acerca de su profesión y de su capacidad para ejercerla.

La existencia de esa última palabra del sujeto nos confirma que para entender la incidencia educativa de la familia en las conductas de sus hijos e hijas no basta con tomar como indicador lo que ésta les ha transmitido. Sin duda que esa «herencia» es muy importante —y luego hablaremos de ello— pero es insuficiente para entender esa articulación entre la familia y las conductas de sus miembros.

Habrá que pensar que esa «imposibilidad» educativa, lejos de ser una mala noticia, abre la posibilidad de participación de cada uno en la construcción de la persona adulta que llegará a ser, al dejar un cauce abierto a la invención y la creación. Es este hecho lo que nos permite hablar de responsabilidad del sujeto porque lo concebimos como alguien que puede responder de sus hechos y creencias, sin refugiarse en sus antecedentes familiares.

En esa tarea de educar a hijos e hijas las familias necesitan apoyos, independientemente de cuál sea su estructura (nucleares, monoparentales, reconstituidas, adoptivas...) ya que la parentalidad requiere de aprendizajes que no siempre han podido efectuarse en la propia familia o en otros contextos. *La acción socioeducativa de la educadora y el educador (social) es una oportunidad para acompañar a las familias en su itinerario vital.*

Capítulo I

Razones para la acción socioeducativa con familias

José Ramón Ubieto¹

Partiendo, pues, de esta condición original de la educación como imposible podemos considerar todas sus posibilidades y para ello podemos preguntarnos por las razones actuales que justificarían esa acción socioeducativa en el seno de la familia.

Todos los estudios recientes, nacionales e internacionales, coinciden en señalar a la familia como la institución social más valorada, a pesar de las reiteradas alusiones, desde discursos conservadores, a la crisis de la familia. De hecho ambas tesis son compatibles: no hay duda de que la familia está en «crisis» y tampoco hay duda de que se constituye cada vez más como «el último refugio» frente al cuestionamiento de otras instituciones clásicas como la iglesia, el ejército o el propio sistema político y económico.

Quizás lo que nos confunde es equiparar crisis —proceso constitutivo de cualquier sujeto u organización— con declive o agotamiento de sus funciones. La familia siempre estuvo en crisis y en transformación, la cuestión es saber cuáles son las características actuales de esos cambios y las respuestas que convienen a la nueva situación.

1. Psicólogo clínico y Psicoanalista. Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis. Ha sido coordinador (2000-2011) del programa para niños, jóvenes y familias *Interxarxes* impulsado por el Ayuntamiento de Barcelona y en colaboración con la Generalitat de Cataluña y la Diputación de Barcelona. Profesor colaborador de la UOC y colaborador del diario «La Vanguardia». Ha publicado en diversas revistas nacionales e internacionales. Autor, entre otros, de «El Trabajo en red. Usos posibles en Salud Mental, Educación y Servicios Sociales», Ed. Gedisa (2009) y «La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica», Ed. EdiUoc (2012).

1. Una doble perspectiva: lo atemporal y lo variable

Cuando abordamos cualquier fenómeno —el absentismo escolar, la depresión infantil, la violencia de género— tenemos que tomar siempre una doble perspectiva. Por una parte la perspectiva de lo que se repite, de lo que no cambia, de aquello que es igual ahora que hace cincuenta años. Todo eso que se plantea en los mismos términos para las familias y para los sujetos. Esa es una perspectiva. Pero luego tenemos que tomar otra, paralelamente y al mismo tiempo, que es la perspectiva de lo nuevo. ¿Qué hay de nuevo, que hay de novedad en esos fenómenos tal como se presentan?

Hacer esta distinción es crucial para darnos cuenta de que no todo lo que se presenta como novedad es novedoso. El acoso escolar por ejemplo ¿es novedoso? Hay algunos aspectos seguramente que son novedosos, formas que toma ese acoso, uso de objetos relacionados con él, como por ejemplo las nuevas tecnologías que dan formas distintas al fenómeno. Pero, por otro lado, tenemos que ser conscientes de que hay algo que no es novedoso. La violencia entre pares no es novedosa, la violencia entre pares siempre ha estado. Podemos entonces matizar qué hay de nuevo en aquello que se repite.

Esta perspectiva de actualidad sobre la familia es muy importante pero sin perder de vista la perspectiva transhistórica, atemporal, y por eso pensar hoy los malestares en la infancia y la familia implica darse cuenta de que algunas cosas han cambiado y que eso afectará sin duda a la tarea educativa de la institución familiar.

El *niño* que Freud dibujó hace cien años, la idea que nos transmitió el psicoanálisis sobre qué era la infancia, fue una idea totalmente revolucionaria en su momento, ya que se pasó de la idea de un *niño*, ajeno a las vicisitudes sexuales, que no estaba afectado por todo ese ámbito, a un *niño* que sí estaba afectado por todo eso. Pero hoy el «*niño* freudiano» es un *niño* que ya no existe, es un *niño* que se debatía entre lo que eran las exigencias pulsionales, es decir, la satisfacción que el cuerpo reclama en cada momento en relación con la alimentación, con la sexualidad, etc. y por otro lado la referencia adulta con sus valores y prohibiciones. Este *niño* estaba siempre en tensión dialéctica entre esa satisfacción que quería lograr y la referencia adulta, la sanción que los adultos daban sobre eso. Era un *niño* sometido a esta tensión y los síntomas que presentaba eran síntomas con relación a cómo manejarse entre esos dos polos.

Hoy vemos que los niños y las niñas ya no son como entonces, han pasado

cien años y hoy están sometidos a otro tipo de tensión. La novedad reside hoy en que las referencias adultas son cada vez más contradictorias y más borrosas. No es que no haya referencias adultas, eso sería una entropía insostenible para cualquiera, pero es cierto que esas referencias son más difusas. Lo cual supone más exigencias para los niños y las niñas, ya que ahora se tienen que guiar cada vez más por eso que los americanos llaman el *do it yourself*, háztelo tú mismo, invéntate tú mismo la solución, búscate la vida, como decimos coloquialmente. Lo cual es una mala y buena noticia, mala en el sentido de que los dejamos un poco más a merced de esas invenciones pero es una buena noticia en el sentido de que también les exige ser más proactivos. Ya no pueden estar esperando que les digan las cosas, tienen que tomar la iniciativa y tienen que inventar significaciones permanentemente sobre todo lo que los rodea, sobre sus vivencias familiares, sobre sus vivencias sexuales, etc.²

Ese empuje a la proactividad, a tomar la iniciativa, no deja de mostrar algunas paradojas. Una de ellas es la insistencia en la defensa de los *derechos de los menores*, omnipresente en todas las nuevas normativas legales y en los diferentes programas de políticas públicas (salud, educación o atención social) cuando, por otro lado, aumentan los fenómenos de desprotección de *esos menores* por negligencia, abandono o ciertas confusiones sobre qué significa su participación y derecho a decidir.³

2. Cambios sociales y transformaciones familiares

Esa diversidad de las formas familiares actuales junto a la cohabitación, en un mismo espacio territorial, de formas culturales diferenciadas y las implicaciones profundas que tienen en los roles de género y en las dinámicas intergeneracionales hacen que la complejidad de la tarea educativa sea mayor.

-
2. Para reflexionar sobre la decisión y responsabilidad de los menores es muy recomendable el artículo de Jaume Funes «Los adolescentes con autonomía».
 3. Tema este polémico, sin duda, que requeriría más tiempo y espacio para desarrollarlo. Implica una reflexión sobre conceptos como «derecho a decidir» o «menor maduro». Los interesados pueden remitirse a los trabajos de L. Kohlberg sobre el desarrollo moral.

Esto no significa que la realidad anterior no fuera compleja, que lo era, sino que ahora se produce la conjunción de dos factores nuevos. Por un lado la precipitación de los cambios, que se suceden de manera vertiginosa y hace que no resulte fácil su asimilación por parte de los sujetos que forman parte de esa época. Cambios que afectan desde aspectos tan tradicionales y ligados a lo que se consideraba como la «naturaleza de las cosas», es el caso de la reproducción que exigía la participación de hombre y mujer sin intervención de la ciencia o de otros progenitores, hasta estilos de vida que suponen patrones de relación y comunicación muy novedosos, es el caso de la nueva realidad virtual, que abole las coordenadas espacio y tiempo, propias de la modernidad.

Por otro lado, y este es un cambio fundamental, hoy ya no es posible referirse al Otro, con mayúsculas, como la garantía de la verdad de nuestras decisiones, educativas, personales o sociales. Ya no existe la doxa, el pensamiento único, cuya referencia sería encarnada en una figura de autoridad: cura, maestro, líder político. Hoy vivimos en la época del «Otro que no existe» para utilizar un sintagma del psicoanalista Jacques Lacan. Una época en la que ese fundamento del Uno ha sido sustituido por la conversación entre los iguales para alcanzar consensos y acordar criterios de actuación. Si en otro tiempo un médico se bastaba a sí mismo para decidir sobre el momento final de un paciente, ya que estaba reasegurado en su creencia en lo inevitable y en su buen juicio, hoy debe escuchar al comité de ética asistencial y seguir estrictamente sus protocolos, dejando al margen su juicio particular.

Estos dos elementos: ritmo vertiginoso de los cambios y ausencia de una referencia única y clara, dan forma a nuestra realidad como un hecho especialmente complejo y que nos obliga a esa conversación permanente para orientarnos colectiva e individualmente.

Pero además nuestra realidad actual plantea también otras exigencias derivadas de los imperativos de la economía moderna que dificultan la conciliación de la vida familiar y la laboral. Ello tiene sus consecuencias en los procesos familiares de acompañamiento educativo de hijos e hijas ya que, sumados a los factores anteriores, agravan la situación de muchas familias que tienen dificultades para responder a esas múltiples exigencias (Vila, 2008).

3. El mercado como competidor

La familia tiene hoy un nuevo competidor en el proceso de influencia educativa: el mercado y sus objetos de consumo. Un reciente estudio del Defensor del Pueblo, realizado conjuntamente con Unicef, nos alertaba sobre el tiempo que pasan muchos niños, niñas y adolescentes con las pantallas: Tv, internet, videojuegos (Defensor del Pueblo, 2010).

Ese uso de las nuevas tecnologías incide, más allá del ocio, en muchos ámbitos de su cotidianidad. Cada día resulta más frecuente leer noticias sobre niños, niñas y adolescentes referidas a esos *nuevos* territorios que habitan, en este caso territorios virtuales. La comunidad virtual trasciende las fronteras de espacio y tiempo para reunir a adolescentes de manera frecuente a través de conversaciones permanentes (chats, foros, SMS), de competiciones (juegos online) o de fórmulas de encuentro (*quedadas* online).

Lo interesante es que cada vez más se cruzan los territorios, reales y virtuales, hasta el punto de cierta indistinción, ¿qué hay más real que las largas conversaciones por móvil o los cientos de *sms* compartidos? La calle y la pantalla se retroalimentan sobre todo a través de esas filmaciones que terminan en YouTube, el gran foro global.

Las y los jóvenes usan la tecnología como siempre hicimos con los objetos a nuestro alcance, con un doble objetivo. Por un lado, obtener una satisfacción autoerótica, ligada al propio cuerpo, y por otro propiciar la conexión al otro. Salvo excepciones patológicas (fenómenos adictivos o de reclusión) donde el uso es claramente autodestructivo, las nuevas tecnologías interactúan entre la soledad del internauta, recluso en su espacio, y el lazo social cada vez más global.

Ellas y ellos han generado nuevos espacios, de franja, entre ambas realidades, como son los locutorios, los juegos online en equipo, el intercambio en tiempo real no sólo de palabras sino también de la voz y la imagen (micrófonos y webcams), las cadenas de mensaje que se transmiten para anunciar un evento o realizar una convocatoria. Todos esos «nuevos espacios», a caballo entre lo real y lo virtual, son lugares de cita, foros de encuentro.

Freud ya nos advertía, en *El malestar en la cultura* (Freud, 1974), que el *hombre*, con sus herramientas, ampliaba el poder de sus órganos, al tiempo que su capacidad de destrucción, el caso más evidente es la fabricación y uso de armas. Hoy tenemos además todos los objetos —*gadgets* multimedia— que nos pega-

mos al cuerpo (al oído, los ojos, al tacto) y que nos permiten oír, ver y sentir más allá de nuestra capacidad original. Eso es sólo el comienzo de una promesa para un futuro ya cercano, como nos anunciaba la película *Avatar*, de un humano biónico en interfase permanente entre su cuerpo y la tecnología.

Pero además esta nueva realidad virtual que incluye la creación y multiplicación de las redes sociales —desde el viejo Messenger hasta los actuales Facebook o Twitter— ayudan también a atemperar la angustia de esa soledad del sujeto, que a veces carece de otra comunidad de pertenencia más sólida. Esos datos a los que aludíamos antes sobre el consumo de «pantallas» se multiplican en algunos casos donde el único vínculo de niños, niñas y adolescentes con el mundo se efectúa a través de ellas.

Nuestra experiencia en un proyecto de trabajo en red,⁴ dirigido a la infancia y las familias del distrito de Horta-Guinardó —Interxarxes—, nos ha enseñado que toda red, además de la función de apoyo y sostén, puede ser también una trampa. La paradoja que revelan estas redes sociales es que la liberación que prometían, al permitir la transparencia y la total exhibición, contiene también un lado oscuro. Ahora no sólo está permitido mostrarlo todo, sino que además deviene obligatorio y allí está la trampa. Es el caso de una web reciente: *justspotted.com* donde los famosos están localizados en tiempo real gracias a los colaboradores voluntarios que los persiguen cámara en ristre en todo el mundo, como si llevaran un GPS injertado. Los *stars* aparecen «enjaulados» en un mapamundi virtual y a expensas de quien quiera seguirlos.

Nos imaginábamos viviendo en la era de la imagen pero quizás deberíamos pensar que lo hacemos en la era de la mirada, donde a veces gozamos con ella pero otras, cuando somos mirados, nos inquieta porque nos sobrepasa. Como señala el psicoanalista francés Gérard Wajcman (2010), vivimos en el régimen del «ojo absoluto».

Esta nueva realidad necesita crear su propia regulación, ya que niños, niñas y adolescentes son los más vulnerables frente a sus novedades y es por eso por lo que conviene ayudarles en su manejo. Hoy ya conocemos algunos efectos «colaterales» como el *sexting* (envío de fotos privadas de carácter erótico), el *ciberbullying* (acoso e intimidación) o la paidofilia online, que muestran los nuevos riesgos. No se trata, por supuesto, de educarlos en el uso técnico, donde

4. En la web del proyecto hay una amplia información del conjunto de sus actividades: www.interxarxes.net

ellos rápidamente encuentran la clave y nos sobrepasan, pero sí advertirles y ayudarles en el cálculo que conviene hacer de sus consecuencias, presentes y futuras.

Este nuevo competidor educativo también contribuye a la influencia educativa, más allá de la realidad virtual que produce, en la oferta incesante y continua de nuevos objetos de ocio, comida, ropa, tóxicos legales (medicación psicotrópica) que se ofrecen como «solución» a la insatisfacción, el aburrimiento o simplemente a la génesis de la autoestima de sujeto. Si hace unas décadas la definición identitaria se establecía a partir de un ideal colectivo al que cada cual se identificaba: político, religioso, cultural («soy de izquierdas, católico, catalanista») hoy esa identidad requiere del *tener* más que del *ser*.

Tener objetos y marcas, con presencia en el cuerpo, que le digan al otro quién soy yo, y para ello debe haber un universo compartido con esas marcas que cada uno viste o se tatúa: «(...) son las marcas, Maximilien, las que os comen el tarro, ¡no los profes! Son vuestras marcas las que os comen el tarro: ¡lo de mis N, mi L, mi T, mi X y mis Y! Os comen el tarro, devoran vuestro dinero, os roban las palabras y os arrebatan el cuerpo también, como un uniforme, os convierten en publicidad viva, ¡como los maniquíes de plástico de las tiendas!» (Pennac, 2008).

La paradoja de esta fórmula se hace visible en uno de sus productos estrella: la *coca-cola*, una bebida que se ofrece para calmar la sed cuando lo que provoca es más sed y por tanto un empuje a seguir bebiendo ya que en lugar de producir una satisfacción, lo que hace es renovar la insatisfacción (en este caso la sed). Es lo que observamos en muchos chicos y chicas que al recibir un regalo experimentan una breve satisfacción, a la que sigue enseguida la insatisfacción por la inminencia de la caducidad del objeto adquirido (ya hay otro producto más sofisticado en el mercado que anula las virtudes del anterior). Este efecto no es ajeno al estatuto que tiene hoy la espera (Ubieto, 2004) como momento de suspensión del acto en nuestra civilización y cuyas derivadas educativas son notables: intolerancia a la frustración, precipitación en el acto, tensión e insatisfacción.

Junto a esta presión del mercado, las familias encuentran también la presión social derivada de una mayor sensibilización respecto a las necesidades de la infancia, presente —como señalábamos anteriormente— en todas las normativas legales de las últimas décadas. Qué duda cabe de que esta mayor sensibilización supone un avance irrenunciable para todos ya que los constituye como sujetos de pleno derecho y los saca de la pasividad y la condición de

marginación en la que muchas veces se encontraban. Lo cual no impide que muchas familias vivan el ejercicio de su parentalidad con mayor preocupación y que, como nos confiesan a menudo, se sientan vigilados, enjuiciados y con el sentimiento de no estar a la altura de ese ideal de «parentalidad positiva» que se propone como índice de la buena *paternidad*.

Finalmente, tenemos otra justificación importante para la acción socioeducativa de la familia cuando nos referimos al conjunto de situaciones en las que detectamos situaciones de especial dificultad, derivadas de factores biológicos o sociales. Familias con niños y niñas con especiales dificultades de participación física, intelectual y/o social y cultural que necesitan un apoyo constante y ajustado a sus necesidades para evitar que esas dificultades devengan graves obstáculos para la capacitación y la autonomía futura, dentro de sus posibilidades. Y sobre todo que esas dificultades no deriven en situaciones de abusos o maltratos que comprometan seriamente su desarrollo emocional y afectivo.

Todas las familias, en algún momento, necesitan un apoyo externo, más allá de que su situación familiar presente dificultades socioeconómicas o precariedad subjetiva. Ya se trate de madres y padres de adolescentes, algo desorientados por los conflictos que les plantean; madres y padres primerizos, agobiados por los primeros cuidados y a veces con escasa red de apoyo extensa; familias reconstituidas con cambios y reajustes en las dinámicas familiares; familias migrantes con procesos complejos de reagrupamiento familiar. Sin olvidar por supuesto aquellas situaciones en las que se hace presente la precariedad socioeconómica, la violencia, los consumos o la enfermedad mental. En todos los casos cabe plantearse un apoyo mediante la acción socioeducativa, cuyas maneras y vías se diferenciarán para adecuarse a las necesidades y expectativas de cada situación.

Capítulo II

Objetivos de la acción socioeducativa en el marco familiar

La preocupación social y profesional por el ejercicio de la parentalidad es un hecho inequívoco de este principio de siglo XXI. En 2006 el Comité de Ministros del Consejo de Europa estableció una recomendación, REC (2006)19, dirigida a los estados miembros sobre políticas de apoyo al «ejercicio positivo de la parentalidad».⁵

Se trata, en ese documento, de tomar como eje inspirador el concepto de parentalidad positiva (Rodrigo, 2010) con la doble finalidad de orientar a las familias sobre su acción socioeducativa y, por otra parte, orientar a los gobiernos en el desarrollo efectivo de políticas públicas de apoyo a la familia.

Si tomamos la perspectiva que va desde el final de la Segunda Guerra Mundial, momento en que los estados empiezan a considerar más seriamente sus responsabilidades sobre las políticas públicas en temas de bienestar social y salud, hasta la actualidad, observamos el progreso de una idea sobre qué significa ser familia que afecta a los roles de género, al ejercicio de la autoridad y a la comunicación intergeneracional.

5. Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad (adoptada por el Consejo de Ministros el 13 de diciembre de 2006 en la 983ª reunión de los Delegados de los Ministros).

1. Nuevos roles, nuevas reglas

El filósofo Alexander Kojève, gran conocedor de Hegel, bautizo a esta época que surge del final de la contienda mundial como la época del saber absoluto, correlativa de lo que un contemporáneo suyo, el psicoanalista Jacques Lacan, llamó el declive de lo viril (Miller, 2006), que continuaba la declinación de la *imago* social paterna (Lacan, 1978), ya entrevista antes de la guerra. De hecho el declive de la figura tradicional de padre, ligada al patriarcado, anuncia el declive de un estilo del hombre, más viril, que empieza a ponerse en cuestión. Las referencias de Kojève a las novelas de Françoise Sagan (*Buenos días tristeza* y *Una cierta sonrisa*) refuerzan este pronóstico de *Adiós al macho*, título de una película de Marco Ferreri, protagonizada por Gerard Depardieu, donde ironizaba sobre la virilidad de ese hombre que cambia sus modos con las mujeres.

Hombres: reinventando su lugar

Esa «desaparición» anunciada de lo viril no traduce otra cosa sino el empuje a la igualdad de los sexos, al *todos lo mismo* de la pujante democracia americana triunfadora de la contienda. El rasgo de ese nuevo mundo que anuncia Kojève es la uniformización, «el camino de lo homogéneo» y en ese camino parece se sitúa el nuevo ideal de la «buena paternidad» que se propone ya entrado el nuevo siglo XXI.

¿Cómo caminar entonces hacia ese horizonte uniforme? Una buena solución es la de la paternidad, una nueva paternidad que se ofrece como el buque insignia de las transformaciones de la masculinidad. Se trata de una paternidad igualitaria, distinta de la tradicional, aceptada por las madres, la sociedad y congruente con las aspiraciones laborales que dejan de ser protagonistas para ceder su lugar a la puesta en juego de las emociones como clave del buen desarrollo de sus hijos e hijas.

Un estudio de hace pocos años, *Los hombres jóvenes y la paternidad* (Alberdi, 2007), nos muestra cómo estos *hombres al sol*, inútiles sin su ocupación profesional, se rehabilitan en el trabajo doméstico y la crianza. Es una experiencia emocional, nueva y deseada, un antes y un después en su ser personas. Supone una «feminización» de lo masculino pensada como un avance social: el padre deviene un proveedor de afectos, al estilo de las madres antiguas. Y de paso

implica un beneficio vital para el hombre ya que, en el régimen de la adolescencia generalizada, la paternidad —con el compromiso por el hijo y la hija— es hoy un rito de paso entre juventud y madurez, de mayor alcance que la vida en pareja o la simple emancipación.

La buena paternidad masculina se presenta como la solución al conflicto entre los sexos ya que aquí sí hay una armonía (libre de violencia y competencia) que contrarresta la desigualdad de género. Este «hombre nuevo» hará el duelo por la pérdida de la autoridad tradicional y obtendrá su nueva ganancia a través de los afectos y el cuidado. La afectividad como expectativa dominante de la paternidad sostenible es la clave de bóveda de este nuevo semblante.

Uno de los primeros objetivos, pues, de esta nueva paternidad es alcanzar un acuerdo entre los sexos que evite la confrontación violenta como patrón de relación y que no transmita la uniformidad en las maneras de hacer de cada uno, sino una diferencia que no renuncie a la singularidad de cada uno pero que sea respetuosa con el otro. Las paradojas y contradicciones de esta «nueva paternidad» no se le escapan a ningún observador atento ya que el empuje a la homogeneidad de los sexos —confundiéndola con uniformidad— produce los efectos «indeseados» en forma de rupturas, conflictos y violencia. Todo ello tiene su traducción directa en la acción socioeducativa de estos padres, a veces algo desorientados en su nuevo rol.

Junto al modelo de esta nueva paternidad, perviven otras figuras tradicionales donde la distribución de roles hombre-mujer, padre-madre, reproducen modelos patriarcales en algunos casos con la cobertura de ideales y prácticas religiosas y en otros con un aumento creciente de la violencia intrafamiliar al devenir caduca esa distribución que ya no es sostenible en las insignias del pasado (apoyo legal, aportación económica, prestigio social...).

Mujeres en tránsito

Hoy hablar de mujer, madre o maternidad, en singular, resulta algo obsoleto porque vivimos en el siglo de lo plural y de las paradojas. Es cierto que hasta no hace mucho lo hacíamos así y especialmente respecto a la unicidad de la madre que, como se dice, «no hay más que una». Esa una y toda madre, destino en lo universal para la mujer, sigue siendo una tesis con apoyos, si bien ahora hay otras al lado. Lacan (1960) nos ofreció una interesante tesis para captar estas variaciones sobre la sexualidad femenina.

Dice Lacan (1960) «si los símbolos aquí (en la sexualidad femenina) no tienen más que un asidero imaginario es probablemente que las imágenes están ya sujetas a un simbolismo inconsciente, dicho de otra manera a un complejo, lo cual hace oportuno recordar que imágenes y símbolos en la mujer no podrían aislarse de las imágenes y símbolos de la mujer. La representación de la sexualidad femenina condiciona su puesta en obra».

Dicho en otros términos: los símbolos e imágenes de la mujer —el cómo cada una subjetiva lo femenino— se articulan con los escenarios de la relación sexual de los que se dispone en cada época, es decir, con las invenciones y modelos que cada momento de la cultura ofrece para enmascarar la falta de proporción sexual, es decir, la ausencia de una armonía «natural» entre los sexos. Esta ausencia de proporción, de equilibrio, de correspondencia, esa ilusión mítica de la media naranja, es la gran tesis lacaniana sobre la sexualidad humana.

No hay duda, pues, que las propuestas identificatorias, al alcance de cualquier mujer, están mediatizadas por las propuestas de ese Otro social y cultural y por tanto variables según épocas. Para las mujeres, hoy, la relación con la maternidad y con los hombres no se presenta igual que hace treinta años: el valor que otorgan a sus «bienes», títulos, propiedades, y por supuesto a los hijos e hijas, ha cambiado pero, sin embargo, los elementos de estructura que están en juego son los mismos.

¿Por qué sin embargo persiste esa reducción de la mujer a la madre? ¿Por qué parece obvio en ciertos sectores ideológicos, más de lo que podemos creer, que existe un instinto maternal y que los lazos biológicos, los lazos de sangre son sagrados? Tenemos muchos ejemplos que lo atestiguan: desde el escándalo que produjo, hace pocos años, las declaraciones de un famoso psiquiatra, referente intelectual para la izquierda, que anteponía su ambición profesional al dolor por la muerte de un hijo, hasta las reiteradas sentencias judiciales que privilegian estos lazos por encima del interés de niñas, niños y adolescentes o las mismas campañas antiabortistas.

Hay algunos datos sociológicos que no podemos ignorar para entender las formas que toma ese par madre-mujer en nuestro contexto. Este rol de la mujer como madre y agente doméstico se revaloriza a lo largo de los siglos xviii al xx con la consolidación de la familia burguesa. La madre es la correa de transmisión de la higiene moral en el seno de la familia (Donzelot, 1979). La alta tasa de natalidad de los inicios del siglo xx la recluye al hogar y únicamente en las zonas rurales compatibiliza este cuidado doméstico con tareas externas. La

mujer es, ante todo, una madre de familia y su destino se vincula a la condición materna. Ser estéril es una maldición y un estigma de inferioridad. Su ciclo vital finaliza casi con la emancipación del último hijo.

Este ideal de maternidad se reforzó a mediados de los años cuarenta debido a la combinación de una baja natalidad y una alta mortandad infantil, que generó una política pronatalista donde la familia patriarcal era la unidad principal. Se recuperó incluso una institución creada en 1902 y originalmente fundada con el título de «Patronato Real para la Represión de la Trata de Blancas» —disuelto luego por la República— y retomado con el título de «Patronato de Protección a la Mujer» cuyo principal objetivo fue proteger a la mujer de sus propias debilidades, entre ellas la sexualidad femenina (y de paso vigilar su moral). Los jefes de puericultura provinciales eran los encargados de esa labor de vigilancia moral junto a la famosa «Sección Femenina», que divulgaba todo tipo de consejos higienistas a través de las divulgadoras sanitarias rurales.

Esta condición de madre ha tenido también sus efectos estigmatizantes y de rechazo al calificar a aquellas mujeres que no lo alcanzaban como malvadas, madres no suficientemente buenas. Basta como ejemplo que a las madres solteras se las incluía en el grupo de las inmorales y podían ser acusadas de corruptas, sobre todo si no estaban acogidas por la propia familia.

Todo este discurso tenía como función hacer de la mujer el «ángel del hogar», misión que entronca, en nuestro país, con el nacimiento mismo de la medicina y especialmente de la salud pública, donde la alianza médico-madre es fundamental para la transmisión de valores morales y prácticas saludables, que persiguen la reproducción de la fuerza de trabajo en un contexto de industrialización en el que la mano de obra es escasa y se teme por el freno del progreso industrial.

Hoy las cosas son más complejas, con una pluralización de valores que se presentan como una encrucijada con todas sus paradojas y contradicciones. Esas imágenes y símbolos a los que se refería Lacan son múltiples y diversos para situar la condición de mujer y de madre. Basta pensar en la paradoja que representa el ideal de mujer independiente, madre tardía, y el notable aumento, a su vez, de los embarazos adolescentes. Esa promoción de la independencia, en sintonía con la exacerbación del individualismo, tiene su incidencia en las formas en que las mujeres se plantean aspectos básicos de su vida, como la propia maternidad: ¿sola o en pareja?, lo cual nos hace pensar en el actual y nuevo estatuto del hombre como *partenaire* y por supuesto el nuevo valor libidinal de los hijos e hijas y en la vivencia diversa que tiene la soledad femenina.

Hoy podemos decir, pues, que la mujer no es pensable en esa lógica del TODO MADRE, que no es reducible a la versión maternal a pesar de ese ideal —encarnado por la Virgen— que recorre toda la cultura judeocristiana. Que no existe el instinto maternal que lo convertiría en un destino deseable y deslindaría así la normalidad de la patología.

La maternidad es más bien una elección subjetiva, respuesta posible, entre otras, para la mujer en relación con un deseo. Importante destacar este carácter electivo ya que la elección del sujeto en relación con su posición subjetiva se antepone a cualquier causalidad familiarista.

Y si pensamos la maternidad como una respuesta es porque hay una falta, algo que interroga el ser femenino y el *niño* vendría a colmar esa falta, a dar una respuesta a esa pregunta tan freudiana de ¿qué quiere una mujer? Hasta tal punto se trata de una elección subjetiva que asistimos hoy más que nunca a diversas modalidades de acceso a la maternidad, muchas de las cuales ya no necesitan pasar por el padre, como es el caso de algunas formas de reproducción asistida, los procesos de adopción y acogimiento familiar por parte de mujeres solas o los embarazos de pareja anónima.

Esa respuesta es generalmente —no siempre— motivo de satisfacción pero sabemos que es siempre una satisfacción parcial que no se agota allí. ¿Quién no ha escuchado los lamentos de una madre obligada a renunciar a otros deseos por ese *hijo*? Los *hijos*, para una madre, son también motivo de división subjetiva, de contradicción y paradojas.

¿Qué valor dar pues, hoy, a los hijos e hijas? ¿Qué lugar ocupan en lo que Freud llamaba la economía libidinal familiar? Seguramente no hay una respuesta única. Para muchas mujeres los *niños* siguen siendo su principal motivo de satisfacción y aquello que subjetivamente les permite acceder a una identidad femenina. Para otras, son el crisol de unos proyectos, al margen de la pareja, pendientes de realizar. Para otras vienen a un lugar de consuelo en un momento en que las relaciones de pareja muestran crudamente la soledad de cada partenaire. Otras mujeres hablan de la necesidad de un plus maternal, del acceso a formas nuevas (adopción/acogimiento) que les evite la asfixia del bienestar familiar de los hijos biológicos y el marido.

Podemos concluir este apartado dedicado al nuevo rol de la mujer del siglo XXI diciendo que al igual que no es posible construir un universal de las mujeres, tampoco es posible determinar cómo ser madre. Una por una, cada mujer se sitúa frente a la maternidad por la aceptación o por el rechazo; como madre del deber o del deseo; por su amor o por su odio; desde una posición masculina

o femenina; en una posición de dedicación exclusiva a su condición de madre o haciendo compatible esa condición con la de mujer interesada por otros asuntos: sexualidad, profesión, relaciones sociales. Las posibilidades se multiplican y la maternidad, como una de las versiones posibles de la feminidad, no obtura el ser mujer.

Tenemos pues nuevos roles, para el hombre y la mujer, y nuevas reglas deducidas de esos cambios. Reglas por definirse y negociarse que afectan a un amplio conjunto de cuestiones: las domésticas, sin duda, pero también las sociales, políticas e incluso las religiosas, sobre todo en el ámbito católico. La familia es un espacio privilegiado para esa redefinición y para esa renegociación, espacio en el que se cruza también el nuevo rol de los hijos e hijas y su condición actual de sujetos de pleno derecho. Panorama, por tanto, complejo e incierto pero al mismo tiempo prometedor y sugerente para reinventar esos lazos sexuales y de parentesco.

2. Generar autoridad: capacidad de invención

El segundo objetivo, presente en toda dinámica familiar, es la génesis de autoridad como elemento de referencia en la acción educativa. Hoy se habla mucho de la «autoridad perdida» y se atribuye a ella muchas de las dificultades de niños, niñas y adolescentes.

Parece que en otro tiempo pasado esto no fue así y las cosas iban mejor. Por eso conviene refrescar la memoria e ir a la historia para verificar nuestros prejuicios. Así descubrimos que ya en la Grecia clásica encontramos, en las páginas de *La República* de Platón, su lamento por esa pérdida de autoridad y los anuncios de no pocas catástrofes sobre el futuro de la educación y de la familia: «vivimos en un tiempo en que los jóvenes no respetan a sus padres, los tratan mal y los abuelos hacen todo lo posible para contentarlos y evitar así su enfado, no se sabe dónde está la autoridad...» (Platón, 1980).

Podríamos citar también a otros autores posteriores (romanos, medievales, modernos...) que nos demuestran que esta dificultad para educar siempre estuvo presente. De hecho, si nos parece que cualquier tiempo pasado (nuestra infancia) fue mejor, es porque hasta hace poco la autoridad que tenían los

padres sobre los hijos, los maestros sobre los alumnos, los gobernantes sobre los gobernados, se nos confundía con el poder.

La autoridad (*auctoritas*) siempre viene del otro que te reconoce capacidad de mando, te admite como el *auctor* capaz de crear un orden y establecer unas reglas de funcionamiento mientras que el poder reside en la fuerza de imposición o de coacción de aquellos que tienen los atributos (físicos, legales o económicos) para ejercerlo.

De hecho, en ese recuerdo que tenemos, bastaban las insignias del cargo, los galones de ser *padre, maestro o jefe* para detentar el poder-autoridad. Como explican muchas personas de una cierta edad, bastaba con que tu padre te mirara para que entendieras, sin que mediara palabra alguna, lo que tenías que hacer. La mirada del patrón era como una especie de faro que en la oscuridad orientaba a los marineros.

Hoy, sin embargo, la autoridad no va de suyo, que el otro te reconozca como *padre* respetable, *maestro* válido o *gobernante* legitimado exige de tu parte un esfuerzo para merecerlo y aun así siempre es un reconocimiento relativo, no para siempre ni para todo, alcanza lo que alcanza. Puede ser que acepten tus normas para los estudios y las tareas de casa pero no para indicarles la ropa que se ponen o el peinado que llevan, si se trata de adolescentes.

¿Debemos pensar entonces que estos límites para educar hoy son el signo de un fracaso y que deberíamos esperar un respeto total, sin fisuras, para así considerarnos como *padres, maestros o jefes* satisfactoriamente evaluados, palabra tan de moda hoy?

Admitamos que cada época tiene sus propios desafíos, su propia manera de hacer y que las dificultades de nuestros padres y nuestros abuelos fueron diversas y seguramente peores que las nuestras, al menos en lo material y en la convivencia (guerra, dictadura). Eso les obligó a actuar con los medios que tenían y en la sociedad en la que vivían. El castigo físico, por ejemplo, era una práctica muy usual en el trato con niñas, niños y adolescentes y también entre los propios adultos: oficial - aprendiz, policía - delincuente, mando militar - soldado, esposo - esposa. Se consideraba como algo legítimo y socialmente admitido, hasta el punto que no fue hasta la caída de la dictadura franquista en nuestro país cuando se derogó la normativa que justificaba esa violencia de género, amén de otras limitaciones de la mujer (imposibilidad de obtener el pasaporte o abrir una cuenta bancaria sin permiso del esposo o del padre).

Todo ello respondía a un modelo de sociedad (autoritaria) y de convivencia basada en el respeto sagrado al poder que tenía su precio subjetivo, especial-

mente para los más frágiles: mujeres y niños. Juzgar ahora, desde nuestro tiempo, a esos *padres* y *abuelos* de manera rígida no sería justo y menos si lo hacemos de manera colectiva como si ese juicio sirviera para todos igual.

Generar hoy esa autoridad necesaria para ejercer la acción socioeducativa supone entonces partir de que no hay vuelta atrás, que las soluciones fundamentalistas patriarcales, que apuntan a un retorno a un tiempo feliz que nunca existió, marcado por la jerarquía rígida y el pensamiento único, son tan estériles como las soluciones fundamentalistas del objeto, aquellas que confían en los objetos de consumo como la solución para orientarnos en la vida y que propugnan un cierto *laissez faire* en las familias que delegarían en esos objetos la educación de sus hijos e hijas.

La autoridad que vale es la que deriva de la creación y la invención del autor. Aquella que es capaz de resolver problemas, de generar confianza y promover la cooperación. Su fundamento no está en un ideal externo o en una prótesis objetalizada, sino en el compromiso personal traducido en una ética que implica la participación y la corresponsabilidad. Los hijos e hijas juzgan, como siempre han hecho, a padres y madres y ellos les reconocerán o no autoridad si han sido capaces, en primer lugar, de autorizarse a ellos mismos a ejercer como tales, con todas las consecuencias que eso implica y de las que hablaremos con más detalle a lo largo de esta primera parte.

3. Comunicar (se) no es informar (se)

Diversos estudios nacionales (Megías, 2002) e internacionales (Megan, 2010) han puesto de manifiesto las dificultades actuales en la comunicación entre *padres e hijos*. Son destacadas como dificultades debido a las altas expectativas sobre la interacción entre los miembros de la familia, ya que si comparamos estos datos con los correspondientes a otras épocas anteriores, veremos cómo los flujos comunicativos padres/madres-hijos/hijas han aumentado notablemente. Lo que ocurre es que, en un ideal de parentalidad positiva, esta comunicación es un elemento central y por eso se evalúa con criterios más exigentes (Solé, 1996).

En el estudio de la FAD (Megías Valenzuela, E. (coord.) (2002). Hijos y padres: comunicación y conflictos, Madrid: FAD) encontramos algunos datos significativos sobre las características de la comunicación entre padres y madres - hijos e hijas en el Estado español:

En general los padres se quejan de que los hijos e hijas no les corresponden en el afecto, se muestran desagradecidos y desprendidos y los hijos e hijas dicen que les va mejor con las madres que con los padres aunque sin grandes diferencias.

Se constata que la madre es por tanto la figura que mantiene básicamente la comunicación intrafamiliar, lo que a veces se acompaña, como aspecto negativo, de una imagen de exceso de control, vigilancia y agobio. Este hecho resulta más relevante si nos fijamos en el aumento de las familias monoparentales, que de hecho son, casi en un 90%, familias «mono-parentales».

Por otra parte, y si nos fijamos en el tipo de comunicación que se establece, conviene diferenciar entre intercambiar información, práctica en auge con la ayuda de las nuevas tecnologías y con la pasión por tratar de resolver asuntos experienciales —que requieren más bien de la vivencia y la transmisión de esa experiencia— con la adquisición de información.

Como tuvimos ocasión de comprobar, en una investigación (GRAV, 2007) realizada con adolescentes a propósito de sus vivencias sexuales, ellos disponen de mucha información —a veces se quejaban de que era el único intercambio que les proponíamos— pero sus dificultades siguen siendo muy parecidas a las nuestras. Sus preocupaciones acerca de la nueva realidad sexual que supone la pubertad no requerían más información, sino la posibilidad de mantener una comunicación con los iguales, a veces con la familia o bien con los profesionales.

Informar a los hijos e hijas, en el seno de la familia, sobre diversos asuntos que les conciernen (uso de las tecnologías, riesgos de los consumos, iniciación sexual...) es necesario pero eso no excluye ni sustituye la comunicación basada en el intercambio. *Communicare* es poner en común, estar en relación y hasta el siglo XVI su significación estuvo muy cercana a 'comunión'. Luego surgió el sentido de 'dar parte (repartir)' de una noticia. A partir de allí, y hasta finales de siglo, empieza a significar también 'transmitir' y este sentido se impone sobre el de 'reparto'. Trenes, teléfonos y medios de difusión se tornan sucesivamente «medios de comunicación». El auge de la cibernética ha reforzado esta equivalencia entre comunicación y transmisión.

En realidad se trata de una confusión. Informar es producir un mensaje, transmitirlo, mientras que la comunicación es un reparto, un intercambio, una puesta en común. Inter-cambiar es asumir el riesgo de tener que cambiar, de opinión, de punto de vista. Comunicar es aceptar el encuentro con el otro, su diferencia, su libertad. La información es unilateral, jerárquica, produce sumisión, propaganda, mientras que comunicar es una condición de la vida humana (interacción, intercambio) y no se puede reducir a un flujo de informaciones.

«Hable con ellos» es la consigna lanzada por los pediatras norteamericanos (Megan, 2010), y por otros muchos profesionales, para tratar las dificultades que surgen en las relaciones familiares y en la propia evolución de niños y niñas. Y sin duda es una consigna oportuna pero lo que cuenta de verdad es el tipo de conversación que cabe mantener y que está muy lejos de asimilarse a la que hoy se propone como modelo en expansión: las redes sociales (Facebook, Twitter) que facilitan un tipo de conversación con algunos rasgos básicos. El principal es que el cuerpo se escabulle produciendo una «seudointimidad» (se puede decir cualquier cosa sin hacerse responsable de aquello que se enuncia) ahorrándose el compromiso.

Este modelo de comunicación online está, además, lleno de llamadas «perdidas», citas que no llegan a término o finalizan pronto con decepción. En realidad nuestro verdadero partenaire en este «encuentro» no es el otro sino nosotros mismos y por eso parece más un monólogo narcisista que un diálogo con dialéctica. Como nos explicaba un padre «tecnológico», hablaba más con su hija adolescente a través de la *Blackberry* que cara a cara.

Capítulo III

¿Qué lugar damos a las familias en la acción socioeducativa?

Una vez explicitadas las bases para la acción socioeducativa y delimitados los principales objetivos y temas centrales de esa acción, cabe plantearse cuál es el lugar que reservamos a las familias, a los padres y a las madres como adultos responsables, en ese proceso. ¿Son transmisores de nuestros consejos o indicaciones, tal como lo plantean algunas corrientes de la llamada psicoeducación, que ven a padres y madres como ejecutores de unas técnicas reeducativas? ¿Qué tipo de vínculo queremos establecer con ellos en aras de mejorar su influencia educativa: subordinación, acompañamiento...?

1. Dos principios éticos: participación y corresponsabilidad

El lugar, para nosotros, debe venir dado por el principio ético que orienta nuestra acción socioeducativa profesional, y que tiene una doble vertiente: la participación y la corresponsabilidad. Esto quiere decir que nosotros, cuando trabajamos con ellos, les rendimos cuentas de sus derechos y de nuestros deberes con la condición de contar con su saber. Les pedimos que hagan un esfuerzo para transmitírnoslo porque ellos saben y tienen derecho también a que no utilicemos nuestro saber contra ellos, descalificándolos o clasificándolos rápidamente bajo el rótulo de una etiqueta (abandónicos, negligentes, desestructurados...).

Ese doble principio, en nuestro vínculo con las familias, deriva del hecho de que en ningún caso, como adelantábamos anteriormente, concebimos la inci-

dencia sobre sus hijos e hijas en términos de culpables de sus posibles conductas perturbadoras o patologías sino como corresponsables, como sujetos que pueden responder, con el hijo, de eso que está pasando.

Durante mucho tiempo se acusó y culpabilizó a las familias —a veces en nombre de teorías psicoanalíticas— olvidando que la culpa es un afecto universal y constitutivo del sujeto humano ya que remite a su vínculo al otro y al deseo. Nos sentimos culpables por desear y a la vez nos sentimos culpables por la insuficiencia de nuestra satisfacción. Son dos manifestaciones de la culpa diferentes que nos ponen en la pista de la complejidad y variedad de ese afecto cuyas raíces inconscientes son evidentes (Miller, 1991).

Algunas familias manifiestan su culpabilidad por las dificultades de sus hijos e hijas y la asocian a determinados deseos y contingencias vitales que perviven, para ellos, más allá de nuestra interpretación. Se sienten culpables por no haber estado presentes en momentos decisivos de su vida o por haber sido demasiado complacientes en otros o por haber priorizado su vida de pareja. Sería omnipotente creer que nosotros podemos modificar ese sentimiento de culpa o incluso generarla.

Es más interesante darnos cuenta de que la causalidad de una conducta, patológica o no, va mucho más allá de los deseos o voluntad de un progenitor. De hecho nuestra vida es el resultado de una compleja interacción en la que habría que incluir diversas variables:

En primer lugar, la «herencia» familiar que incluye: datos genéticos, que de todos modos hay que contemplar bajo la variable de la plasticidad genética (Peteiro, 2010), y datos simbólicos que incluyen desde nuestro nombre propio, elegido por la familia, hasta el conjunto de dichos y significaciones que se han ido construyendo y repitiendo en el contexto familiar. Sin olvidar que toda familia transmite también sus propios modos de obtener la satisfacción: alimentación, sexualidad, vivencia del cuerpo, patrones de violencia...

En segundo lugar, las vicisitudes de nuestra biografía, lo sucedido: accidentes, enfermedades, traumas y sobre todo las significaciones que hemos ido dando a esos hechos, que por supuesto varían a lo largo de nuestra vida.

Y en tercer lugar, nuestra propia elección, siempre presente en cualquier tramo de la vida. Elección de significación e interpretación de lo sucedido y de los dichos familiares, y también elección de las maneras en que encontramos satisfacción y que implican siempre un modo particular de vínculo al otro. Esta elección, irrenunciable, es lo que constituye nuestro estilo más particular.

Por tanto, reducir la causalidad al primer factor y atribuir toda la responsa-

bilidad a los progenitores es ignorar que el sujeto siempre elige, aunque esta sea una elección forzada. Es ignorar la subjetividad como dimensión que el inconsciente, tal como Freud lo descubrió, siempre pone de manifiesto cuando la queremos reprimir y retorna en los sueños, los actos fallidos (olvidos, lapsus) o en los propios fenómenos sintomáticos. Sin esa variable electiva no entenderíamos la singularidad de las posiciones subjetivas que son patentes en un mismo núcleo familiar.

Considerar la posibilidad de que alguien sea responsable, esto es, que pueda responder de sus dichos y de sus hechos, implica aceptar que se trata de un sujeto capaz de elegir, si bien en cada momento su margen de elección será distinto, como es lógico. De lo contrario adoptaríamos una posición paternalista e incapacitante para adultos, hijos e hijas.

2. ¿Qué lugar ocupan los hijos y las hijas para las familias?

De la misma manera que la incidencia de las familias en hijos e hijas es diversa también debemos considerar que los hijos y las hijas, incluso dentro de una misma familia, ocupan lugares distintos para los padres y las madres. Freud (1974), en el inicio de su trabajo titulado *Psicología de las masas y análisis del yo*, dice que «En la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, «el otro», como modelo, objeto, auxiliar o adversario», indicando así que los modos del vínculo entre *padres e hijos* son diversos. Y que esa diversidad da cuenta también de la diferente incidencia que tiene la función paterna en unos y otros. Sabemos que, por ejemplo, patologías graves, presentes en padres y madres, pueden no incidir muy negativamente en hijos e hijas, mientras que otras más leves pueden ser catastróficas.

Un progenitor psicótico puede preservar a sus hijos de su caos mental, aislándose y protegiéndolos de él mismo, mientras que otro no psicótico, pero gravemente afectado por una adicción o por comportamientos psicopáticos, puede invadir el conjunto de la vida de sus hijos.

Lacan (1988) en un breve texto titulado «Dos notas sobre el niño» precisa más estos vínculos distinguiendo el lugar sintomático del niño/niña, cuando encarna la verdad de la pareja parental, como es el caso de un muchacho con

una fuerte inhibición intelectual que pone de manifiesto el conflicto entre los padres, marcado por un secreto familiar del que no se quiere (debe) hablar. El niño, con su no querer saber, nos habla de eso que hace síntoma en la familia.

El otro vínculo que señala Lacan es el del niño/niña que encarna el objeto de lo que él llama el «fantasma materno» y queda, de esta manera, en una posición objetalizada. Este lugar de objeto, reservado para un niño/niña, lo observamos en las patologías mentales graves del autismo o la psicosis infantil, donde no hay mediación posible entre la madre y el hijo/hija que aparece simbolizado (pegoteado) al progenitor.

Ocupar ese lugar de objeto genera actitudes diversas y a veces encontradas entre los propios progenitores y otros familiares. A veces el niño/niña aparece en plena simbiosis con la madre, como un apéndice que no tiene más vida que la que la madre le da. Otras el niño/niña encarna el tormento familiar y resulta especialmente hostil para la familia porque además se presenta con el correlato de la extrañeza de la conducta.

Esta respuesta de la familia, con incomprendibilidad y rechazo, refuerza la sospecha de maldad del hijo/hija hacia ella a la que pueden responder por la vía abandonica (depresión) o por la vía del maltrato (agresiones, negligencia).

En otras ocasiones se deposita en el hijo/hija los peores temores y expectativas de fracaso, asociados a estigmas familiares (antecedentes de enfermedad mental, alcoholismo, violencia...). Algunas familias nos explican las conductas de sus hijos/hijas: robos, violencia, consumos, como algo inevitable que ya se sabía que iba a pasar porque está conectado a los antecedentes familiares que son significados como patológicos y de origen genético («lo lleva en la sangre»).

3. ¿Qué valor damos al saber de padres y madres?

Muchas veces las familias se presentan ante los profesionales como ignorantes y les piden a ellos, como expertos, que les indiquen cómo actuar en la educación de sus hijos e hijas. Y es verdad que, en algunos casos, esos padres y madres pueden tener escasos conocimientos de pedagogía, psicología evolutiva u otras materias pero nosotros partimos de la idea que el saber no se reduce al

conocimiento consciente, que hay un saber no sabido (inconsciente) que orienta nuestras conductas y nuestras elecciones y que no es patrimonio de los especialistas. Las familias también operan con este saber y, por tanto, cualquier suposición de ignorancia hacia ellos revela nuestra pasión por la ignorancia, por el no saber.

La posición que nos conviene, pues, no es la del experto asegurado de su saber sino la de la *docta ignorancia* a la que aludía Nicolás de Cusa (1966), como condición y requisito para favorecer la emergencia del saber del otro. Esto no requiere habilidades extraordinarias, sino más bien una actitud ética que parte de la idea de que el saber es el resultado de una elaboración colectiva.

Se hace patente, pues, una revisión de los presupuestos teóricos (teoría), de las finalidades (ética) y de los procedimientos (práctica) de actuación que favorecen o dificultan la emergencia de este saber.

Para nosotros, como criterio epistémico, la producción del saber, la manera en que conocemos los casos y captamos la experiencia de los procesos familiares y educativos, es siempre una elaboración colectiva que parte de la existencia, en cualquier situación individual o grupal, de un no saber, de algo que no está escrito (relaciones de pareja, educación de los hijos e hijas) y que requiere de la producción de un saber, de la invención de respuestas que nunca pueden ser unilaterales, como si los profesionales (los llamados sistemas expertos) ya las tuvieran de antemano. Algunos de los sujetos que atendemos es posible que no tengan muchos conocimientos, pero lo que es seguro es que tienen un saber que los orienta en su vida, en sus acciones.

Hay que precisar que cuando decimos que es posible que no tengan muchos conocimientos nos referimos a conocimientos formales de tipo académico, no a habilidades sociales o personales. A veces nos encontramos con padres y madres con niveles formativos muy bajos, sin apenas conocimientos «teóricos» sobre la crianza de los hijos e hijas pero, sin embargo, poseen un «saber hacer», una pragmática, que suple con creces esa carencia y que les permite cumplir sus tareas parentales con mayores recursos que otros padres y madres de nivel formativo o académico más elevado.

Por eso debemos partir de ese saber, propio de los implicados (sujeto, familia, grupo social, profesional), y movilizarlo, ponerlo a prueba (cuestionarlo) para producir un «nuevo» saber, que no existe previamente como tal. Muchas veces las informaciones que conocemos acerca de una familia o de una temática, a veces cuantiosas, no nos permiten saber qué ocurre en ese caso o en esa situación. Hay ocasiones en que funcionamos con la lógica de Google, acumu-

lamos cualquier cosa, indiscriminadamente, como en una metonimia infinita que no se acaba nunca. Siempre habría otra información que añadir para no (querer) saber. El psicoanalista Jacques Lacan situaba la ignorancia como la pasión de no saber.

Una elaboración colectiva es asegurarse que en este trabajo en común estamos vislumbrando dónde está el problema, situamos los interrogantes productivos, vemos dónde está la cosa, más allá de lo que el propio sujeto dice o de nuestros juicios previos. Alcanzamos, en definitiva, una representación compartida de la situación familiar.

Este abordaje del saber como una construcción difiere mucho de la propuesta contemporánea de las clasificaciones, tan en boga en los manuales de evaluación psiquiátrica y en otros ámbitos educativos o sociales, donde el individuo deviene un ejemplar de una clase «artificial» que, por carecer de fundamento real, deviene infinita. Basta ver cómo las divisiones por trastornos crecen exponencialmente en cada nueva versión del manual DSM (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales).

También en el ámbito de la intervención social se observa esa pasión por extraer del «cuerpo social» un conjunto amplio de datos y cifras (requisitos protocolizados en la primera acogida del *trabajador social*) que permitan ajustar las prestaciones ofrecidas. Aquí encontramos el equivalente de la tecnología médica en forma de una fe ciega en las TIC (tecnologías de la información y comunicación) como solución a las dificultades actuales en los servicios sociales.

Los padres y las madres son, pues, padres y madres y a la vez sujetos, con sus realidades propias, y es en esa doble condición en la que los tomamos como interlocutores. Lo hacemos con el objetivo de desplazarlos de una posición en la que ellos mismos se hallan identificados, a veces, a una certeza, sea de impotencia o de creencia fija en lo inevitable de la evolución de sus hijos e hijas, hacia otra posición que implique un cuestionamiento de esa interpretación fija de su realidad familiar y de sus recursos educativos. Que a su hijo o hija le vaya muy mal en la escuela, en el trabajo o en las relaciones sociales no es algo irreversible e inevitable, incluso cuando el propio hijo o hija lo piense así.

Se les invita a ofrecer su saber para qué, diluyéndolo en su palabra, ellos tomen posición como sujetos, ofreciendo finalmente también a sus hijos e hijas una oportunidad de cambio y de avance. Llegado el momento, es necesario que ellos sepan dejar caer este saber cerrado, no dialéctico. Cuando decimos que ellos tienen un saber, lo que decimos es que ese saber tiene una clave iden-

tificativa, de inercia a veces, que va más allá del conocimiento consciente de la realidad.

Debemos, pues, distinguir claramente entre saber y conocimiento. Este último hace referencia al conjunto de informaciones que un sujeto posee acerca de un tema determinado (la bolsa, la vida animal, la educación infantil, los adolescentes...) mientras que saber está, para nosotros, ligado a las identificaciones (inconscientes) del sujeto.

4. Desconocer lo que *se sabe*

Veamos, a modo de ejemplo, el caso de una mujer que desconocía, se presentaba carente de conocimientos, aquello que sin embargo *sabía* y actuaba a partir de sus referencias identificatorias.

J. es una mujer de 30 años madre de tres hijos, un niño de 17 años, una niña de 14 y una niña de 10. Su historia familiar viene marcada por las violaciones y maltratos que recibió por parte del padre y por la muerte precoz de su madre cuando ella tenía 6 años. J. empezó a beber para acompañar al padre en su embriaguez. Bebía hasta caer desmayada y perder la conciencia de lo que estaba pasando. Era una respuesta sintomática que le evitaba encontrarse cara a cara con una situación violenta, para la que no disponía de recursos, muy joven, sin estudios y sin dinero para emanciparse.

Cuando murió el padre, J. con 17 años encontró refugio con un señor del barrio, de la edad del padre, que la tomó como pareja y reprodujo con él la relación de abuso que J. había mantenido con el padre. J. dice que «estaba sola y necesitaba a alguien que me orientase un poco». Años más tarde, J. rompió esta relación y empezó a vivir sola, a pesar de que ahora mantiene una relación sentimental con un señor mayor, que de vez en cuando la humilla, pero ella no puede dejarlo. Vive con su hija mayor, la pequeña la dejó a su hermano mayor porque no podía tenerla, y su hijo varón está internado en un centro residencial de protección de menores, ya que se muestra despótico con la madre y no cumple ninguna norma. Se le ha diagnosticado un trastorno disocial.

Todas estas decisiones de separación de los hijos han sido tomadas, de

manera voluntaria, por J., quien admite su impotencia como madre. Recientemente ha tenido problemas con la hija mayor, que vive con ella, y por eso nos consulta. Nos pide, como especialistas, que le digamos qué tiene que hacer con cada uno de sus tres hijos, y especialmente con la hija que convive con ella. J. dice confiar en nosotros como profesionales de la educación y de la psicología y se presenta ella como ignorante.

Paralelamente a esta demanda, sin consultarnos, ella ha tomado una decisión: compartir piso con un vecino, hombre mayor maduro que la acepta como criada sin otra demanda, pero que pone una condición, importante para J: su hijo no podrá pisar el piso ni por supuesto pernoctar allí.

Unos meses más tarde envía a la hija con su hermano para que la «corrija» ya que se había «torcido» y ella no sabe cómo salirse. Esta solución resulta traumática porque el tío pretende abusar de la chica, reproduciendo la situación que la madre había vivido con su propio padre.

A partir de estos datos ¿podemos hablar de algún saber en esta mujer? ¿Qué saber tiene, cuál es su naturaleza? ¿O se trata de una ignorante como ella se presenta? ¿En su actuar hay algún saber implícito aunque sea un saber no sabido (inconsciente) para ella?

En nuestra actuación profesional como educadoras y educadores trabajamos con sujetos que nos consultan —directamente o a través de otros profesionales— porque hay algo que no les funciona, en su economía, en su inserción social, en sus relaciones familiares (de pareja, padres-hijos) o en su proceso formativo. De entrada nos suponen un saber y/o unos recursos sobre eso que no funciona, pero no es seguro que hayan hecho un análisis de las causas que han generado su situación, y en todo caso es muy probable que ignoren sus recursos y sus posibilidades de salir adelante.

Eso no quiere decir que no sepan nada de lo que está pasando, que su saber sea inoperante. Más bien al contrario, su saber opera con una inercia contundente, y todavía más si su desconocimiento consciente es total. Tenemos, como señalábamos antes, que distinguir entre el saber consciente, aquello que creemos que pasa, aquello que podemos explicar y que responde al conjunto de nuestras convicciones e identificaciones asumidas, de otro saber, inconsciente, que funciona con autonomía del yo —que lo ignora— y que orienta al sujeto de manera constante y con cierto automatismo.

Es evidente que J. tiene un «saber hacer» que la orienta, a pesar de que no pueda reconocer todos los perfiles de su saber. Es un saber inconsciente que la lleva a buscar un hombre maduro, sinónimo de protección y al mismo tiempo

de seducción y abuso —tanto para ella como para sus hijos— cuando el conflicto se produce. Ella ha tomado decisiones: compartir piso con un vecino maduro, que la acepta como criada sin ningún otro intercambio pero que pone una condición, importante para J.: su hijo no podrá entrar en el piso y eso protege a J. y a su hija de la agresividad descontrolada del hijo.

En este y otros muchos ejemplos queda claro que el saber inconsciente de esta mujer, su identificación primordial como «víctima de una violación, de una seducción del otro» ha orientado su vida, sus elecciones de pareja y sus estrategias de respuesta. El saber está, pero actúa de manera que el sujeto lo ignora y cuando puede hacerse presente aparece el recurso al tóxico o a la autólisis como huida hacia adelante, desaparición literal del sujeto que queda así preservado de su propia destrucción, al precio de una autoagresión.

No se trata de lo que nosotros, como especialistas, sabemos a priori. Se trata de cómo localizamos la brújula del usuario y a partir de allí ubicamos la posición que ocupamos para él y las estrategias precisas para acompañarle.

Buscamos un saber, en definitiva, donde los hechos se contemplen como datos al servicio del cálculo interpretativo, ya que no debemos olvidar que siempre nos manejamos con una hipótesis consciente o inconsciente, que es la que ordena la mirada y la investigación. Cuando uno selecciona un dato, deja otros y lo hace en función de una lógica previa que puede desconocer, pero que por eso mismo opera con una mayor eficacia.

Este saber incluye la descripción, el diagnóstico y el pronóstico o cálculo evaluativo futuro. No acumula datos, sino que los interpreta. Es un saber que aspira a la transmisión, no a lo inefable de una conclusión privada (VV.AA., 2000).

Una familia la podemos pensar como un dispositivo donde se transmiten valores, modos de vida, donde se repiten lazos y donde también se causan las «invenciones» particulares de cada miembro. Donde cada uno, con eso que recibe y con la significación que otorga a los hechos biográficos «inventa» sus propias respuestas, sus modos de hacer, más o menos logrados.

De allí que el saber que cuenta para nosotros es aquel que nos permite una orientación en el trabajo con esa familia, el que nos permite situar el hilo que recorre lo que allí cojea (fracasos, impasses, repeticiones) pero también lo que surge como novedad y como «solución» (siempre provisional), a partir de la cual podremos intervenir conjuntamente con ellos.

Y para eso tenemos que reconocer la existencia de ese saber del otro y al mismo tiempo la ausencia de una respuesta, por parte nuestra, totalmente pro-

gramada. No se trata de saber qué hacer, si no de saber qué queremos hacer, cómo y cuándo.

Partir de esta premisa del saber del otro es condición del trabajo con las familias para no colocarnos en la posición del experto que la sitúa bajo sospecha. Hoy, en la época de la ausencia de garantías, de la falta de ese Otro (con mayúsculas) que no existe, parece que los padres y las madres deben ser reeducados en escuelas y universidades para asegurar que se ajustan a la «buena paternidad».

Esta voluntad coincide con la propia demanda de muchas familias que se declaran sin brújula y sobrepasadas por su condición de padres y madres: hoy todos saben y opinan sobre la crianza de los hijos y las hijas y, ante esa pluralidad de opiniones, las familias, a veces, no saben con qué respuesta quedarse.

Capítulo IV

La acción educativa como proceso

Las y los profesionales que trabajamos con personas (salud, educación y atención social) lo hacemos con un objeto que presenta una gran complejidad. No trabajamos con objetos simples cuya trayectoria podamos predecir a partir del conocimiento previo de las variables en juego. En los sistemas simples y tendentes al equilibrio se puede prever con facilidad toda la trayectoria que seguirá el sistema (por ejemplo un péndulo); estas trayectorias reciben en física clásica el nombre de atractores y son matemáticamente calculables (ecuaciones lineales).

Los sistemas caóticos o alejados del equilibrio presentan trayectorias —o gamas de comportamiento posibles— mucho más complejas que, por contraste con las anteriores, han dado en llamarse atractores extraños y que matemáticamente responden a ecuaciones no lineales del tipo $x=y^2$.

Los razonamientos lineales, del tipo causa-efecto, fracasan en la predicción o expectativa de comportamiento de estos sistemas. Entre la causa (social, psicológica, biológica) y el efecto (conducta, respuesta) está el sujeto (resistencias, elecciones, certezas). Ya no se trata, pues, de esperar cuándo van a alcanzar el equilibrio los sistemas sino, en todo caso, cuando van a entrar en un nuevo estado de fase de desorganización y qué condiciones necesitan para volver a autoorganizarse.

Lo caótico no es sinónimo de desorganizado y aleatorio sino de algo que está organizado multidimensionalmente. Por eso, estos atractores sólo son extraños para la física clásica, ya que, en su condición de intrincadas redes de comportamientos posibles, están presentes en todas las personas y organizaciones sociales.

La teoría de la complejidad nos ayuda a preparar nuestras mentes para que el resultado de nuestra acción nos resulte «extraño», o sea, se parezca muy poco o nada a cómo nos hubiéramos organizado nosotros mismos.

Imaginemos el caso de una mujer con antecedentes de maltrato y violencia doméstica en su familia de origen. Una vez casada y con una nueva familia, ese patrón de relación vuelve a surgir con su pareja e incluso puede que eso se repita con otra pareja. Pide ayuda y se le ofrecen posibilidades, de soporte, de separación. Sabemos, por nuestra experiencia, que el riesgo de maltrato en mujeres que lo han vivido en su familia de origen es superior al del resto de las mujeres. También sabemos que la reincidencia en la elección de partenaires con características de maltratador es frecuente. Pero todo este saber ¿nos permite predecir, sin equivocación, como lo haría un físico, la trayectoria de esa mujer si le ofrecemos una ayuda, o si la conectamos a un grupo o si no acepta ninguna ayuda?

Evidentemente sería un error creer en esa predicción, que no sería más que una proyección de nuestros deseos, tal como sucede en ocasiones, con las consiguientes decepciones, de unos y otras. Por eso nos conviene otro método de investigación-acción. Asumir que eso que se presenta como un acontecimiento, algo imprevisible que surge en el cuerpo, físico o social, y que resulta disruptivo, hay que tomarlo primero como una pregunta que nos interroga a todos los que nos sentimos concernidos, como un signo de complejidad y por tanto como un resorte para avanzar.

Este grado de incertidumbre, unido al tipo de problemáticas que van asociadas en nuestra acción socioeducativa con familias, hace que el nivel de angustia y de implicación emocional del profesional sea alto y corra, pues, el peligro de responder a esa angustia por la vía del impasse que nos confronta a la impotencia y nos empuja a proveer recursos sustitutivos (prestaciones sociales, medicación rápida, «hiperactividad» del profesional). También cabe otra respuesta por la vía del pasaje al acto (segregación y expulsión) poniendo al otro en la situación de hacerse expulsar. Es una respuesta inadecuada profesionalmente, pero lógica y comprensible desde el punto de vista subjetivo del profesional. ¿Cuántas veces no le hemos pedido una contrapartida a la familia, a cambio de una prestación, que sabemos que nunca podrá cumplir?

Por otro lado este riesgo, de sentirnos presionados y guiados en nuestra acción socioeducativa por la angustia, aumenta si nos identificamos demasiado al ideal de completud que el propio sistema promueve: el bienestar social, la salud integral, la educación universal. Basta ver los síntomas del día a día en el trabajo con familias multiproblemáticas: precariedad social, consumos y adicciones, fracaso escolar (por citar algunos) para darse cuenta de que algo de ese ideal hace quiebra, deja un resto no asimilable.

Si insistimos en la omnipotencia de nuestra función —«nosotros podemos

con todo eso»— tenemos asegurado el encuentro con la impotencia y con los efectos de rechazo que se producen. Un ejemplo de esta omnipotencia sería pensar que nuestra labor consiste en procurar a esas familias una normalización de su situación, un equilibrio en su convivencia, situación económica, inserción social... Eso sería tanto como suponer que hay un estándar de normalización —del cual tendríamos el perfil— al que ajustar al usuario.

Más bien la experiencia nos dice que se trata de otra cosa: de cómo podemos ayudar a ese grupo familiar a anticiparse a las desorganizaciones que tienen lugar de manera repetida a lo largo del ciclo evolutivo de la familia. Pensemos una familia, o un sujeto, como la serie de soluciones inventivas que ha encontrado para dar respuesta a las vicisitudes de su vida: las personales, familiares y sociales.

Es el caso de la familia L., procedente de Latinoamérica, que se establece en Barcelona en una situación de precariedad económica y con dificultades de adaptación, por parte de los hijos, a su nueva realidad (escuela, barrio). Ya de entrada vemos las dos «soluciones» que plantea esa familia para «organizarse»: por parte de los progenitores se trata de preservar el valor del trabajo como ideal de referencia y medio de alcanzar un nivel de bienestar personal y familiar. Por parte de los hijos se inicia una vida de calle que incluye consumos, tráfico de drogas y alguna pequeña actividad delictiva.

Tenemos allí el primer paso del ciclo vital: un punto de partida, normalmente vinculado a un proceso de desorganización: ruptura familiar, agresión, inmigración. A partir de aquí, la propia familia/sujeto ha encontrado una primera solución, parcialmente fallida a partir de la cual nosotros hemos intervenido con el objetivo de acompañar a esa familia e introducir ajustes en su solución.

Nuestra actuación ha ido en el sentido de colaborar y reforzar a mantener esa solución del trabajo ya que es un medio eficaz de integración y subsistencia y al tiempo hemos tratado de ayudar a los hijos a favorecer su integración a través de su participación en actividades asociativas y culturales (música).

Hemos visto cómo eso ha funcionado un tiempo (1 año) hasta que un cambio en el vínculo al otro y al objeto (aumento de tráfico y consumo de drogas, primeros delitos) ha desestabilizado ese equilibrio precario y ha dejado la solución caduca.

Ha sido necesario introducir medidas de separación de ese vínculo (internamiento de uno de los hijos) para podernos anticipar a un estado de desorganización crítico y evitar así lo que sería una solución más traumática (agresión

familiar, marginalidad creciente). Lo que no es pensable, en ningún caso, es poder evitar la crisis ya que toda solución, por definición, es caduca, limitada y sólo se sustituye si hay una pérdida que anima al cambio. El padre y la madre pudieron aceptar el internamiento y separación de su hijo, durante dos años, porque el riesgo de perderlo —por su relación a los consumos y a los robos— era mayor que el sufrimiento de separarse de él temporalmente.

En la actualidad este chico ha vuelto a la casa y está muy implicado en su propia inserción laboral. La dinámica familiar ha cambiado positivamente —se ha reorganizado alrededor de una nueva solución que pasa por el trabajo y la formación, ahora compartida por todos los miembros de la familia—. Lo previsible es que vuelva a desorganizarse, una vez se confronte a la realidad de un mercado laboral que no ofrece muchas oportunidades a los jóvenes con formación mínima. En ese caso, el educador y la red profesional deberán colaborar a anticiparse a esa nueva desorganización y promover otras «soluciones» más ajustadas (Ubieto, 2009).

El drama es encontrar soluciones fallidas (maltratos, consumos) que se eternizan porque el beneficio secundario es tal que el cambio se hace imposible. Otras veces somos los propios profesionales los que ayudamos a cronificar el caso, al ponernos en la misma serie de las soluciones fallidas. Es el caso de aquellas situaciones en las que nosotros invalidamos al sujeto con nuestra actuación.

Un ejemplo lo encontramos en una señora, calificada por su marido de madre incapaz y que recibió, durante largo tiempo, la ayuda de una trabajadora familiar con el objetivo de ayudarle en la organización doméstica. La paradoja es que esta ayuda, que reforzaba la percepción del marido, no hacía sino instalarla más cómodamente en esa posición invalidante. Fue sólo, tras un espacio de supervisión del caso, que se pudo entender que debíamos separarnos de esa posición, redoblada, de incapacitación de la mujer para darle la posibilidad de otra maniobra distinta.

Nuestro apoyo profesional como educadoras y educadores debe tener en cuenta, como rasgo diferencial del apoyo informal, algunas variables que comentaremos a continuación y que son las que configuran a esa acción educativa como un proceso que implica un cierto método, aunque este no sea el propio de las ciencias exactas.

1. La intención como vector de actuación

La educación tiene como objetivo final que el sujeto alcance el máximo grado posible de autonomía, que le permita apropiarse de su vida y definir sus propias metas con su estilo propio. Tomará sus referencias de sus *educadores* pero será ya él quien se haga cargo de su realidad.

Establecer metas es, pues, un principio básico de la educación. Es el *educador* quien debe ayudar a las familias a definir las, tomando en cuenta las dificultades pero sobre todo los recursos y los deseos de las propias familias. En el modelo tradicional de la educación era el *educador* quien establecía, de manera unilateral, esas metas y explicitaba así su intencionalidad educativa. Hoy ese esquema es ya impensable al margen de los principios de participación y corresponsabilidad a los que aludíamos en apartados anteriores.

Ahora bien, si el contenido de las metas cambia, lo que no cambia es la naturaleza de las mismas, es decir, su razón de ser: definir un fin, una dirección. Vemos un ejemplo claro de esta diferencia de perspectiva en el campo de la educación formal, donde hemos pasado de contemplar la educación como una mera transmisión de conocimiento a buscar el desarrollo de la capacidad del alumnado para manejarse en una realidad muy compleja. Allí la meta es adquirir las competencias necesarias para resolver las dificultades que pueda encontrar.

Este cambio de perspectiva tiene consecuencias muy directas en la acción socioeducativa ya que supone pasar de una intencionalidad centrada en nuestra tarea como educadoras y educadores, a una intencionalidad que persigue que sean las propias familias las que desarrollen su capacidad mediante su experimentación y la actuación constante en la búsqueda de soluciones a las diversas problemáticas que abordan.

Por otra parte, este planteamiento introduce dilemas importantes entre anticiparse a las dificultades que nosotros podemos detectar o intuir, como expertos, o dejar que las familias hagan frente a esas crisis para resolverlas y aprender de esa misma experiencia. En cualquier caso, este proceso de acompañamiento y corresponsabilidad implica que los resultados finales no serán ya los previstos en un esquema unidireccional donde somos nosotros los que fijamos claramente las metas.

El lógico Charles S. Peirce utilizaba el concepto de abducción para referirse a ciertas zonas de la elaboración de saber en las que no se puede operar sin la

capacidad de adivinar, ya que ninguna aplicación mecánica de lo ya sabido puede funcionar. Allí se necesita anticipación y no se puede exactamente deducir, sino que hay que abducir. Este adivinar se funda sobre lo que Peirce denomina la costumbre, el hábito, aquello que constituye el vínculo social porque se basa en lo ya sedimentado (Hoffmann, 1998). Esta referencia no hace sino confirmarnos en la idea de que a veces operamos en cierta oscuridad y que el oficio de *educador* no está exento de esa necesidad de anticipación y adivinación, aunque esos recursos se apoyen en algo de lo ya sabido.

Podemos, entonces, pensar la intencionalidad como la acción de plantear unos objetivos, consensuados con las familias, pero con un itinerario y un proceso secuencial abierto que incluye diversas vías para alcanzar esos resultados finales y que, como sucede a menudo en el campo de la educación, nunca sabemos de antemano cuándo y cómo usará el otro esas pautas o indicaciones que le hemos dado. La educación incluye esa dimensión de los efectos a posteriori que sólo se producen cuando el sujeto ha podido resignificar su historia e incluir la orientación sugerida. Un joven educando con el que habíamos trabajado, en su adolescencia, hábitos de higiene, ante los que manifestaba un amplio rechazo, necesitó acceder a su condición de joven padre para incorporarlos como aspectos básicos del propio cuidado y del de su hijo.

Este modelo de acción abierto implica que nuestra actuación debe contemplar la dualidad meta-proceso de tal modo que la actividad que proponemos ya es en sí misma una meta y un proceso. Es el caso, por ejemplo, de *los talleres de padres*, dirigidos a padres y madres de adolescentes o de niñas y niños entre 3 y 6 años que llevamos a cabo en el proyecto Interxarxes. La idea misma de taller ya supone una diferencia frente a los modelos de «escuela de padres» donde el saber experto es el que plantea las metas y el proceso como una intencionalidad dirigida unilateralmente (Ramírez, 2008).

Un taller, en cambio, es un lugar de construcción, a partir de herramientas (cuentos, películas, dinámicas grupales) donde cada uno modela, da forma a su obra final. Aquí la meta (adquirir competencias y habilidades parentales) es inseparable del propio proceso ya que requiere de la familia su implicación máxima, su discusión, sus críticas y autocríticas. Ese proceso, que se desarrolla a cielo abierto, en el interior de ese grupo de iguales (otras familias), es acompañado por las y los coordinadores del taller, educadoras y educadores u otros profesionales.

2. La transferencia como vínculo

Otra variable clave que hay que tener en cuenta en la acción educativa es la modalidad del vínculo que establecemos con la familia, que no sólo depende de nuestra intencionalidad sino también del lugar en que nos coloca la familia: como protectores, como rivales, como testigos... Captar ese lugar que nos reservan es crucial ya que todas nuestras intervenciones serán «leídas» y escuchadas desde esa posición. Todos hemos tenido la experiencia de que un mismo consejo u orientación, formulado por el tutor escolar o el pediatra pueden ser escuchados, por la familia, de manera muy diferente, aunque el enunciado sea el mismo. En un caso puede ser percibido como una ayuda, y la familia sigue la indicación, y en otro puede ser vivido como una amenaza o simplemente con indiferencia, sin modificar, por tanto, la actuación familiar.

Para entender el lugar en que somos colocados tenemos que comprender algo del mecanismo de funcionamiento de ese núcleo familiar, que está siempre ligado a una repetición de patrones de relación. Nosotros vendremos a situarnos en esa serie de relaciones que ya existían anteriormente y cuyos protagonistas pudieron ser otros profesionales, familiares, personas con autoridad (religiosa, laboral). En la educación, como en la clínica, no disponemos de leyes infalibles, como la física, pero sabemos que una serie, en su repetición, constituye una ley. Incluso el azar puede devenir ley como lo muestran las escalas de Markoff, series largas calculadas a partir de fenómenos aparentemente aleatorios, usadas en el cálculo de los juegos de azar.

Para nosotros la ley más fiable es la de la repetición. Una familia tiene una primera función de transmisión de ideales, valores y formas de vida. Da también la posibilidad de invención a cada miembro, para introducir la novedad respecto a eso que se transmite, pero sobre todo una familia y un sujeto están marcados por la repetición de unos patrones, de unas conductas, de una manera particular de vivir la sexualidad y las relaciones personales y sociales.

En el aparente caos que son muchas de las historias que se presentan en los dispositivos asistenciales, tejidas de elecciones equivocadas, oportunidades perdidas, vínculos patológicos repetidos, podemos, sin embargo, captar algo que insiste más allá de las variaciones fenoménicas. Hoy es común hablar del sujeto multifrénico, ser poliédrico, no sujeto a una identificación fija (español, casado y padre de familia), sino a múltiples (joven, informático, bisexual, europeo, deportista, ecologista...). Sin embargo este relato autoconstruido y renegociado

constantemente (la vida en construcción) tiene sus límites, ya que junto a la variación y lo nuevo, hay algo fijo, eso atemporal que comentábamos al principio, que se repite y apunta al hueso de la identidad, a lo más real de cada sujeto.

Localizar en cada uno eso que insiste como repetición, nos permite entender la lógica del caso ya que, más allá de las formas —que pueden ser diversas— hay algo que se repite de manera inexorable. Encontramos madres adolescentes hijas de madres adolescentes, mujeres maltratadas hijas de mujeres maltratadas, secuencias de fracaso repetidas en un mismo sujeto desde la experiencia escolar hasta la laboral o de pareja, patrones de dependencia vinculados a todos los partenaires (familia, pareja, trabajador social).

Como decíamos, cuando hablábamos del saber, eso que se repite, y que toma su fuerza de su naturaleza inconsciente, opaca por tanto para el sujeto, lo llamamos saber inconsciente, una especie de certeza particular que cada uno tiene acerca del lugar que ocupa en el deseo del otro. Es una identificación, en este caso inconsciente, que convive con los ideales conscientes del sujeto.

Nuestra experiencia profesional y cotidiana nos muestra, por ejemplo, esa diferencia, que a veces aparece como una disparidad paradójica, entre lo que es la vida pública o familiar de una pareja, en la que cada uno desempeña un rol bien definido y esa otra escena, la vida íntima, donde a veces esos roles se intercambian radicalmente, de tal manera que el marido seguro, decidido y en aparente control de la situación social se muestra en la escena sexual como alguien vacilante, vulnerable o incluso con claras preferencias a ser humillado y castigado por el partenaire. Lo mismo en el caso de la mujer identificada a ideales de mujer autónoma e independiente que, en su vida sexual, sin embargo, acepta ciertas propuestas de su pareja difíciles de conciliar con esos ideales.

Que este saber sea inconsciente para el sujeto es una condición para su eficacia. Cuando deja de serlo, el sujeto puede entonces no querer ocupar esa posición y rectificar así su elección. Podemos decir entonces que a mayor desconocimiento subjetivo, mayor «eficacia» de ese saber en la vida. Es su inconsciencia misma —su condición de «saber no sabido»— lo que le hace operar como un verdadero agente de mando sin que el sujeto pueda, en su justificación consciente, encontrar las razones de su decisión. De allí surgen esas preguntas desesperadas cuando se constata el efecto de repetición: el «¿por qué volví a confiar en él si ya me la jugó antes?» que pronuncian muchas mujeres, víctimas de maltrato, o el «¿por qué no adiviné que esa elección laboral sería mi ruina?» de sujetos que colaboran en su propio fracaso cuando aparentemente están a punto de ser exitosos.

Cuando uno se ve ante el otro como su sostén, todo en su vida gira alrededor de esa función de sostén, o cuando alguien se ve para el otro como un desecho es posible que esa condición de resto se «actúe» en lo más cotidiano de su existencia. Eso que insiste es pues lo más íntimo y al mismo tiempo lo más éxtimo de cada uno, ya que no es fácil reconocernos en esa posición, puesto que muchas veces preferimos hacernos una imagen de nosotros mismos algo más amable.

¿Cómo captar esa secuencia de repetición, esa lógica —en medio del caos— que nos daría la clave para pensar la lógica de un funcionamiento subjetivo y familiar? Y que nos evitaría así perdernos por los meandros de los acontecimientos vitales, que se presentan como una serie interminable de datos biográficos, sucesos traumáticos, (des) encuentros institucionales y cuya sola acumulación (dossier del caso) no nos aporta ninguna clave significativa.

Cuando conseguimos localizar esa secuencia de repetición tenemos ya una brújula del caso, algo que nos permite calcular aproximativamente los siguientes pasos. A veces podemos hacerlo solos, incluso en el curso mismo de una primera entrevista o a través de la lectura minuciosa del expediente del caso. Pero no siempre resulta fácil ya que nosotros, en nuestra condición de practicantes, receptores y destinatarios de la demanda, formamos parte del «síntoma» (esa serie de repetición) y somos situados, por el sujeto, de entrada en esa serie.

Una señora de 60 años, que convive desde hace más de treinta con un marido con un trastorno mental grave (psicosis paranoica) le relata a la trabajadora social, con la que tiene una relación de confianza desde hace tiempo, un secreto bien guardado. A los 9 años fue violada por un desconocido y ese hecho sólo fue conocido por una tía materna a la que le tenía un gran aprecio. Hace unos meses ha fallecido esta tía y la señora está atravesando una coyuntura de pérdida progresiva de la memoria. Ella es atendida también, a causa de un cuadro de angustia persistente, por el psiquiatra del centro de salud mental al que no le ha contado nada de todo este asunto.

La sorpresa de la trabajadora social es que tras esta «confesión», ella vuelve a otras entrevistas y no hace la más mínima mención a este asunto, comentando las cuestiones habituales sobre las dificultades con su marido y sus hijos en las que ella siempre ocupa una posición de víctima, tanto del marido como de los hijos (maltrato psicológico).

Podemos hacer la hipótesis de que esta mujer, en un momento subjetivo de cierto declive (duelo tía, pérdida memoria), ha querido depositar ese recuerdo

que se le escabulle en un lugar de confianza. Ha «usado» a la trabajadora social situándola en la serie transferencial iniciada por la tía, ahora fallecida. Ella es su testigo y por eso no espera ninguna intervención de la trabajadora social, le basta con que ella custodie ese secreto, ese acontecimiento traumático, clave en su vida, ante el cual quedó paralizada y con el que ha convivido desde entonces. Ese testimonio es ya un tratamiento del malestar, aunque sea precario.

La transferencia, si la entendemos como la relación que se establece entre dos sujetos hablantes por el solo hecho de dirigirse la palabra, es siempre particular y adquiere matices específicos con cada profesional. No es lo mismo dirigirse a esa trabajadora social que al educador que se ocupa de sus hijos o al psiquiatra que le atiende. Cada uno es colocado en una posición propia y es desde allí que se escucha lo que dice.

Vemos cómo a veces un consejo de la trabajadora social, situada en una cierta posición de sustituto materno, puede ser interpretado por el sujeto como la confirmación/autorización de una elección del sujeto (de pareja, de trabajo) y en cambio el mismo consejo realizado por otro profesional (tutor escolar) puede ser leído como imperativo o simplemente no tener ningún efecto por resultar indiferente al sujeto.

Es por ello por lo que encontramos a menudo lecturas tan diversas sobre un mismo caso. Por eso trabajar con otros profesionales (clínicos, educativos), con una metodología de red es una ayuda para ese proceso porque permite que esa pluralidad de interpretaciones nos ayude a captar qué es lo que —más allá de las variaciones formales— insiste en la biografía de ese sujeto o grupo familiar (Ubieto, 2009).

Nos puede permitir entender, en el caso relatado, cómo esta mujer ha ordenado su vida alrededor de una contingencia dramática que fijó —para ella— una posición de víctima que ya estaba en juego en su historia familiar y en la de su propia madre. Sus elecciones posteriores han estado comandadas por esa certeza —su verdadero «saber»— de ocupar un lugar para el Otro de resto (ella sufre el desprecio del marido y de su hijo mayor). Ese saber ha operado como una respuesta identitaria inconsciente que, a pesar del largo vínculo institucional en la red (salud mental, servicios sociales) no ha sido modificado. La red profesional ha funcionado para ella como un elemento de seguridad, de prevención, de sostén de esa posición difícil y dramática. Sólo en el último momento y acuciada por el deterioro, ella libra ese secreto.

En definitiva, captar la variable transferencial en la relación de la educadora

o el educador con la familia es saber que siempre somos algo para el otro y eso al margen de nuestra voluntad. Podemos ser su testigo-cómplice, al que explicar su impasse para que nosotros lo compartamos y todo siga igual. Podemos ser el instrumento necesario para confirmar su autodestructividad (nos pone al límite). Otras veces somos su conciencia, otras su tormento y su «maltratador»... Al mismo tiempo, ese vínculo educativo es el soporte y el garante de una transmisión educativa (Tizio, 2003).

3. Acompañamiento educativo

«Acompañar —dice Jaume Funes— es fundamentalmente la acción de «andar al lado de» una persona, compartiendo alguna parte de su vida itinerante», sin hacer de vigilante, protector ni prescriptor de recetas, precisa (Funes, 2010).

Acompañar exige, pues, proximidad, sin ahogar demasiado pero tampoco mostrando indiferencia. La educadora y el educador social, en su tarea de acompañamiento educativo de los procesos de transformación familiares (crisis, rupturas, impasses, avances...) no debe nunca sustituir a los actores principales, que son siempre la propia familia. Pero si quiere mantener una comunicación permanente y fluida y tener influencia educativa en esos procesos, debe caminar al lado, estar atento a los cambios y anticiparse, como explicábamos anteriormente, a las desorganizaciones que seguro se producen.

Para que esa influencia incida de manera eficaz en las dinámicas familiares, hace falta que contemple siempre una doble perspectiva: la global, que supone tomar en cuenta el conjunto de variables en juego —económicas, sociales, históricas, subjetivas— y todos los elementos que componen el núcleo familiar. Al mismo tiempo debe tener una mirada singular para la realidad personal de cada miembro.

Una distinción que puede resultarnos útil, para entender esta doble perspectiva, nos la aporta Sigmund Freud cuando diferencia entre condiciones y causas. Todas las personas que forman parte de una comunidad (familiar, vecinal, nacional) están sujetas a unas condiciones similares (desde el marco legal hasta la estructura social y económica y en el caso de la comunidad familiar a la his-

toria y condiciones de vida de cada familia). En ese sentido ese hecho condiciona a todos por igual, todos los hijos e hijas de una misma pareja de progenitores comparten padre y madre.

Sin embargo, la realidad nos muestra cómo las respuestas, aun en un mismo contexto, pueden llegar a ser muy diferentes e incluso podemos escuchar versiones de un mismo padre radicalmente distintas según sea un hijo u otro quien las explique. Por ello necesitamos introducir el otro concepto que señala Freud: la causa contingente. Si las condiciones son «para todos», las causas son las razones particulares que cada uno encuentra en la vida y que alega para justificar su existencia. Las causas se forman a partir del bricolaje que cada uno compone con su biografía y con las significaciones que da a aquello que le pasa. Para alguien, ser el salvador del otro puede ser una causa que ordena el conjunto de su vida: salvador de sus iguales, salvador de los trabajadores con los que comparte empresa, salvador de los hermanos desvalidos...

Por eso acompañar a una familia implica conocer esas condiciones generales y formarse una idea de los procesos comunes que la familia comparte, sin olvidar las causas que definen la singularidad de cada uno y que explican que ante un mismo hecho: pérdida significativa (muerte, ruina, inmigración), los sujetos respondan de manera muy diferente.

Acompañar no es juzgar esos procesos, tomando como referencia una supuesta normalidad que sería la nuestra, sino contrastar los juicios de la propia familia con las metas y objetivos que ellos esperan conseguir. Señalaba Alain Badiou, en su último libro, que nuestra cultura exagera el individualismo bajo la falsa promesa del éxito personal, cuando lo que se propone es la satisfacción directa de los intereses del yo, al margen del otro (Badiou, 2010a).

La paradoja es que las cosas interesantes requieren de la comunión (común-unión) más que del egoísmo. Por eso acompañar es contrariar esa inercia de los intereses egoístas para promover nuevos vínculos que no excluyan al otro. La educadora o el educador no deben, pues, callar y preservar esos intereses sino que tienen que intervenir siempre que considere que eso ayuda al otro a hacer balance de su propio itinerario, incluso —y sobre todo— cuando esa intervención pueda contrariar cierta comodidad del que se refugia en las soluciones fáciles.

En ese sentido acompañar no es sinónimo de «hacer de dama de compañía» que asiste, silenciosa o complaciente, al monólogo del actor principal. La educadora o el educador «inquieto» debe actuar guiado por los principios éticos con los que iniciábamos este módulo: participación y corresponsabilidad (Equipo Norai, 2007). Debe partir de la implicación de la familia y de la definición

que ellos hacen de lo que quieren para su vida, pero debe recordarle que eso supone una corresponsabilidad. Que ellos deben responder de sus actos, ante ellos mismos y ante los otros. Esta advertencia es crucial cuando intervenimos con familias con niñas y niños con especiales dificultades. Es allí donde la educadora o el educador no puede hacerse cómplice ni testigo mudo de procesos de abandono, negligencia o maltrato hacia esos niños o niñas, por muy inconscientes que sean. Aquí el acompañamiento exige, más que nunca, hacer responsable al otro de sus dichos y de sus actos.

Es evidente, como dijimos antes, que si bien todas las familias pueden, en algún momento de sus vidas, atravesar situaciones de crisis y carecer de recursos que les permitan afrontarlas, las necesidades de apoyo de algunas familias van a ser más necesarias por su contexto y sus particulares dificultades. Eso dependerá de tres factores (Rodrigo, 2010) que delimitan el ejercicio de la parentalidad: el contexto psicosocial, las necesidades de los hijos e hijas y las propias capacidades parentales. De esta manera, cuando aumenta el riesgo psicosocial en el contexto familiar, los niños y las niñas se muestran más vulnerables y los padres y las madres cuentan con menos capacidades. Es entonces cuando la fragilidad de la familia hace que la necesidad de apoyos sea mayor para poder compensar los efectos negativos de estos factores.

Un ejemplo de acompañamiento educativo en el caso de una familia con niños con especiales dificultades nos aclarará el alcance de este concepto. Se trata de una pareja joven con rasgos *borderline* (inteligencia límite) que tiene tres hijos. El padre es consumidor habitual de cannabis y complementa su sueldo como peón con pequeñas ventas de droga. La dinámica familiar está marcada por fuertes tensiones entre la pareja con alguna agresión, esporádica, por parte del padre. Los hijos presentan diversas dificultades: el mayor es un niño con retraso madurativo leve, la mediana tiene un carácter muy difícil, que le ocasiona frecuentes discusiones con los iguales, y la pequeña es la que se encuentra menos afectada por la situación.

La acción del educador social se plantea de entrada como una posibilidad de acompañar el proceso familiar para permitir el máximo de autonomía posible contemplando la participación y corresponsabilidad de sus miembros y especialmente de los adultos. La primera tarea del educador será hacerse un sitio, ser aceptado como interlocutor y acompañante. No resulta una tarea fácil ya que el contexto de intervención del educador —servicios sociales— lo coloca en una posición, para la familia, de controlador y es percibido como una amenaza para la homeóstasis familiar.

Como señalábamos al hablar de la transferencia como vínculo, aquí tenemos un ejemplo de cómo el otro nos coloca, más allá de lo que nosotros hagamos, en una posición y por tanto todo lo que digamos será leído desde allí. En este caso, cualquier indicación del educador es interpretada como aviso o amenaza.

¿Cómo rectificar este vínculo predefinido por la propia familia? En primer lugar conociendo cuáles son las pautas generales de funcionamiento de esta familia. Eso nos lleva a entender que si bien se muestran muy reticentes con los servicios sociales —de los que sospechan posibles intenciones de retirada de los hijos— tienen una gran confianza con otros profesionales como el tutor escolar o el pediatra, ya que para ellos tanto la escolarización como la salud son bienes a preservar.

Esa constatación ya nos conduce a una práctica de red que nos sirva de plataforma para obtener el consentimiento de la familia mediante la procuración de figuras de su confianza. El acuerdo con la escuela y con pediatría permite introducir al educador en el medio familiar y ser recibido como una ayuda para los hijos, avalada por los otros profesionales.

A partir de aquí el educador detecta aquellos patrones de relación que inciden negativamente en los hijos y en la propia dinámica de pareja. En este caso son los consumos, el tráfico de drogas y la violencia entre la pareja. Su trabajo será acompañar a estos adultos en un proceso de reflexión y valoración de las consecuencias de ese modo de relación, señalando los efectos negativos en ellos mismos y en sus hijos. La respuesta, como veíamos al hablar del valor de la causa, será diferente en la madre y en el padre. Mientras este último no quiere renunciar a su *modus vivendi* (consumos y posición de abuso), y sólo acepta la presencia del educador como auxiliar de la madre en el cuidado de los hijos, la madre sí consigue rectificar su posición inicial de resignación y aspira a introducir cambios.

Este acompañamiento, que supone un apoyo decisivo para la madre, contribuye a precipitar la crisis anunciada en la que el equilibrio familiar se desmorona y se produce una desorganización que implica la caducidad de la solución anterior y un nuevo ciclo, con ruptura de pareja incluida. A partir de aquí la presencia del educador se hace más necesaria todavía ya que la ruptura, positiva en muchos aspectos, introduce también otras precariedades: económicas, soledad de la madre, angustia e incertidumbre por el futuro. De nuevo las conexiones de la red resultan decisivas para que ese acompañamiento próximo se vea reforzado por la intervención de otros profesionales que, guiados por la

misma orientación y por la estrategia compartida, contribuyen a una nueva organización que contempla las nuevas metas que la familia, en este caso la madre, se plantea.

En ningún momento del caso, el educador ha enjuiciado a esta familia, ni siquiera al padre, al que ha apoyado para trabajar con él su adicción y sus dificultades de relación con la madre. Esta falta de enjuiciamiento no le ha impedido, por el contrario, intervenir con firmeza y señalar todos aquellos aspectos que inciden negativamente en la dinámica familiar y en la evolución de los hijos. No ha sido nunca un testigo pasivo sino un actor comprometido y activo, velando por los intereses del conjunto y de cada uno de los miembros. Al hacernos corresponsables de su situación hemos promovido que la propia familia se haga responsable de esos cambios.

Capítulo V

Modalidades de la acción socioeducativa

Las modalidades posibles para la intervención del educador y/o la educadora social en el acompañamiento educativo de las familias son diversas y van desde el trabajo de casos, uno por uno, hasta la implementación de estrategias de acción comunitaria pasando por las prácticas grupales.

En la segunda parte de este libro veremos, en detalle, algunos ejemplos paradigmáticos de estas modalidades pero ahora queremos señalar simplemente las líneas generales de cada una de ellas.

1. Trabajo individual

En el trabajo individual con los padres y las madres, a solas o en pareja, la estrategia fundamental es la de colaborar, partiendo de su «saber hacer» parental, pero vaciándolo del peso que a veces tiene esa certeza con la que se presentan muchas familias y que les impide avanzar. Ya se trate de manifestaciones de culpabilidad inamovibles en las que algo que sucedió, en ellos mismos o en otros familiares, funciona como explicación global del pasado, presente y futuro. Situaciones de maltrato o abuso, vividas como hijos e hijas, «explican» sus dificultades parentales y la repetición inevitable de esos mismos patrones en la relación con los hijos e hijas. O bien un reagrupamiento familiar complicado tras una ausencia de la madre de varios años, que recupera a sus hijos e hijas y los trae a un nuevo país, donde conocen a nuevos hermanos y un nuevo padre, se plantea como la razón de que alguno de estos chicos y chicas fracasen en el colegio o pertenezcan a una banda callejera.

Como hemos explicado anteriormente, esos antecedentes tienen su peso, evidentemente, pero nunca hay un único factor causal y en cualquier caso, la decisión del sujeto —en este caso de los hijos y las hijas— es insustituible y decisiva.

Para conseguir una posición de autoridad ante ellos y ellas, entendida autoridad como el reconocimiento de que somos un profesional con capacidad de ayuda y apoyo (no con un estatus de poder) tenemos, en primer lugar, que entender las condiciones generales y las razones particulares que han presidido muchas de esas decisiones. Entender quiere decir respetar que esas han sido las soluciones —por muy fallidas que nos parezcan— que esos sujetos han encontrado. Acoger, por tanto, el sufrimiento que conllevan y el hecho estructural de que en todas las familias, incluso aquellas que nos parecen «normalizadas», algo cojea.

A partir de este reconocimiento de la dificultad del otro, de aquello que le falta, será posible generar la confianza suficiente como para intervenir cuestionando esas soluciones, cuando sean fallidas, y promoviendo otras más interesantes, de acuerdo con sus objetivos y deseos.

Hay que saber que este trabajo no es fácil y que encontraremos muchas veces efectos de reacción terapéutica negativa, esto es, un boicot a cualquier cambio de la situación (procesos de mejora ligados a una separación del hijo) que ponga en peligro equilibrios y homeóstasis que aportan un claro beneficio a los padres y las madres. Una mujer que retrocede ante su propia pregunta por la feminidad, que no quiere saber de su condición de mujer, puede basar en el cuidado del hijo toda su existencia. Si eso se modifica, la angustia que ella tiene puede frenar cualquier emancipación del hijo ya que al dejar de ocuparse de sus cuidados —de los que por supuesto puede manifestar quejas constantes— se enfrenta a un vacío difícil de soportar.

Este hecho lo observamos en mujeres víctimas de violencia de género que mantienen el vínculo con el maltratador porque, a pesar de todas sus penalidades, siguen esperando algún signo de amor de la pareja que justifique esas penalidades. Enfrentarlas a una separación no resulta fácil porque, una vez que se ha producido, aparecen sentimientos de vacío, soledad y pena hacia el maltratador que a veces provoca un retorno o una sustitución de pareja por otro maltratador.

Es en estas situaciones de especial dificultad —como la mostrada en el caso expuesto— donde la introducción del educador social, como un elemento tercero aceptado por la familia, puede permitir una reorganización de los lazos y

las dinámicas familiares promoviendo acuerdos o bien precipitando crisis que son necesarias para superar situaciones de cronicidad. Siempre y cuando su acción no se guíe por las «buenas intenciones» previas del que sabe qué le conviene al otro (romper con su pareja, por ejemplo) sino por la elaboración, conjunta, de aquellos planes por los que el sujeto o la familia quieren apostar.

2. Prácticas grupales

Otras maneras de trabajar con padres y madres incluyen las prácticas de grupo que, a veces, puede ser un escenario privilegiado para abordar cuestiones que en la atención individual pueden entrar en un impasse por particularizar en exceso la situación. Hay dificultades que son comunes a muchos niños y niñas (pautas de crianza, normativas, comunicación, ciertas patologías) y que cada familia puede ver como singulares y propias sin dimensionar el problema. Es común, por ejemplo, que los padres y madres primerizos se agobien por dificultades evolutivas normales (enuresis, aprendizaje de la lectoescritura, trastornos del sueño) y los sobredimensionen. Cuando eso aparece en el trabajo grupal, y el resto de los padres y madres da una versión que puede ser coincidente con la suya, se produce un alivio, una relativización del problema y por tanto un aumento de la capacidad de intervención de la propia familia, liberada de la tenaza de la angustia.

Lo mismo ocurre con los padres y madres de adolescentes, angustiados por conductas, estilos de vida, vocabulario o preocupaciones que, sacadas del contexto general, pueden aparecer como alarmantes y generadoras de respuestas de impotencia o de precipitación.

Se hace necesario, pues, un trabajo de sensibilización que incluya algunas explicaciones sobre las características evolutivas de los fenómenos detectados evitando poner etiquetas (trastornos de conducta, delincuentes, hiperactivos) pero haciendo comprensibles las vivencias del sujeto y cuestionando ciertos estigmas o prejuicios sobre las conductas: «mi hijo se porta así por las malas compañías, él solo nunca lo haría» o «yo ya era así de gamberro de joven y él es igual».

El trabajo grupal con padres y madres puede permitir situar esa dificultad en una serie que, sin obviar la dificultad, la relativiza. Por otra parte, las solucio-

nes de otros padres y madres, explicitadas, pueden servir de ayuda y apoyo al resto. De igual manera este trabajo grupal debe permitir modificar ciertas expectativas de los padres y madres, acerca de los límites de su hijo o hija, que aumenten su participación activa y por tanto proporcionen elementos cotidianos para lograr una mayor autonomía.

El ejemplo más paradigmático de esta atención grupal son los programas de formación de familias, que incluyen un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de padres y madres y tienen por objetivo mejorar las prácticas educativas ya existentes (Vila, 2008). Se dirigen a todas las familias, sin excepción, cubren todos los ámbitos de las prácticas educativas y responden a un diseño de acción colectiva.

El origen de estos programas, desarrollados en Estados Unidos en los años setenta, está vinculado a la pedagogía compensatoria que ponía el énfasis en aquellas situaciones más desfavorecidas (*niños y niñas con riesgo biológico o social*) que suponían un grave hándicap para su integración social y escolar. Es por ello por lo que todavía hoy muchos de estos programas se realizan en el ámbito de la relación familia-escuela.

Tradicionalmente se han nombrado como espacios psicoeducativos bajo el título de «escuelas de padres». En nuestra opinión, cuando planteamos este trabajo grupal con padres y madres, resulta más interesante hacerlo bajo el concepto de un taller más que de una escuela, ya que se trata de un lugar donde todo el mundo debe construir algo a partir de herramientas: el debate, las películas, los cuentos y otros materiales de la cultura que nos sirven de pretexto.

Esta orientación del trabajo con padres y madres coincide con los criterios que se establecen para los programas eficaces: participación activa de las familias, metodología abierta y flexible y dinamizadores expertos (Cataldo, 1991).

Las y los profesionales dinamizamos ese taller teniendo siempre presente que nosotros no estamos en posesión del estándar de la buena paternidad. Este hecho es importante porque una de las cosas que hemos detectado, en nuestra experiencia de los *talleres de padres* del proyecto Interxarxes, es que muchos padres y madres vienen buscando esas recetas que les permitirían «aprobar el examen» de su parentalidad. Imbuidos por el espíritu de la época que trata de rechazar la subjetividad, y por tanto la responsabilidad e implicación de cada uno en su vida, piden la lista de normas que les permitirían ser evaluados positivamente. O la lista de pautas educativas o indicadores de gestión emocional, como si eso pudiera recetarse y ahorrarle a cada uno el riesgo que conlleva siempre ser padres y madres y tomar decisiones (Ramírez, 2008).

La condición de padre y madre supone que cada uno debe sostener una enunciación propia y no ser la repetición de una receta televisiva o extraída de un manual de autoayuda.

3. Estrategias de acción comunitaria

El apoyo a la familia a través de servicios formales de ayuda implica la participación de profesionales especializados que acuerdan protocolos y criterios de actuación. Pero este apoyo no es el único ya que, a su lado, existe también una red informal de apoyo compuesta por las redes próximas, no profesionales, como la propia familia extensa, los amigos, vecinos u otras organizaciones no formales (voluntarios y grupos solidarios).

De hecho, las familias tienden a buscar, en primer lugar, estas fuentes informales de apoyo ya que de esta manera ellos sienten que detentan las claves de su vida, que se apoderan de la situación y que además aumenta el compromiso, la reciprocidad y la responsabilidad por el cuidado de los otros.

Esta doble fórmula de apoyo no sólo no es incompatible sino que resulta más óptima porque permite un mayor equilibrio entre las competencias propias de la familia y sus carencias o dificultades. Eso ya nos advierte sobre nuestra intencionalidad que debe ir en la vía de fomentar «la creación y consolidación de los vínculos sociales existentes y el fomento de nuevos vínculos entre los padres y sus familias, vecinos y amigos; se debe también fomentar el fortalecimiento de las asociaciones de padres y del ámbito de infancia y otras ONG, así como la promoción de grupos y servicios de autoayuda y otros de tipo comunitario; y, por último, hay que fortalecer los servicios públicos y facilitar el acceso a los mismos» (Rodrigo, 2010).

Una particularidad de ese trabajo grupal y colectivo son las formas asociativas de esos grupos de padres y madres y/o de afectados que cada vez cobran más importancia en la definición misma de las políticas públicas.

Tenemos ejemplos muy recientes, en Cataluña, de la incidencia que algunas asociaciones han tenido en ámbitos como la atención del autismo o del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Su condición de lobbies (grupos de presión) los convierten en actores especialmente escuchados

por los políticos a causa del eco social que pueden tener y del rédito electoral en juego.

La mayoría de estas asociaciones —si no todas— incluyen, además de los familiares y afectados, a asesores que son profesionales que colaboran en la organización del grupo, la definición de objetivos y de las estrategias de actuación.

Por ello no deberíamos dejar de lado este modo de participación política y colaborar en esos movimientos para aportar nuestra orientación, ya que además ese trabajo incidirá luego en nuestra propia práctica profesional. Es aquí también donde la incidencia de la educadora y el educador social, como profesional que tienen una visión global de la realidad de las familias puede ser importante a la hora de promover indicaciones para las políticas públicas en el ámbito de la infancia y la familia.

Una de las modalidades más habituales de colaboración y de implementación de las estrategias de acción comunitaria, si bien no suficientemente desarrollada por la presión asistencial, son los llamados programas preventivos a los que, por su importancia, nos referimos con más detalle en el siguiente apartado.

4. La prevención del riesgo y los *riesgos* de la prevención

El concepto de prevención parece ser una de esas palabras creadas para pensar pero que, sin embargo, es ella la que nos hace pensar de una manera determinada y orientarnos en una dirección única. Por eso creo que es necesario que hagamos un trabajo de «deconstrucción» del término hasta ver el uso posible para nosotros especialmente en el momento actual.

Prevención es un término deudor de una concepción higienista de finales del siglo XVIII en la que la alianza de la naciente medicina científica y los postulados jurídicos reformadores (detección preventiva) dan lugar al nacimiento de un ideal: la salud pública, basado en el poder de este nuevo saber médico que apunta a la erradicación de la enfermedad (Donzelot, 1979). La estrategia pasa por una combinación de información (saber) y de modificación de los estilos de vida, es decir de los comportamientos. Una nueva ética, científicamente

fundamentada, se inaugura con una promesa de felicidad como bien a alcanzar.

Hoy, esa tendencia a confiar en que únicamente la ciencia estaría autorizada a determinar las necesidades de las personas, objeto de los programas preventivos, se ha visto reforzada por los avances científicos en campos como las neurociencias, la epigenética o la etología del comportamiento. Además su legitimidad científica sería más elevada y menos contestada que la que podría fundamentarse en simples percepciones de los usuarios, profesionales o gestores (Parazelli, 2010).

Por supuesto no se trata, para nosotros, de negar la potencialidad de la prevención sino más bien de darle un valor relativo —y no absoluto— e interrogar sus fundamentos éticos. Tradicionalmente el uso ha sido omnipotente, idealizando su alcance, especialmente priorizando la llamada prevención primaria o estructural sobre otras como la secundaria o terciaria, más específicas e individuales, menos espectaculares pero no por eso menos efectivas. Si seguimos el razonamiento anterior tendremos que suponer que si ha habido un proceso de idealización es porque algo quedó perdido (reprimido) por el camino. Eso oculto ha sido, en muchas ocasiones, el factor sujeto reducido a un procesador cognitivo (falta de información sexual en las adolescentes embarazadas, desinformación en los jóvenes adictos) más o menos sofisticado.

La prevención ha sido además, en muchas ocasiones, la antesala de la segregación. Este mecanismo se adecua a un rasgo de la sociedad moderna, definido por pensadores como Donzelot o Giddens: la eliminación del riesgo a través de las técnicas aseguradoras o los «escenarios de *fiabilidad*» (Giddens, 1993).

Al referirnos a la prevención, en el ámbito de la educación social, debemos ser muy prudentes en el uso del término ya que la prevención, al igual que decíamos de la educación como tal, tiene sus límites. Hoy se observa, en ciertos discursos, una tendencia peligrosa a confundir prevención con predicción.

Cuando hablamos de prevención hablamos de la posibilidad de crear condiciones (sociales, educativas, familiares, urbanísticas...) que permitan a un sujeto desarrollarse de manera óptima y así prevenir el surgimiento de problemáticas (prevención primaria), disminuir los riesgos graves de las ya existentes (prevención secundaria) o evitar situaciones muy graves en aquellos casos en que ya se están produciendo fenómenos graves (prevención terciaria).

Las actuaciones en el nivel de prevención primaria, en el ámbito de la educación social y de la intervención social en general, como decíamos, son limi-

tadas. Así como en salud pública podemos diseñar proyectos que contemplen la evitación del surgimiento de una problemática (enfermedad infecciosa) a partir de actuaciones preventivas, en educación social podemos aspirar, más bien, a evitar que las dificultades que surgirán deriven en situaciones problemáticas graves. A eso lo llamamos prevención secundaria.

Predicción, en cambio, supone la capacidad de predecir y modificar el curso evolutivo de una conducta o de una situación a partir del cálculo de unas variables que se suponen con valor universal (Tremblay, 2008). Es el caso de Francia, a partir de una ley sobre la prevención de la delincuencia juvenil, que pretende predecir futuros actos delincuentes y psicopáticos de niños y niñas de 0 a 3 años calculando que si realizan ciertas conductas (tipificadas en cuestionarios para los docentes) es muy probable que sean futuros delincuentes y por tanto conviene actuar ya a esa temprana edad.⁶

Como señalábamos al hablar de la teoría de la complejidad, en las disciplinas que se ocupan de las personas, entre ellas las prácticas educativas, el valor de la predicción, muy útil en las ciencias exactas, disminuye mucho ya que lo impredecible de la decisión del sujeto es siempre un factor central.

También debemos prevenirnos de un uso perverso de la prevención que produzca lo que se conoce como un efecto iatrogénico, esto es, que nuestra intervención profesional empeore la situación en lugar de mejorarla.

En ese sentido uno de los mayores riesgos actuales es contribuir a la epidemia clasificatoria que observamos en muchos ámbitos: profesional, periodístico... De hecho hoy asistimos a un revival de la etiqueta a través de las nuevas taxonomías (clasificaciones) sociales. No pasa un día sin que conozcamos un nuevo *label* para encasillar a las y los jóvenes: «ni - ni», «generación bunker», «generación on/off». La trampa de ese método es que una vez propuesta la clasificación, esos rasgos que se destacan (rechazo del otro) pasan a primer plano y dejan de lado las razones particulares de cada uno de los jóvenes, para constituirse como un problema colectivo sobre el que producir respuestas para todo el conjunto de elementos (sujetos) que constituyen la clase.

Un ejemplo muy actual de este etiquetado generalizado es la clasificación de los TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad) donde apa-

6. Desde 2006, un colectivo llamado *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 0 a 3 ans!* promueve un debate democrático por toda Francia sobre este tipo de abordaje. Se pueden consultar sus aportaciones en: www.pasde0deconduite.org

rece algo de esa actividad del niño o la niña definida como un déficit de atención con hiperactividad a partir de una contabilidad.⁷

Es una fórmula que apunta a la reducción de la persona a un cálculo estadístico, que implica su categorización previa en clases establecidas a partir de un rasgo elevado a la categoría de identidad subjetiva (anorexia, trastornos de conducta, hiperactividad, toxicomanía). El objetivo común al que apunta este modelo es a la adaptación social de los individuos a su entorno en una perspectiva de activación social y de reducción de costos. No es extraño, por tanto, que organizaciones como la OCDE (Organización de la Cooperación y Desarrollo Económico), y otras ligadas a la banca mundial, se interesen por la promoción de estos programas que dejan de lado el debate social y los puntos de vista divergentes sobre la finalidad de la acción socioeducativa con las familias.

¿Cómo contribuimos las y los profesionales de las disciplinas orientadas a la persona en este proceso? Es evidente que no somos ajenos a esa lógica ya que cualquier sistema de prestación social (educación, sanidad, servicios sociales) requiere de la existencia de unas categorías previas que definan el objeto de su acción socioeducativa y legitimen las prácticas que desarrollan. No es posible una política social que no defina la exclusión social, ni una política educativa que no contemple los parámetros del éxito/fracaso escolar ni tampoco un programa de salud mental que sea ajeno a las clasificaciones psicopatológicas.

La aporía, con la que tenemos que lidiar —y en tanto paradoja es estructural y constitutiva— es que si bien las categorías son necesarias, corremos el riesgo de restringir el individuo a la categoría y así hablamos de «una PIRMI» o de «un absentista» o de un «trastorno bipolar». La categoría apunta al objeto «colectivizador» y no a lo particular del sujeto. La construcción de estas categorías es inherente a la propia praxis profesional e institucional y eso tiene como efecto la segregación de aquellos sujetos —o de aquello de los sujetos— que no responden a los estándares definidos normativamente: éxito académico, rendimiento laboral, adaptación social. No hay que olvidar que esta inhabilitación (Illich, 1981) es apoyada, a veces, por los propios sujetos que «se dejan hacer», como vemos, por ejemplo, en ciertos sujetos con problemas de adicciones. Hay, pues, un poder implicado en el propio saber profesional que requiere una perspectiva ética.

7. Por cierto, muy diferente según se tome uno u otro manual ya que, con los mismos indicadores, la tasa de prevalencia en el caso del manual americano (DSM IV) es 10 veces mayor que con el manual europeo (CIE-10).

5. El trabajo en red

La intervención de la educadora y el educador social no es pensable hoy al margen de las prácticas de red que se llevan a cabo en los diferentes servicios e instituciones. El modelo que instauró la modernidad en relación con la atención a las personas, sea en el ámbito de la educación, la salud o la atención social, pasaba por la relación privilegiada entre el *alumno, paciente o usuario* y el «profesional experto» (*maestro, clínico o trabajador social*) definido como especialista. Ese encuentro estaba fundado en una autoridad absoluta del profesional por lo que hacía referencia al tratamiento del malestar y de ello se derivaba una serie de consecuencias. Una de ellas era el secreto profesional como parte intrínseca de ese diálogo privado e íntimo. Este secreto reforzaba aún más el estatuto de amo del saber que tenía el profesional presentado como el que detenta el saber, el sujeto al que se le supone el saber.

La posmodernidad, en la que hoy vivimos, exagera algunas de las contradicciones y paradojas ya incluidas en el propio programa de la Ilustración. Una de ellas deriva de la consideración de los derechos del individuo como valor absoluto, lo cual mina esa autoridad absoluta del profesional que ya no alcanza para hacerse cargo en exclusiva del tratamiento del malestar. Su saber se relativiza y se pone en tensión con otros saberes puestos en juego: la psicología, la educación y lo social. De allí que se empiece a hablar (OMS) del ideal de salud entendida en los tres registros: biopsicosocial.

Todo ello implica, como ya vimos en el apartado de los nuevos roles familiares, un declive de la jerarquía que pierde peso como paradigma organizativo en el conjunto de las instituciones sociales y su progresiva sustitución por un modelo basado más en la horizontalidad de los intercambios. Aquí es donde la noción de red se impone y produce una creciente distribución del tratamiento del malestar entre los diversos actores que forman esa red asistencial: lo educativo, lo sanitario y lo social.

Una distribución que hace que cada uno se ocupe de una parte del problema, una parte de ese malestar que las personas y las familias refieren, sea en la escuela, en la consulta o en el centro de servicios sociales. De esta manera se borran los límites claros, que antes existían en cuanto a las funciones y competencias de cada servicio y/o profesional.

Hoy ya podemos decir que el tratamiento es la red misma, entendida como un conjunto de relaciones y lugares con los que un sujeto se maneja y por

donde circula. En ese sentido decimos que todos trabajamos en red porque todos nos ocupamos de una parte de ese malestar, aunque desconozcamos, a veces, de qué parte se ocupa el otro o no veamos las líneas de fuerza y las conexiones entre una y otra intervención.

Seis hindúes sabios, inclinados al estudio, quisieron saber qué era un elefante. Como eran ciegos, decidieron hacerlo mediante el tacto. El primero en llegar junto al elefante, chocó contra su ancho y duro lomo y dijo: «Ya veo, es como una pared». El segundo, palpando el colmillo, gritó: «Esto es tan agudo, redondo y liso que el elefante es como una lanza». El tercero tocó la trompa retorcida y gritó: «¡Dios me libre! El elefante es como una serpiente». El cuarto extendió su mano hasta la rodilla, palpó en torno y dijo: «Está claro, el elefante es como un árbol». El quinto, que casualmente tocó una oreja, exclamó: «Aun el más ciego de los hombres se daría cuenta de que el elefante es como un abanico». El sexto, quien tocó la oscilante cola, acotó: «El elefante es muy parecido a una sogá». Y así, los sabios discutían largo y tendido, cada uno excesivamente terco y violento en su propia opinión y, aunque parcialmente en lo cierto, estaban todos equivocados.

«Parábola de los seis sabios ciegos y el elefante». Atribuida a Rumi, sufí persa del s. XIII.

Como muestra bien esta vieja parábola, no hay tratamiento fuera de la red ya que el valor de cada intervención es siempre relativo al conjunto del recorrido y es en esa globalidad en la que se define nuestra función.

Modelos de trabajo en red

La pregunta, pues, no es acerca de la elección del trabajo en red como método, sino más bien del uso posible que hacemos de esa metodología y de nuestro lugar en ella. Decimos posible porque, como corresponde a nuestra época, hay varios usos posibles.

El más común es *concebir la red en términos de la reingeniería*, esto es, de un circuito donde se trata de poner a circular al sujeto bajo la perspectiva de la máxima rentabilidad y por tanto de la optimización máxima de los recursos. Eso implica que el vínculo priorizado entre los servicios y profesionales es la derivación de un lugar de la red a otro, partiendo de un conjunto de protocolos previamente definidos y establecidos. Sabemos de las consecuencias de este

modelo: la más grave es la deriva en la que quedan muchos de estos sujetos y los conflictos que se generan entre los servicios de la red.

Las respuestas a los puntos ciegos de este modelo adquieren hoy dos formas, por un lado hay una creciente tendencia a continuar la estratificación de los servicios, fragmentándolos aún más, en la dirección de una mayor especialización. Así encontramos programas de educación social en la calle que se ocupan de aquellos sujetos que ya no son incluidos en la red de servicios sociales básicos (SSB), son programas específicos de inclusión social para personas «sin techo» (*homeless*) que cubren las deficiencias de los SSB y de la propia red de salud mental, ya que muchas de estas personas presentan problemas graves de enfermedad mental y de adicciones.

Lo mismo ocurre en los servicios de salud mental que cada vez desarrollan más programas específicos centrados en un trastorno (TDAH, anorexia, psicosis incipientes, conductas suicidas) tomando la conducta como un todo, ignorando así el contexto social y familiar en que se producen.

Por otra parte, también observamos una creciente proliferación de nuevos perfiles profesionales (insertadores sociales, mediadores interculturales, acompañantes terapéuticos, especialistas en interculturalidad y cohesión, gestores sociales...) que no son incluidos en la red «con pleno derecho» sino en sus márgenes y con la función de suplir las carencias de los «titulares».

El otro modelo posible de trabajo en red es *organizar la red a partir del lugar central que toma el caso* y los interrogantes que suscita en los diversos profesionales. Eso implica que la red pueda alojar la particularidad de cada situación definida en una perspectiva de análisis global (social, familiar, personal). Esta elección privilegia otro tipo de vínculo entre los profesionales, más centrado en sostener una conversación permanente acerca del caso y sus interrogantes.

El trabajo en red deviene así el resultado de un pacto entre profesionales que consienten en un referente tercero, la situación (sujeto, familia) que hay que abordar, que organiza y vectoriza su trabajo alrededor de ese vacío de saber, de un interrogante que los pone a todos a trabajar, causándoles el deseo de colaborar a una invención realista en el tratamiento del malestar. No se trata de poner en el medio de la red nuestro estatus particular sino de colocar en el centro de nuestras preocupaciones el malestar de la familia y de las personas a las que atendemos. En ese sentido nuestras diferencias de estatus y de afinidades son secundarias y en ningún caso deben desplazar la razón fundamental por la que intervenimos como profesionales al servicio de un programa asistencial o educativo.

Requisitos del trabajo en red

En el modelo de centralidad del caso, por el que nosotros apostamos y que orienta el proyecto Interxarxes, implementado, desde el año 2000, en el distrito de Horta-Guinardó de la ciudad de Barcelona (www.interxarxes.net), hacen falta tres previas para que esa fórmula llegue a buen fin.

En primer lugar hace falta una cierta sensibilización colectiva sobre la necesidad de elegir ese modelo. Hace falta que el tiempo para comprender, de al menos unos pocos, converja y eso haga posible un primer grupo motor que tome a su cargo la iniciativa. Trabajar en red, bajo esta perspectiva, no se asimila a lo que habitualmente entendemos por coordinación.

Si nos atenemos a los usos y costumbres generales, tanto en el mundo anglosajón como en el francófono, trabajo en red (*network, pratiques de réseaux*) alude al trabajo de colaboración que dos o más profesionales establecen partiendo de la atención de un caso común. Coordinación, en cambio, se refiere a los acuerdos de colaboración establecidos entre servicios y/o instituciones sobre la base de programas de actuación. Estas prácticas también se denominan integración de servicios, plataformas de coordinación institucional...

Estas son, pues, definiciones descriptivas, de carácter operativo, que dicen poca cosa sobre la naturaleza de dicha colaboración, en especial sobre las bases conceptuales de los procesos que se derivan. Dentro del proyecto Interxarxes utilizamos el término de trabajo en red para definir el trabajo de colaboración que dos o más profesionales establecen partiendo de la atención de un caso común, pero con la condición de que ese trabajo se inserte dentro de un plan más amplio que es el mismo proyecto Interxarxes. Queremos de esta manera resaltar uno de los ejes básicos del proyecto como es la necesidad de formalizar esta colaboración dentro de un marco organizativo más general.

En segundo lugar hace falta el compromiso, uno por uno, de todos los agentes del proyecto, lo cual ya supone una posición ética ante las dificultades, que opta por abordarlas en lugar de negarlas u obviarlas. La magnitud de estas dificultades, así como las implicaciones personales que muchas veces comportan, elevan el nivel de angustia hasta un punto que puede resultar paralizante (impotencia del hacer) o bien causa de un pasaje al acto profesional (impulsividad del hacer) que conduce a la segregación del sujeto.

La experiencia nos muestra cómo muchas veces esta angustia nos impide tomar decisiones, lo cual introduce cierta cronificación del caso, y otras veces nos precipita a tomar decisiones que, sea por la vertiente de colmar la deman-

da (conceder prestaciones, activismo profesional) o por la de imponer exigencias imposibles (condiciones al usuario no realistas), aseguran la ruptura del vínculo.

Finalmente, hace falta disponer de un plan mínimo (y modificable si viene al caso) ya que la colusión espontánea de los profesionales no garantiza la sostenibilidad del trabajo en red o lo hace sólo en el modelo de la derivación protocolizada que, como se sabe, es la mejor manera de dejar a los sujetos «a la deriva», navegando en la intrincada red de servicios y profesionales. Este plan, una especie de carta de navegación consensuada previamente, es la garantía de la aplicación del modelo ya que es a partir de él como se definen las reglas de juego. Proporciona, por tanto, referencias claras y compartidas y funciona como un elemento de regulación y mediación entre los servicios. Traduce en un modelo organizativo ese pacto entre profesionales al que aludíamos antes y es la clave de la sostenibilidad.

¿Por qué es necesario un plan? ¿No bastaría con coordinarse? La práctica nos enseña que coordinarse eficazmente (conseguir los objetivos y mantener la regularidad) sin un plan previo es posible pero improbable. Hacerlo dentro de un marco regulado lo hace más probable y favorece por tanto la continuidad de los cuidados.

Los principios del trabajo en red

Como en toda actuación resulta crucial definir los principios que la orientan. El sujeto es ante todo un ser social y eso implica que lo colectivo debemos pensarlo siempre como el sujeto de lo individual, no hay dilema válido que oponga lo individual a lo colectivo. Incluso en una época especialmente individualista como la nuestra, se hace evidente que el sujeto sólo es abordable a partir del vínculo con el otro.

Nuestro paradigma debe contemplar una perspectiva que piense lo individual y lo colectivo como manifestaciones diferenciadas pero referidas a un mismo proceso. El rasgo individualista que vemos en las manifestaciones sociales actuales, en los propios ideales de la cultura de fin de siglo, también tiene su manifestación individual en la virulencia de un narcisismo que expresa sus patologías en formas «asociales»: consumos individuales, violencia contra las personas, conductas de riesgo.

La dimensión comunitaria nos sirve como paradigma orientativo en nues-

tra intervención, entendiendo por tal dimensión la existencia de tres supuestos: epistémico, metodológico y ético.

Desde el punto de vista epistémico contemplamos la producción del saber como una elaboración colectiva que parte de la existencia, en cualquier situación individual o grupal, de un no saber, de algo que no está escrito (relaciones de pareja, educación de los hijos e hijas) y que requiere de la producción de un saber, de la invención de respuestas que nunca pueden ser unilaterales, como provenientes de los llamados sistemas expertos (profesionales de la atención a las personas). Esta invención reside, como señalábamos en el capítulo dedicado al lugar que damos a los padres y madres, en el saber propio de los implicados (sujeto, familia, grupo social, profesional) que ha de movilizarse para producir un «nuevo» saber, que no existe, previamente, como tal invención.

El indicador de saber es cuando aparece un problema y surge lo nuevo como invención de soluciones. Esa es la eficacia, orientarse en los significantes, saber qué es importante y qué no lo es. Una elaboración colectiva es esto: asegurarse de que en este trabajo en común estamos vislumbrando dónde está el problema, situar los interrogantes productivos, más allá incluso —aunque no ignorándolo— de lo que el propio sujeto dice o de nuestros juicios previos.

Desde el punto de vista metodológico resulta del todo necesario pensar la articulación de los saberes de las diferentes disciplinas (sociales, clínicas, educativas, jurídicas) que intervienen, como un requisito básico para abordar las problemáticas multicausales. Es evidente que esto tiene sus límites y que en determinadas fases del proceso: análisis y estudio, el comercio de ideas puede ser muy enriquecedor y con menos limitaciones. En cambio, cuando se trata de implementar tácticas de acción, cada disciplina establece sus posibilidades y sus límites, diferenciándose respecto al marco de actuación. La manera en que interviene un *psicólogo* o un *médico* es distinta de la del *educador* que, a su vez, se diferencia de la del *trabajador social*.

Finalmente, y por lo que hace al supuesto ético de nuestra intervención con familias, es necesario que contemplemos esa doble vertiente a la que ya nos referimos a propósito de los padres y madres: la participación y la corresponsabilidad de los sujetos. Que ello sea para nosotros un principio axiomático, y no solamente un lugar común de la retórica metodológica. Las elecciones que cada uno hace (de pareja, laborales, sociales) en función de las combinatorias posibles que se le ofrecen son su responsabilidad y nuestra actuación nunca puede sustituir este proceso, a pesar de que muchas veces sea esta la demanda que recibimos: «¡Dígame qué tengo que hacer!». Hemos de considerar las

invenciones sintomáticas de cada individuo, familia o colectivo y ayudar a analizarlas para que finalmente cada uno pueda querer o no esto que orienta su vida.

Cuestiones de método

Un proyecto de trabajo en red supone, como toda iniciativa, una inversión inicial que a veces aparece como un hándicap para su implementación. La nueva propuesta es vivida por algunos profesionales como un incremento, inviable, de las llamadas «cargas de trabajo» habituales, y más en un sistema de actuación claramente asistencialista y productivista (predominio evaluativo de los indicadores de actividad sobre los de proceso).

Esa es una «resistencia» que en ningún caso debemos obviar porque responde a un estado de las cosas muy real. Como veíamos antes, el modelo de trabajo en red que proponemos subvierte el modelo «oficial» de la derivación protocolizada y por tanto la primera observación que debe tenerse en cuenta es que su porvenir depende del beneficio que sepa generar para todos los agentes: profesionales, usuarios y responsables políticos. Beneficio de diversos tipos: en términos de producción de saber, de mejora de la calidad asistencial, de mejora de la cooperación entre servicios y también de la eficiencia de la actuación.

La escuela es un nodo esencial de la red y como tal debe implicarse en todo el proceso pero para ello el trabajo en red debe vivenciarse como algo positivo, que añade un plus de saber, de deseo, de producción a lo ya existente. Sin ese beneficio la implicación de las y los profesionales queda limitada a un «debe hacerse» estéril.

Eso requiere pensar en *la optimización de los recursos existentes* no bajo el criterio exclusivo de la rentabilidad económica sino también —y como algo esencial— en el aprovechamiento de los espacios y lazos ya existentes entre servicios y profesionales. Las comisiones sociales, existentes en muchos centros educativos de primaria y secundaria e integradas por docentes, equipos psicopedagógicos y profesionales de servicios sociales, son un buen punto de partida para articular el trabajo en red. O bien dispositivos ya existentes de coordinación estable entre salud mental y servicios sociales o entre salud mental y escuelas (Programa Salud y Escuela, Planes de Entorno) o entre los propios servicios de salud (mental y primaria).

Un segundo aspecto que debe tenerse en cuenta, por lo que hace al método, es la «*disciplina*» del caso, la manera que nos damos para asegurar la construcción del caso. Sabemos que los casos no existen *per se*, existen los expedientes que recogen las informaciones sobre el sujeto y su familia, la cronología (diacronía) de las actuaciones pero eso no basta para captar la lógica (sincronía) del caso. La mera acumulación de datos no nos explica la secuencia de los hechos. Necesitamos un saber que no haga hincapié en la valoración moral, ni en la clasificación, sino en el establecimiento y en la construcción de la lógica del caso a partir de la formulación de hipótesis interpretativas de los fenómenos observados y de las posiciones subjetivas.

En este saber los hechos se contemplan como datos al servicio del cálculo interpretativo, ya que siempre se supone la existencia de una hipótesis consciente o inconsciente, que es la que ordena la mirada y la investigación. Cuando uno selecciona un dato, deja otros y lo hace en función de una lógica previa que puede desconocer, pero que por eso mismo opera con una mayor eficacia.

Este saber incluye la descripción, el diagnóstico y el pronóstico o cálculo evaluativo futuro. No acumula datos, sino que los interpreta. Es un saber que aspira a la transmisión, no a lo inefable de una conclusión privada.

Como ya indicamos anteriormente, a una familia la podemos pensar como un dispositivo donde se transmiten valores, modos de vida, donde se repiten lazos y donde también se causan las «invenciones» particulares de cada miembro. Donde cada uno, con eso que recibe y con la significación que otorga a los hechos biográficos «inventa» sus propias respuestas, sus modos de hacer, más o menos logrados.

De allí que el saber que cuenta para nosotros es aquel que nos permite una orientación en el trabajo con esa familia, el que nos permite situar el hilo que recorre lo que allí cojea (fracasos, impasses, repeticiones) pero también lo que surge como novedad y como «solución» (siempre provisional), a partir de la cual podremos intervenir conjuntamente con ella.

Construir un caso requiere, pues, darse una disciplina que venza el *automation* de la inercia actuadora y de la parálisis que la angustia produce. Para ello hace falta espacios regulares de conversación (seguimientos periódicos, seminarios de análisis de casos...) y un cierto uso de lo escrito (presentaciones de caso escritas, planes de trabajo ágiles pero en papel) ya que escribir un caso es ya una primera manera de ordenarlo, apuntar hipótesis y descubrir los vacíos de saber que uno tiene.

Finalmente una cuestión de método importante es el *timing del proyecto*, que

debe contemplar los diferentes tempos de los servicios. Por ello debe avanzar de manera progresiva, sincronizando las diversas velocidades, sin que se vaya abriendo una brecha excesiva entre el liderazgo del proyecto y el conjunto de las y los profesionales que lo integran. Ni entre profesionales y responsables políticos ni mucho menos entre profesionales y familia.

Conviene un tiempo que permita a cada uno encontrar allí algunas respuestas a sus interrogantes y también un lugar donde inventar sus propuestas. Para ello hace falta que el grupo motor sepa adelantar un paso la marcha para dibujar un horizonte colectivo sin que todos los detalles estén ya decididos.

Soporte institucional

El tercer requisito se refiere a la legitimidad necesaria que debe tener toda intervención en red y al ámbito global de esta legitimidad.

No es suficiente con disponer del consentimiento institucional por parte de los responsables de la red (políticos, técnicos directivos), es necesario también que eso se acompañe de recursos que aseguren la continuidad del proyecto.

Uno de ellos se refiere a la función de coordinación que, si bien debe ser colectiva, tiene también que personalizarse por lo que hace a las tareas ejecutivas. De no hacerlo así se pone en peligro la necesaria cohesión del grupo amplio y la *affectio societatis* (confianza intergrupal) necesarias para manejarse con una alta complejidad (numérica y cualitativa).

Al mismo tiempo esa legitimidad debe darse en el ámbito de un marco territorial amplio ya que toda intervención de un servicio es relativa, por la misma esencia de la red, y no tendría sentido que solo un sector de la red optase por ese modelo.

Perspectivas

Si tuviéramos que resumir las enseñanzas que podemos extraer de esta experiencia de trabajo en red (Ubieto, 2009), que se continúa desde hace diez años, diríamos que permite fundamentalmente:

1. Producir colectivamente un caso, puesto que —como hemos visto— los casos no existen, se construyen.

2. Dimensionar el problema definido inicialmente como disruptivo y también dimensionar las propias capacidades de la familia y de sus miembros para hacerse cargo de esas dificultades.
3. Operar como un medio de contención en situación de crisis ante la impotencia y/o angustia de los sujetos o de los propios profesionales.
4. Articular la visión global de la situación y de los diferentes elementos que la componen con un trato particularizado de los sujetos incluidos.

En definitiva se trata de una apuesta por un método que permita ante todo encontrar una orientación en la situación en la que debe intervenir. Que permita establecer una dirección del caso a partir de la convergencia de los diferentes vectores que intervienen. En un momento como el actual, en que los referentes de intervención clásicos (socialización, normativización, aprendizajes unificados) hacen quiebra y en que lo que vendría en su lugar se define en términos de contabilidad-productividad (sea de resultados o de medios/protocolos) parece imprescindible apostar por estrategias de este estilo para acompañar a esos sujetos y familias en su recorrido vital.

De lo contrario nos queda la otra orientación —la más extendida actualmente—, la que define el trabajo en red como un sistema pensado fundamentalmente para optimizar los recursos, reduciendo los costes en un esquema excesivamente centrado en la gestión (*management*) sin tener en cuenta demasiado al sujeto en cuestión. La gestión, la buena gestión, de las instituciones es una garantía y una necesidad para el trabajo profesional pero no podemos reducir la intervención educativa, social o clínica a los parámetros de la gestión ya que ello invalidaría sus propios medios y la volvería ineficaz.

Por supuesto que este trabajo en red, con un modelo tan exigente, no es sin dificultades, algunas derivadas del manejo de la información y sus implicaciones (legales, éticas y técnicas). Otras, ya señaladas, relacionadas con la gestión del tiempo y la diversidad de profesionales. Por último, las más importantes hacen referencia a las «resistencias» internas que creamos nosotros mismos, como profesionales.

La red sólo es posible si hay reconocimiento de la interdependencia entre profesionales y servicios y ello implica también consentir a ese saber nuevo abandonando una cierta satisfacción en la posición de impotencia (queja) que nos acomoda en el impasse, para resguardarnos de verificar lo que cada uno tiene de falta (de saber, de recursos...). Cuando uno no quiere arriesgar esa posición cómoda, que no deja de ser una pasión por la ignorancia, mantiene la

ilusión de que habría una solución de completud al problema (aunque él o ella no la tenga) y si no se alcanza es por culpa del otro (profesional, servicio, sistema, usuario).

Los servicios educativos pueden pensar que derivando las familias en situaciones precarias a los servicios sociales, estos cubrirán fácilmente esas faltas. De la misma manera las y los trabajadores sociales pueden creer que los clínicos disponen de procedimientos y recursos simples para tratar fácilmente problemáticas complejas como trastornos de conducta. De esta manera —suponiendo que el otro tiene la potencia que a nosotros nos falta— nos consolamos e imputamos a ese otro la ausencia de soluciones.

Trabajar en red es hacer una apuesta ética que incluye el lazo al otro en el abordaje y tratamiento de los malestares en juego, puesto que no hay práctica (clínica, educativa, social) sin ética.

Capítulo VI

Algunas ideas para concluir

Educar es algo que incluye necesariamente la contradicción y que por tanto no admite la exactitud, sino la paradoja. Quiere decir también que siempre depende del acto de quien encarna esa función. Y ese acto es inevitable y no se puede sustituir por ningún software ni ningún manual de uso. Cuando un padre tiene que intervenir ante una situación de descontrol de un hijo o un maestro debe resolver un conflicto en el aula deben hacerlo arriesgando su acto, sin tener las garantías plenas de que aquello que hacen sea lo mejor. Y sin embargo deben tomar una decisión, aquí y ahora. Es la misma soledad que la del árbitro cuando hay una jugada decisiva.

Por eso la clave de las relaciones entre la familia y los actores profesionales (escuela, salud, atención social) está en el respeto como clave de la convivencia. Respetarse entre familias y profesionales, por ejemplo, quiere decir que ambos deben hacerse cargo de las dificultades que el otro tiene para ejercer su condición de padre/madre o de educador/educadora. Aceptar también que no todo lo que les ocurre o hacen sus hijos/educandos es a causa de la educación recibida. Los niños y las niñas también hacen sus elecciones y deben asumir sus consecuencias.

Se trata entonces de practicar un respeto que no debemos pensar sólo en el registro de la obediencia, y menos de la sumisión. Respetar al otro (padres y madres, hijos e hijas, inmigrantes, árbitros, políticos, mujeres...) es hacerse cargo de sus dificultades, entender que no existe *la solución* y que las decisiones que uno debe tomar cuando encarna una función (paterna, educativa, social, de arbitraje) son soluciones sin garantías cubiertas al cien por cien. Que ese riesgo que uno asume es necesario y propio de la función (no hay un manual de instrucciones) y por ello le debemos respeto, que no sumisión.

Sólo desde el reconocimiento mutuo de nuestros límites podremos generar nuevas formas de autoridad auténtica. Entendemos por auténtica aquella que

es capaz de resolver problemas, que se apoya en las invenciones de los diferentes protagonistas, en su autoría. Sólo aprende el que se reconoce como ignorante, como *docto* ignorante, y las y los profesionales y los padres y las madres tenemos que tomarnos en serio como ignorantes en construcción. Es a partir de ese no saber, del interrogante que encontramos en nuestra función, que podremos tener ganas de saber algo e iremos a buscar al otro para aprender.

Así pues, los padres y las madres ejercen una función que tiene varias dimensiones y que podemos declinar con el término de padre (aquí como genérico de padre/madre) tomándolo como un acróstico:

P: una primera dimensión es la del No, la función del **Prohibir** aquello que funciona como fijación que impide el avance de un sujeto (consumos, autodestrucción, riesgos desproporcionados).

A: una segunda se refiere a la escucha y al **Acompañamiento** con relación a la falta del otro. Ejercer una parentalidad próxima y positiva.

D: La tercera la podemos cifrar como la del necesario **Disimulo** de su vigilancia, ya que los padres y las madres deben prohibir pero también permitir una cierta trasgresión y para ello deben saber cerrar los ojos cuando conviene. Una vigilancia permanente no permite al hijo/hija humanizar su deseo e impedir su progreso emancipatorio.

R: La cuarta es la letra del vacío necesario en tanto **Renuncia** a satisfacer plenamente la demanda del otro, como consecuencia lógica de esa imposibilidad a la que nos hemos referido a lo largo de esta primera parte. No es que los padres y las madres no quieran responder a todo, es que no pueden, afortunadamente, y en ese vacío nosotros inventamos nuestras soluciones.

E: La quinta es la relacionada con su **Estilo**, su manera particular de decir Sí a la vida. Un padre y/o una madre que sólo saben prohibir y no son capaces de transmitir a sus hijos e hijas la alegría de vivir, más allá del deber, la satisfacción del deseo en las relaciones personales, en la sexualidad, promueven en ellos un sentimiento precario de la vida con tintes depresivos.

Esta definición de la familia y de la función paterna nos permite pensar en los usos posibles de padres y madres más allá de las formas particulares y de los personajes: madres y padres biológicos, adoptivos, acogedores, cuidadores... ya que su incidencia no depende de la forma familiar sino de la función.

Implica además, para nosotros, una doble exigencia en nuestra investiga-

ción sobre las dinámicas familiares. En primer lugar debemos preguntarnos por la particularidad del rasgo por el cual esos padres y madres no están jamás a la altura de su función. Aislamos así el modo particular en que cojea cada «fórmula» familiar.

Esto nos permite un cierto inventario de modos familiares entre aquellos padres y madres reticentes a adoptar esa función del NO y aquellos otros que perseveran en una mirada siempre atenta a los signos de deseo del hijo/hija, al que todo consienten. Entre aquellos que anteponen el deber a cualquier manifestación de deseo o satisfacción, y aquellos que son capaces de hacerse cargo de las paradojas que supone siempre realizar los deseos. Lo vemos en el caso de los adolescentes que deben experimentar con la novedad, aun a costa de equivocarse. Prohibirles esa experimentación, como posición inicial y fija, les ayuda poco a enfrentar los riesgos inherentes a la vida misma.

Y en segundo lugar debemos, en cada familia, hacernos la pregunta de cómo han conseguido salir adelante, inventarse una solución que funciona como límite a los impulsos autodestructivos, y al mismo tiempo les permite arreglárselas mejor o peor en la vida social y personal. Podemos pensar entonces una familia como la serie de las soluciones inventivas, en definitiva sus «logros y fracasos» para articular sus exigencias y necesidades personales con su inserción social.

Esta doble exigencia nos permite separarnos de los cantos nostálgicos de la familia «ideal» y de la *buen paternity* de antaño, y al mismo tiempo proponer respuestas alejadas del formateo y la domesticación de los sujetos y las familias para apuntar mejor a sus invenciones, aquellos recursos que son capaces de poner en acto, que no a sus déficits. No se trata tanto de fijarnos en lo que anda mal en una familia como resorte de la acción socioeducativa, sino más bien en el «saber hacer» que cada uno construye para apoyarnos en esas invenciones del propio sujeto.

Como señaló el psicoanalista Jacques Lacan, un buen padre/madre es por definición un padre/madre fallido, alguien que sabe que su primer deber como padre/madre es aceptar sus imposibles, los límites de su función, aquello que no puede mostrar ya que en ese vacío de saber tendrá el hijo/hija que inventar sus respuestas. Ningún libro de autoayuda, ningún manual de instrucciones ahorrará al hijo/hija el trabajo propio de afrontar algunas cuestiones cruciales en su vida, una de ellas su elección de pareja, su identidad sexual. Ningún padre/madre evitará a su hijo/hija la angustia que lleva aparejada perder su condición infantil, sus dependencias y lazos pasados.

La educación implica ciertas coacciones —¿qué duda cabe?— desde algo tan sencillo como el control de esfínteres en la primera infancia hasta los límites horarios en la adolescencia, que impiden la desorientación de los jóvenes, pasando por aquellas prohibiciones (limitar el uso de las videoconsolas) que no hacen sino aliviar al niño/niña de la tiranía del objeto pantalla.

Pero educar no es domesticar, sino hacerse cargo de una función que debe permitir a los miembros de la familia inventar respuestas frente a las preguntas de la vida. Educar es transmitir valores, normas de convivencia, las esperanzas que una generación alienta respecto al porvenir. Educar es también enseñar a responder de aquello que uno elige, hacerse responsable en definitiva de nuestro modo particular de estar en el mundo y de las satisfacciones que obtenemos tanto como de los errores que cometemos.

Por eso hacer de padres/madres y educadores implica renunciar a toda promesa de encontrar *la solución* sin necesidad de encarnar la función, como si bastase un buen *software* universal o en caso de fallo una terapia de choque. Para merecer el respeto y el amor de los hijos e hijas hay que confrontarse al límite propio de la función permitiendo así las *soluciones* particulares. Porque ¿quién de nosotros tuvo un padre o una madre perfectos? ¿No ha sido acaso en sus fallos donde hemos encontrado la causa de nuestras soluciones?

El malestar de las familias, que a veces se proclama en los medios de comunicación como si se tratase de una epidemia infecciosa, no parece que anticipe el fin de la institución familiar que seguirá teniendo una función insustituible y que, si bien sus formas variarán, continuará siendo clave para la trasmisión, repetición e invención como ha sido hasta ahora. *En ese proceso el educador y la educadora social encontrarán su lugar como acompañantes necesarios.*

PARTE II

LA EXPERIENCIA DE LA ACCIÓN EN EL TRABAJO
SOCIOEDUCATIVO CON FAMILIAS

Introducción

La práctica de la acción socioeducativa con familias es compleja y diversa. Aprehenderla implica un sumergirse en los contextos, las situaciones y las subjetividades. Una práctica dinámica y siempre provisional. Una práctica en permanente discusión con políticas y teorías.

En esta segunda parte os invitamos a conocer cuatro proyectos, de la mano de personas singulares. Pedacitos de una realidad vivida, pensada y escrita por algunos de sus protagonistas, educadoras y educadores sociales.

Nuestro propósito es acercaros al «saber hacer» de personas singulares que en la actualidad acompañan a familias desde marcos institucionales diversos y «acercarnos a la experiencia de la acción, la de cada uno, la de cualquiera, la que no puede hacerse sino apasionadamente y en medio de la perplejidad» (De la Rosa, 2006: 52).

Existen más miradas, dentro incluso de los proyectos que os presentamos. Y más proyectos. Lejos de fórmulas ideales, nuestra propuesta es compartir «la incómoda perplejidad que nos causa la pregunta ¿qué hacer?» (De la Rosa, 2006: 51).

Este viaje, particular, acaba con algunas reflexiones singulares. Vividas y escritas, también, por educadores sociales. Temas y propuestas pensadas desde la distancia que permite el ejercicio de la docencia. Un ejercicio incierto escrito en los márgenes de algunos discursos (oficiales). Temas siempre presentes. Propuestas para seguir pensando, actuando y creando.

Capítulo I

Programa de Acompañamiento a la Reagrupación Familiar

Gloria Rendón⁸

Finales de diciembre de 2009, Barcelona.

Suena el móvil, número desconocido. Reconozco la voz enseguida: es Carlos, su familia llega de Lima pasado mañana. Lo felicito, y durante tres o cuatro minutos reímos juntos recordando algunas de las dificultades del trámite, es aún una alegría contenida que, imagino, empezará a liberar en un par de días en la terminal de llegada del Prat, si todo va bien... Esta será la primera Navidad que pasen juntos después de cinco años de separación. Quiere hablar conmigo una vez más sobre la documentación de estudios que tienen que traer Estefanía, la hija de 18 años (cagada —pienso—, llegamos tarde) y Claudio, de 14, y de los cursos de catalán para Milagros, la mujer, y de los primeros trámites que tendrán que hacer todos una vez lleguen, y la dirección del Consorcio de Educación, ¿dónde era?... Quedamos en media hora en el bar del Centro Cívico.

El formato escogido para la elaboración de este texto no es casual. Somos conscientes de que se aleja del estándar que habitualmente ofrece un texto académico y, por lo tanto, habrá quien (quizás con razón) vea inconvenientes. Nuestra opción sin embargo, sencilla, que no simple, ha sido la de evitar extensas listas de objetivos didácticos o explicaciones cargadas de cifras e intentar presentar de una forma cercana, tanto las acciones que se intentan desarrollar desde el Programa, como algunas de las situaciones cotidianas con las que con-

8. Antropóloga por la Universidad de Antioquia (Colombia). Especializada en temas de participación e inmigración, ha sido responsable del Programa de Acompañamiento a la Reagrupación Familiar de la Dirección de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona.

vive el educador y la educadora, unas más propias de este servicio, pero otras probablemente extrapolables a la profesión en general. Y sobre todo, hemos querido que constaran las voces de los y las protagonistas. A pesar de que son muchas las horas que el coordinador o la coordinadora de cada distrito dedica a informar, derivar o acompañar a las personas a una gran diversidad de recursos de la ciudad (asesoramiento jurídico, escolarización, formación, información juvenil...), sólo hemos querido recoger aquí aquellas acciones especialmente diseñadas por el Programa.

Esta presentación es un texto elaborado a partir de la experiencia del equipo de personas que trabajan en el *Programa de acompañamiento a la reagrupación familiar* y redactado conjuntamente con Albert Torras, actualmente coordinador del Programa en los distritos de Gracia, Les Corts y Sarrià-Sant Gervasi.

Equipo de trabajo:

- Responsable del programa de la Dirección de Inmigración.
- Coordinadores/as del Programa en los distritos. Cada distrito tiene un coordinador dedicado en exclusiva a esta tarea.
- Apoyo parcial de asesoramiento jurídico, psicológico y de acompañamiento.

Por supuesto, con relación a los casos, los nombres de las personas son todos ficticios, no así las vivencias, que pueden no serlo. A pesar de todo, es importante explicar que las que aquí hemos utilizado intentan hacer más ameno el texto y ejemplificar las acciones del Programa, no son representativas de nada más que de su propia singularidad porque, efectivamente, *cada familia es un mundo*.

1. Justificación

La reagrupación familiar es un derecho reconocido tanto por el ordenamiento jurídico español como por el internacional, a escala europea. Se define

como el proceso legal que inicia una persona extranjera, con autorización de residencia y trabajo, para reunirse con las personas de su núcleo familiar básico (cónyuge, descendientes y ascendientes) que se encuentran en un país extracomunitario. Es, desde hace años, una de las principales vías de entrada de extranjeros en situación legal.

En la ciudad de Barcelona, a partir del año 2005, el incremento constante de personas de origen extranjero llegadas como consecuencia de los procesos de reagrupación familiar ha sido una de las características principales de los flujos migratorios, a pesar de que a partir de 2008, en el contexto de la crisis económica, se da una disminución en el número de solicitudes.

Año	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Solicitudes	4.459	5.764	6.943	6.234	4.603	4.156

Fuente: Elaboración propia. Datos Dirección de Inmigración. Ayuntamiento de Barcelona.

Desde el año 2005, los municipios españoles están parcialmente involucrados en la gestión de los flujos migratorios familiares, a través de la emisión de informes de disponibilidad de viviendas adecuadas (*decreto 2393/2004*⁹) donde se valora y constata la idoneidad o no de la vivienda de la persona que reagrupa para acoger a los familiares que tienen que venir: es el primer paso y requisito para poder iniciar el trámite de reagrupación familiar.

Para el Ayuntamiento de Barcelona, el uso de esta competencia ha resultado ser una importante fuente de conocimiento del perfil de las personas reagrupantes y de las posibles reagrupadas (nacionalidad, relación de parentesco, edades, barrios de residencia, etc.) y una herramienta de planificación muy útil a la hora de prever la llegada a la ciudad y elaborar una propuesta de acompañamiento y apoyo a estos núcleos familiares antes de, durante el reencuentro y en el proceso de inserción.

9. El Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, dispone que las corporaciones locales deberán emitir un informe que acredite la disponibilidad de una vivienda adecuada, tanto para la persona que inicia el proceso de reagrupación como para los familiares que quieren reagruparse.

2. Antecedentes

En el año 2006, partiendo de la información obtenida de las solicitudes hechas por las personas que querían reagrupar familiares, en una iniciativa conjunta de los Servicios Personales del distrito de Horta-Guinardó y de la Dirección del Programa de Inmigración del Ayuntamiento de Barcelona, se creó un proyecto piloto de acompañamiento a núcleos familiares reagrupados del distrito, que comportó la constitución de una comisión de trabajo multidisciplinario con la participación de servicios, entidades y personas a título individual. El objetivo era implementar, de manera participativa, una propuesta de trabajo para potenciar los aspectos positivos del proceso de reencuentro familiar dentro del nuevo contexto social, económico, administrativo y cultural y atenuar los aspectos negativos o conflictivos.

La comisión de trabajo realizó durante ocho meses encuestas, entrevistas y grupos de discusión con personas que habían vivido procesos de reagrupamiento familiar o lo estaban empezando. A partir de las aportaciones de las personas que formaban parte de la comisión y de las conclusiones extraídas de las actividades señaladas, se concretó una propuesta de actuación que, en febrero del año 2007, se empezó a llevar a cabo en el distrito de Horta-Guinardó.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, desde la Dirección de Inmigración se tomó la decisión de ampliarlo e ir aplicándolo progresivamente al resto de la ciudad y, a finales del año 2008, se constituyó un equipo de trabajo que puso en marcha el proyecto también en los distritos de Nou Barris, Sant Andreu y Sant Martí. En noviembre de 2009, se desplegó en los distritos de Sants-Montjuïc y Ciutat Vella y en marzo de 2011 todos los distritos de la ciudad de Barcelona tenían en funcionamiento el Programa.

3. Descripción

El *Programa de acompañamiento a la reagrupación familiar* pretende mejorar las dinámicas del reencuentro familiar y favorecer la cohesión social, generan-

do puntos de encuentro, de reconocimiento positivo y de construcción de igualdad dentro de la diversidad cultural. El objetivo principal es *favorecer la inserción y la autonomía de las familias reagrupadas en la ciudad*.

Se estructura en dos fases, relacionadas con los grandes momentos del reencuentro familiar:

- *1.ª fase: antes de la llegada de las personas que se van a reagrupar*. En esta fase de acogida previa se apoya a los solicitantes para preparar el reencuentro con sus familiares en las mejores condiciones posibles.
- *2.ª fase: orientación y acompañamiento de las familias reagrupadas*. Una vez ha tenido lugar el reencuentro familiar en la ciudad, se acoge, se orienta y se acompaña a los miembros de la familia.

Durante todo el proceso, desde la primera llamada hasta aproximadamente un año después de la llegada, el coordinador o coordinadora del Programa hace un seguimiento de los núcleos familiares, que a la vez se transforma en un proceso continuo de valoración mediante la recogida de demandas y necesidades, pero también de sugerencias y aportaciones explícitas de estas personas, que acaban influyendo en las estrategias, metodologías y prioridades del proyecto.

3.1. Acogida previa. Antes de la llegada de las personas que se van a reagrupar

Antes de empezar con las llamadas de convocatoria repaso la lista de este mes: 4 de China, 7 de Pakistán, 4 de Marruecos, 3 de Filipinas, 1 de Georgia, 1 de Nepal, 2 de Ucrania, 1 de Guinea, 1 de Armenia y el resto, hasta completar el total de 46 personas, procedentes de países de habla hispana (afortunadamente, pienso). Como de costumbre ordeno las fichas (una por persona, con el guión de la llamada) en función de los familiares que quieren traer: primero llamaré a los que reagrupan hijos e hijas, después cónyuges y dejo para el final los ascendientes (mi discurso varía ligeramente en función de este aspecto, incidiendo más en algunos puntos o en otros). Dejo junto al teléfono la guía de recursos del distrito, la de reagrupamiento y otras direcciones y teléfonos que sé puedo necesitar. Es un trabajo cotidiano para mí, pero como cada mes, para las personas a quienes llamaré será el primer contacto con el Programa, y es importante que vaya bien...

—Buenos días, quisiera hablar con Sonia Elizabeth por favor.

—Sí, al habla, ¿de parte de quién?

—Mi nombre es Alberto, llamo del Ayuntamiento de Barcelona, del Programa de reagrupación familiar..., no sé si lo conoce o ha oído usted hablar de este Programa...

—Eh, sí, no, bueno, decía algo, creo, en la carta que me mandaron con el informe de vivienda...

—Bueno, el motivo de mi llamada es presentarme y darle a conocer este Programa, es un servicio del Ayuntamiento que intenta ofrecer información útil, orientar y acompañar a las familias que están tramitando la reagrupación.

—Ah, entiendo... No, pero yo ya tengo un gestor que me lleva los papeles, gracias...

—Sí, sí, Sonia, no se trata de eso. Desde el Programa no pretendemos sustituir al abogado que cada uno pueda tener, intentamos orientar también sobre otras cuestiones igual de importantes aparte del trámite legal. Por ejemplo, en su caso, creo que reagrupa usted a dos hijos, que están ahora en Ecuador, ¿correcto?

—Sí, sí, dos niños, el pequeño tiene 11 y el mayor cumple ya los 14.

—Bien, pues, en su caso quizá le interesará saber cómo conseguir la plaza escolar una vez lleguen sus hijos aquí, o qué papeles tienen que traer de Ecuador...

—Sí, sí, eso sí me haría falta. ¿Porque yo tengo que ir ya a que me guarden la plaza? Porque yo estoy aquí sola, no tengo más familia [anoto posible indicador de riesgo], y todo esto se me hace muy largo, hay mucho papeleo...

—Bueno, Sonia, por la plaza escolar de momento no se preocupe, hasta que no lleguen los niños no tiene que hacer nada, no se puede reservar plaza, pero no se preocupe porque con esas edades no habrá problema, en España hasta los 16 años todos tienen que estar escolarizados... [Contesto sin detallar demasiado: me interesa que venga a la reunión grupal donde podré atenderla mejor tanto en ésta como en otras cuestiones que probablemente aparecerán].

En los siguientes minutos le pido algunos datos más que me hacen falta, pero poco a poco es Sonia quien toma la palabra, me explica, y me pregunta ella a mí. No es la primera vez que intenta reagrupar a sus hijos, la anterior se lo denegaron porque en el piso donde vivía desde hacía algunos meses ya se había iniciado el mismo trámite por parte de otra persona un año antes. Me dice que presentó la documentación a la sub-

delegación hace un mes, pero que todavía no ha recibido la carta con la resolución (le explico cómo consultar el estado del expediente mediante la web del ministerio), que hace tres años que dejó a sus hijos a cargo de la abuela, que ya hace uno pudo viajar y pasar unos días con ellos, que hablan semanalmente por teléfono, que al grande le gusta jugar a fútbol y el pequeño quiere ser veterinario... y van saliendo nuevas dudas: me pregunta por los papeles que hay que presentar en el siguiente paso al consulado español en Ecuador, y por la dificultad que pueda suponer el aprendizaje del catalán, por los hijos pero también por ella, que no quiere quedar al margen cuando ellos le traigan los deberes escolares en esta lengua, y por las actividades de ocio una vez lleguen (para hacer amigos, pero también porque ella trabaja en turnos de doce horas y no podrá estar con ellos tanto como querría)... le explico por encima en qué consiste el espacio inicial y la invito a asistir, a pesar de que también le enviaré la convocatoria por carta. Antes de despedirme, aprovechando la información que me hizo llegar ayer otro coordinador, le paso los datos de un curso gratuito de catalán básico que empieza la próxima semana.

Algunas horas más tarde, he conseguido hablar con 34 de las 46 personas, de las cuales con 6 no trabajaremos porque no están reagrupando, sino regularizando la situación de descendientes que ya llevan tiempo en Barcelona. De las otras 28, sólo 3 han recibido ya una respuesta de la subdelegación del gobierno: 2 aceptadas y una denegada por motivos económicos. El resto está todavía pendiente de recibir alguna respuesta o ni siquiera ha tenido la cita en la que se presenta toda la documentación. A medida que llamaba, he ido introduciendo toda la información en la base de datos, en el expediente de cada núcleo familiar. Me quedan todavía 15' antes de la reunión con la «mesa joven» que aglutina las entidades del distrito que trabajan con esta franja de edad (tenemos pendiente encontrar respuestas a la demanda común de refuerzo escolar, sobre todo entre los 14 y los 18 años), y decido apurar haciendo una última llamada:

—Buenos días, quisiera hablar con José Armando, por favor.

—Sí, bon dia, jo mateix, en què el puc atendre, si us plau?

—...eeh, mi nombre, vull dir el meu nom, truco del Programa de reagrupació, familiar vull dir...

Efectivamente, en un catalán perfecto, y una vez he conseguido resituarme, José me atiende —porque es él quien me atiende a mí— con aparente interés y cordial educación. Me explica que reagrupa a su madre y, para acabar de echar por tierra cualquier estereotipo, que es y ejerce de abogado.

Cuando cuelgo el teléfono, todavía me quedan dos minutos antes de empezar la «mesa joven», que dedico con aplicación a ir recogiendo los trocitos de mi pose de «educador bien intencionado que sabe lo que te conviene».

El viernes se lo contaré al equipo en la reunión semanal para que se rían de mi y conmigo, nos hará falta porque tenemos que redefinir entre todos algunos de los criterios de cierre, y el tema promete por su densidad: después de un año, en algunos casos las demandas continúan y resulta difícil lograr una «buena» desvinculación... ¿quizás no trabajamos del todo bien los trasposos y las derivaciones? ¿Nos estamos equivocando y en algunos casos estamos realmente ayudando a la autonomía? ¿Qué demandas tienen realmente su origen o relación directa con el proceso de reagrupamiento y cuáles no?, ¿dónde está el límite?...

3.1.1. Espacio inicial

El proceso de reagrupación familiar es largo y complejo, con un importante número de requisitos; a menudo las personas que lo inician centran sus esfuerzos en lograr estos trámites necesarios e imprescindibles para que la reagrupación se apruebe y dejan de lado otros aspectos también importantes para favorecer la posterior inserción del núcleo familiar en la ciudad. Por lo tanto, un reto ha sido y es que las personas *tengan una visión integral del reencuentro familiar y preparen este momento tan importante del proyecto migratorio*. De aquí nacen los «Espacios iniciales». Los espacios iniciales son reuniones en las que, de forma grupal, *se empieza a trabajar la acogida antes de que la reagrupación se lleve a cabo*.

27 de enero de 2010

Llego una hora antes: he quedado con Lucía, la correferente en el ámbito de mujer, y Laia, la abogada, para preparar el espacio y acabar de concretar algún detalle de la sesión.

Ponemos una veintena de sillas en círculo y acordamos que sea Lucía quien se encargue de la lista de asistentes y de incorporar a las personas que llegan tarde (siempre hay alguna) sin romper el ritmo de la reunión.

Las acogemos a medida que llegan y les damos una carpeta con algunas informaciones básicas (la guía de acogida: direcciones y teléfonos: sanidad, educación, servicios de asesoramiento jurídico, catalán, servicios sociales... y la guía de reagrupación).

Hoy somos 19, ninguna de origen chino, pero no me sorprende, ya hace tiempo que hemos detectado la dificultad de llegar a ellos, y sin dejar de convocarlos a estas reuniones de distrito, empezamos a llevar a cabo sesiones específicas para este colectivo en toda la ciudad, con las que sí hemos conseguido mejores resultados. Les explico los objetivos del Programa y de la sesión de hoy, comento brevemente los materiales de la carpeta y, antes de ceder la palabra a Laia, les pido que se presenten: nombre, país de origen, a quién reagrupan y en qué momento del trámite están.

La media hora siguiente es densa, están muy pendientes de la explicación y dejamos tiempo al final para las preguntas: Yanet tiene dudas sobre los baremos económicos que aplica la subdelegación del gobierno para la aceptación o denegación, Gry-selda pregunta por el permiso de trabajo de su marido, Raúl sobre si pueden iniciarse los trámites para reagrupar a pesar de no haber renovado todavía la primera tarjeta de residencia, Tarik sobre la posibilidad de denegación en caso de que durante el proceso el hijo cumpla los 18 años, Mahiline sobre el trámite en el consulado, Miguel sobre cómo justificar documentalmente el envío de dinero al país de origen..., siempre hay un momento en el que tienes que poner fin, y les recuerdo que pueden hacer uso de los servicios de asesoramiento jurídico que ofrece la ciudad, hoy no podemos entrar en el detalle uno por uno...

Ha pasado una hora, las personas que reagrupan al cónyuge hacen un subgrupo con Lucía y Laia y las que reagrupan descendientes se quedan conmigo: seguimos ofreciendo información (del sistema educativo, de la documentación necesaria para homologar títulos, del aprendizaje del catalán, de recursos formativos y de inserción laboral...), pero sobre todo hablamos —hablan— de tiempo de separación, de modelos de crianza, de miedos, del rol del hombre y la mujer aquí y allá, de la adaptación de los adolescentes... después de más de media hora, cuando nos despedimos, pienso que hoy ha ido bien, quizás hemos dejado en el tintero algunas informaciones, pero creo que hemos sabido dejar la puerta abierta y que se van sabiendo que estamos y que, si lo necesitan y quieren, estaremos.

En esta actividad se encuentran las personas convocadas y que aún tienen a la familia por reagrupar en el país de origen, con los coordinadores técnicos del Programa en el distrito y con los técnicos de apoyo para abordar *aspectos que deben tenerse en cuenta antes y una vez producido el reencuentro familiar*: los trámites administrativos que tendrán que gestionar en los próximos meses, consejos para alcanzar el éxito de la reunificación y sugerencias sobre aspectos que pueden favorecer el reencuentro familiar en la ciudad (información previa sobre el lugar en el que vivirán, normas de convivencia, documentación que deben

aportar para incorporar a los hijos e hijas al sistema educativo...) y se hace especial hincapié en *las implicaciones y retos a la reagrupación (aspectos psicossociológicos, culturales, económicos...)*. Se abre un espacio para *escuchar a los participantes*, se habla de *aspectos personales* y se aclaran aquellas dudas que pueden tener. Además se informa y se invita a participar en *el taller de madres y padres* y en las actividades que se realizan para los reagrupados una vez instalados en Barcelona.

3.1.2. Taller de madres y padres

El apoyo familiar y el apoyo a madres y padres son factores claves para la inserción de los hijos y las hijas. Se ha podido identificar cómo algunos de ellos tienen dificultades para dar este apoyo, ante lo cual se considera de vital importancia trabajar junto a estas madres y padres el reencuentro con sus hijos e hijas, mayoritariamente adolescentes.

Por un lado, se tratan en común los miedos o dudas que tienen y se ofrecen herramientas para preparar el reencuentro y, por otro, se favorece la creación de una red de apoyo entre los participantes y su vinculación al territorio.

Asisten 5 madres, 2 padres y 2 acompañantes (ambos parejas de las madres), todos de origen latino, todos entre los 27 y los 46 años, todos reagrupan a hijos e hijas entre los 11 y los 17 años. Es la primera de las tres sesiones. Mauricio, el psicólogo, los recibe y les da la bienvenida, con la mayoría ya ha hablado antes porque, además de la carta de convocatoria que han recibido del/la coordinador/a de su distrito, él personalmente también los ha llamado por teléfono para invitarlos a asistir. Señala los objetivos de la actividad, informa del taller estable para padres y madres que han reagrupado y de la posibilidad de una atención más personalizada si alguien lo requiere. Como quien no quiere la cosa, conduce la conversación hacia el propio proceso migratorio de los asistentes y sus motivos, las expectativas con el traslado de los hijos e hijas a otro entorno social, su proceso de socialización aquí... Voces.

—[Madre dominicana]: ***Si allá con 17 años te pone problemas... ahora no hace caso de nada... ¿qué hacer?***

—[Padre ecuatoriano]: ***...es que al pasar el tiempo, si no estás con tú hijo, vas perdiendo el desarrollo de ellos..., son como extraños.***

Cada taller consta de tres sesiones que se suelen realizar en sábado para que un mayor número de madres y padres puedan asistir. La diversidad de procesos es casi igual a la diversidad de familias, pero hay una preocupación común en todas ellas: que sus hijos e hijas estén bien. En cada sesión se tratan diferentes temas complementarios entre sí; en primer lugar, las familias y su experiencia migratoria, así como el propio proyecto personal...

—[Madre ecuatoriana]: *Es muy duro eso. Yo terminé de estudiar, lo típico, a los 19 años me enamoré, a los 22 me separé con dos hijos, una amiga me dijo que viniera. Llevo 12 años aquí. Vine primero, no encontré trabajo, volví, luego me vine... Vivo en contacto con ellos... Me animo a reagruparlos porque yo pensaba regresar y mis hijos me han dicho que quieren venir a conocer, a estudiar... Mis padres no tenían cómo ayudarme, ellos los han criado desde pequeñitos... Al año voy dos veces.*

Posteriormente los hijos e hijas: conocimiento sobre ellos, la relación que mantienen, sus expectativas frente la migración...

—[Pareja española]: *La idea inicial es volver al país, pero si al final traes a tu hijo, él te atará más aquí...*

—[Madre ecuatoriana]: *Si ellos forman su familia y hogar yo me devolvería, yo sí me veo de vieja allá. Ahora, la mentalidad de ellos es otra.*

Por último, se tratan temas relacionados con la participación de los núcleos familiares en la sociedad de acogida. A lo largo del taller se hace hincapié en la importancia de que los reagrupados conozcan la lengua y los servicios que hay en Barcelona para que el proceso sea más sencillo.

—[Madre colombiana]: *Yo vivo hace tres años acá, en un piso donde todos son colombianos. Yo veo positivo para mí que venga mi hija porque me relacionaré con las madres, le cogeré el hilo al catalán... me da miedo que sea un puntico más.*

—[Acompañante ecuatoriano]: *Que se integre al círculo social nuestro. Si viene un chico en el cole se hacen intercambios, caminatas, se amplía el campo social en el que nos movemos...*

—[Madre colombiana]: *Yo voy cambiando el chip, soy yo la que debo adaptarme. Ahora es que empiezo a pensar en eso.*

3.2. Orientación y acompañamiento a las familias reagrupadas

El reencuentro del núcleo familiar pone en evidencia nuevas realidades, nuevas necesidades y nuevas demandas a las que hay que dar respuesta, *teniendo en cuenta que cada acción repercutirá en toda la familia.*

En cuanto al *conocimiento y la adaptación a la ciudad*, muchas personas reagrupadas sólo cuentan con la persona que las ha reagrupado, quien a menudo hace largas jornadas de trabajo. Por eso es necesario que desde el Programa se haga un trabajo de apoyo y se colabore en el fortalecimiento de las relaciones familiares y con la ciudad, en los casos que sea necesario.

Se pone en marcha, la segunda fase del *Programa de acompañamiento a la reagrupación familiar: el acercamiento a la ciudad y el impulso a la autonomía de los miembros de los núcleos familiares reagrupados.* Se hacen actividades personalizadas y grupales, dirigidas a la persona reagrupante y a su núcleo familiar recién llegado.

Individualmente, se trata de orientar, derivar y/o acompañar a servicios o recursos clave para favorecer la autonomía. También es un espacio de confianza donde pueden preguntar o explicar aspectos relacionados con el proceso de llegada a la ciudad y de reencuentro familiar. A escala grupal, dentro del programa se realizan talleres y grupos específicos orientados a la formación lingüística, ocupacional, de apoyo psicológico y de ayuda para que empiecen a tejer o a fortalecer una red de apoyo. En el último año se han planteado nuevas actividades focalizadas en la acogida de jóvenes y mujeres.

3.2.1. Orientación individual

A pesar de que tiene más peso a partir de la llegada de los familiares, cabe decir que es un apoyo que se da desde el inicio a los solicitantes a la reagrupación que se dirigen al Programa para completar la información proporcionada en los Espacios iniciales, o buscando asesoramiento (en este momento del trámite, a menudo de carácter jurídico) más personalizado a su situación. Igualmente y de forma proactiva, es también el mismo Programa el que busca acercarse a otros núcleos que, o bien se intuyen como susceptibles de sufrir situaciones de dificultad (a partir de determinados indicadores de riesgo como el tiempo de separación, el número de personas que se va a reagrupar, la red social y familiar, etc.), o bien tienen perfiles considerados prioritarios,

como en el caso de las reagrupaciones de descendientes entre los 16 y los 18 años.

No se trata de duplicar servicios, y por lo tanto la acción consiste en informar y, si es necesario, también *derivar y/o acompañar* a los servicios o recursos correspondientes. Si son temas derivados directamente del proceso de reencontro, para los cuales no hay otras respuestas y se valoran como importantes para favorecer una buena adaptación, entonces se vinculan a las respuestas específicas diseñadas dentro del programa, principalmente las diferentes propuestas grupales: espacio estable, grupo de mujeres reagrupadas, acogida a jóvenes, «A l'estiu, Barcelona t'acull»¹⁰.

3.2.2. Grupo de mujeres reagrupadas

A partir de la atención individual y del seguimiento de la participación de las mujeres reagrupadas en varias actividades, se observó que en algunos casos no llegaban a los recursos y servicios a los que los coordinadores/as del Programa las habían derivado. Cuando se averiguaron las posibles razones, se evidenció que, por un lado, carecían de una red de apoyo y, por otro, se sentían muy inseguras para moverse por la ciudad; en muchos casos dependían por completo del cónyuge para realizar cualquier actividad fuera del ámbito doméstico. Así pues, con el propósito de impulsar la participación y la autonomía, en el último trimestre del año 2009 se pusieron en marcha dos actividades grupales para mujeres: los talleres y los acompañamientos a recursos claves del territorio.

Noviembre de 2010

El de hoy no es como los otros encuentros. Después de un año y más de una docena de acciones grupales desde su llegada, seguimiento individual aparte, hemos invitado a las mujeres del grupo a valorar juntos su proceso, la utilidad del propio grupo y a proponer. Han venido 15, que en tres grupos trabajan separadamente un mismo cuestionario que posteriormente ponemos en común. Recuerdan la llegada, el primer contacto con el Programa, las primeras semanas en Barcelona y cómo se sentían...

10. «En Verano, Barcelona te acoge.»

—*Mí esposo me decía del Centro Cívico. Yo no quería ni salir a la calle. Gracias a esto de venir levanté cabeza.*

—*...al principio era miedo. Ahora hay más confianza, más tranquilidad. Ya no hay temores con respeto al idioma y a las personas.*

El taller es un puente entre las mujeres recién llegadas, un espacio donde interactuar y colaborar, donde surgen redes de apoyo informal entre ellas y se fomenta el debate y la participación. Dado que las actividades tienen lugar en diferentes bibliotecas y centros de cada distrito, las mujeres se pueden relacionar con otras mujeres al tiempo que conocen los equipamientos de su barrio de residencia.

—*En el grupo se pueden hacer nuevas amigas. En el caso de las colombianas nos juntamos para conversar, comer...*

—*...la convivencia es mejor debido a la confianza que hemos tomado. Sabemos sobrellevar la tristeza o la melancolía, ir conociendo sitios juntas.*

Los acompañamientos grupales se hacen tanto a recursos y servicios básicos como a centros de aprendizaje de la lengua, de formación laboral, de asesoramiento para la homologación de títulos o a lugares simbólicos de la ciudad.

—*El catalán ha servido para conocer a más personas del curso donde se hacen las clases, para las entrevistas laborales.*

3.2.3. A l'estiu, Barcelona t'acull

En la primavera del año 2009 se identificó la situación que se producía con la llegada de jóvenes entre 12 y 18 años que no tenían plaza escolar o que, a pesar de tenerla, no podían incorporarse hasta el mes de septiembre; la demanda de las madres y de los padres hacia el Programa fue que se buscaran actividades para aprender catalán y hacer uso del tiempo de ocio, dado que los jóvenes llegaban en un periodo en el cual ya se habían cerrado las inscripciones a las diversas actividades de verano. Se vio que se perdía así una oportunidad para preparar el acceso al sistema educativo y para favorecer el conocimiento y la participación de estos jóvenes en la ciudad.

Con la colaboración del Consorcio de Bibliotecas de Barcelona —lugar en el

que se desarrollan las actividades— y de la Secretaría de Política Lingüística de la Generalitat de Cataluña, se diseñó «A l'estiu, Barcelona t'acull», un programa de actividades de acogida específicas para este colectivo. Chicos y chicas llegados a Barcelona por reagrupación familiar en el último trimestre académico, sin escolarizar, o con un corto periodo de escolarización. En la segunda edición, en el año 2010, también participó el Consorcio de Educación de Barcelona, y asistieron algunos jóvenes de las aulas de acogida temporales.

El objetivo principal es acercar a los jóvenes que participan a la realidad de la nueva ciudad de residencia desarrollando, durante las vacaciones escolares del verano, una serie de actividades que, desde una vertiente lúdica y educativa, les facilite la adquisición de nociones básicas de catalán, sobre el entorno y la sociedad de acogida, sobre el uso de las bibliotecas como espacios de proximidad y espacios de interacción con otros jóvenes.

Desde el Programa se hace seguimiento, en primer lugar, *de la familia y del proceso de integración en la nueva ciudad durante las actividades de verano*. En segundo lugar, *se realiza seguimiento académico una vez finalizadas las actividades*; se procura acompañar a cada uno de los jóvenes, al menos hasta que ya están escolarizados y hacen sus actividades cotidianas.

3.2.4. Espacio estable familiar

El Espacio Estable ha sido una manera de dar respuestas colectivas a demandas que llegaban de manera individual, y para las cuales no se encontraron respuestas de servicios en las que se abordaran los conflictos —no graves— derivados directamente de un proceso de reunificación familiar con adolescentes; en parte, es la segunda fase del taller con madres y padres reagrupantes.

Asiste por primera vez una madre colombiana que reagrupó al cónyuge y la hija de 17 años. Una madre ecuatoriana que asiste por tercera vez y reagrupó a dos hijas de 16 y 17 años. Dos madres bolivianas, una que asiste por tercera vez y reagrupó a dos hijas de 13 y 17 años, y otra que asiste con su compañero, ambos por segunda vez, y reagrupó a un hijo de 12 y una hija de 10 años.

—[Madre colombiana]: *Yo tengo los pies sobre la tierra pensando en esto [el regreso] por si ella quiere regresar, porque allá ella no estaba bien, se refugia-*

ba en el cole, los problemas con el tío y la abuela eran muy complicados, por eso ella quería venirse para acá. Ella llegó a absorber lo de su madre, todo, desde las prendas de vestir, el peinado, todo. Luego viene el tema de los chicos con los que chatea y la veo llorando... la escucho mucho... Luego viene el tema del cole de acá, más o menos lo va llevando, al venir aquí se le ha olvidado un 80% de lo de allá, se le olvidó el inglés, no recordaba matemáticas, al comenzar diciembre fue mucha información...

Cuando los hijos y las hijas llegan a la ciudad, surgen otras cuestiones que les preocupan vinculadas a menudo con conflictos derivados de los años de pérdida de cotidianidad entre los miembros de la familia y con el proceso de adaptación a la nueva sociedad, tales como el modelo de crianza, los modelos de autoridad, la gestión de conflictos intergeneracionales, la conciliación de la vida familiar y laboral en un nuevo contexto, la adaptación de los hijos e hijas reagrupados a nuevas parejas, de las madres o padres, o de nuevos hermanos. Los contenidos pueden irse adaptando en función de la dinámica del grupo.

—[Madre ecuatoriana]: *Yo pienso que una madre siempre está pensando en sus hijos... pero a veces por las circunstancias del sistema no se llegan a cumplir estas expectativas.*

—[Acompañante boliviano de madre boliviana]: *Las hijas de ella están recién llegadas. Yo ya vivía con ella en Bolivia. Es un cambio rotundo, las dejé niñas, ahora vuelven unas mujercitas, gracias a Dios nos respetamos, es la madre la que decide casi todo.*

—[Madre boliviana]: *Ellos ven que allá en Bolivia estaban mejor que aquí, él podía estudiar piano, aquí no le puedo pagar ese estudio, y el papá con ese deseo de querer irse... aparte que llegué a un barrio malo, mí niña estaba muy «bajoniada» por el cole y todo...*

4. Algunas ideas claves

Coherentes con lo que (y con el cómo) se ha escrito hasta aquí, queremos acabar haciendo mención de algunos conceptos que creemos relevantes, por

un lado, desde el propio Programa, y por otro, desde la mirada del educador social.

De entrada, ya desde los inicios del Programa y también en la posterior evolución, se confirman tanto la importancia de realizar acciones proactivas en los procesos de reencuentro familiar, lo cual redundará en beneficio de la ciudad, como la importancia de las estrategias y la capacidad de adecuación a realidades diversas a la hora de alcanzar los objetivos.

De manera más o menos implícita, en el texto hemos intentado mencionar o insinuar, entre otros, referencias a los objetivos, la metodología, las estrategias o el papel de los técnicos/as coordinadores del Programa. Cabe señalar que este es un *servicio «puente»* entre el *colectivo concreto* que atiende, y la ciudad *de acogida* y los recursos en general universales (para todo el mundo) que en cambio tiende a ofrecer, consecuentemente con *una temporalidad* en la atención *delimitada* previamente a la intervención.

Trabajamos con *núcleos familiares* no tanto o no sólo en el sentido de opción metodológica, que busca con la implicación de los otros mejorar la situación de uno de los miembros de la familia, sino literalmente, por propia definición del proyecto, en la medida que atendemos paralelamente necesidades o demandas de diversos miembros del mismo núcleo familiar.

Somos un recurso inacabado en un doble sentido, porque el proyecto está todavía en crecimiento desde el punto de vista territorial, pero también y sobre todo lo somos por definición, en la medida en que pretendemos ser *permeables a las necesidades* que detectamos y *a las demandas* que nos hacen a la hora de establecer las prioridades y los ámbitos de trabajo, lo que nos permite trabajar por la inclusión social, en un contexto tan complejo como el actual donde hay que adecuarse a nuevas realidades, nuevas demandas, nuevos riesgos...

A pesar de que cada coordinador/a es responsable de la gestión del Programa en su distrito, hay un marco general, unas líneas estratégicas compartidas; *en equipo* compartimos tareas, dudas y recursos y acordamos prioridades y criterios de intervención.

Somos un servicio *proactivo* en el sentido de que somos nosotros quienes nos dirigimos a las personas con quienes trabajamos, no esperamos que sea a la inversa.

La vocación por el *trabajo en red* tiene por objetivo potenciar el conocimiento y el trabajo entre los servicios, entidades y profesionales para identificar dificultades y potencialidades en cada uno de ellos y planificar acciones conjuntas y complementarias: no gestionamos ni disponemos de recursos propios más

allá de los que generamos, si es posible en colaboración (los talleres y actividades que hemos presentado aquí), cuando no los encontramos entre los ya existentes en la ciudad.

Seguimiento. Ha venido a verme Khautar, uno de los nombres propios de la crisis económica de la que tanto hablan (hablamos). Reagrupó al marido y las dos niñas hace nueve meses. Hace siete que se quedó sin trabajo, él todavía no ha conseguido trabajar desde que llegó a Barcelona: las deudas los ahogan, su situación ya era precaria hace semanas, amenazan con quitarles el piso.

Las hijas participaron de las actividades de verano, son buena gente, no han hecho nada mal, ni tú ni yo somos más listos ni mejores. Ya han seguido todos los «circuitos» públicos o privados posibles (hacer cola en la oficina de trabajo, hacer cola en servicios sociales, hacer cola los miércoles en la parroquia para el lote del banco de alimentos, recursos varios de inserción donde te hacen un currículum y tienen un montón de periódicos, tres mesas y dos ordenadores, Cáritas, algunas asociaciones, cuartillas de papel en la cartelera de la biblioteca donde malvender el trabajo y la dignidad, de aquellas con el teléfono repetido en pestañitas para que puedas llevártelas, y nadie se las lleva...).

Khautar ha venido a pedirme trabajo, necesita trabajar (no es la primera, ni la última, ya lo sé). La escucho, intento mostrarme cercano, poner cara de comprensión, y le explico que no, que nosotros trabajo no damos, que podemos hacer otras cosas, que me ha llegado un curso con prácticas en empresas que quizás, no lo sé... y podemos tratar de acelerar la cita con servicios sociales, ya se sabe, cuando hay niños de por medio, y tenemos un protocolo de derivación que... a ver, ¿cómo me has dicho que se llamaba la trabajadora social? La semana que viene os llamo..., no, antes, en cuanto sepa algo y hablamos, dos besos, adiós, adiós...

La conversación con Khautar me ha dejado tocado. Me gustaría ayudarla, hacer algo que fuera realmente útil, efectivo... justamente en casa, llevamos días hablando de contratar a una persona que nos ayude con la limpieza, no es gran cosa, hechos los números sólo nos podemos permitir pagar tres o cuatro horas a la semana (eso sí, bien pagadas, nosotros no somos unos aprovechados —nos gusta pensar—).

No lo haré. No lo puedo hacer. No sólo porque no puedo pagar «tres o cuatro horas» a todas las familias que lo necesiten, que también. No sólo porque Khautar, que es fisioterapeuta, merezca un trabajo mejor que limpiar la mierda de otro, que también. No lo haré porque soy un profesional. Si lo hiciera, quizás sería mejor persona, pero no profesional: intento no mezclar el ámbito personal y el profesional, intento guardar las distancias, intento no juzgar al usuario ni lo que me explica, en todo

caso valoro, priorizo, contrasto la información con otros referentes que pueda tener la persona, pero no me implico más de lo necesario, sé que no me represento a mí, sino a un proyecto, y los pocos recursos que pueda gestionar no son míos, son del proyecto, y además no trabajo solo, y así hasta el final, donde ya sé que no soy culpable de la problemática de la persona que tengo delante (ni mucho menos responsable de sus decisiones), pero, de vez en cuando...

De vez en cuando, dudo, y me pregunto si no sería mejor dejarlo todo, pero el día antes de hacerlo, no lo sé, quizás sacar los cuatro ahorros del banco y regalarlos todos a la familia Khautar del momento, hacer lo que sea para verles la cara y tener la certeza de que has ayudado a cambiarla, aunque sea sólo un instante, algo que me garantice la certeza de un resultado y me compense todos estos años, y quedarme tan ancho porque me habré salvado...

Pero sólo de vez en cuando, porque por suerte tengo demasiado trabajo pendiente y no puedo perder el tiempo mirándome el ombligo: el mundo no lo salvará ningún abogado, coordinador o educador (¿alguien tiene que salvarlo?), pero el mundo de Gladys mejoró un poco cuando conseguimos plaza en el casal para sus hijos, y el de Annas con el curso de mecánica, y el de Evgeniya, que tenía miedo a salir de casa cuando llegó y ahora no para, y Claudia, que no sabía cómo homologar la titulación y ya está a punto de empezar Derecho, o Zoubaida, que simplemente buscaba un curso de catalán compatible con su horario laboral, y así hasta el final, donde ya sé que no soy culpable de la mejora de la situación de la persona que tengo delante (ni mucho menos responsable de sus decisiones), pero, de vez en cuando... vale la pena.

Busco el teléfono de la trabajadora social, a ver si podemos avanzar la cita.¹¹

11. *Bienvenido con los tuyos* es un documental de Diego Ortuño donde poder compartir con los protagonistas, las familias, las vivencias del proceso migratorio.

Capítulo II

Acompañamiento integral a familias de etnia gitana procedentes de países de la Europa del este

Lluís Vila Savall¹²

La llegada de familias gitanas procedentes de países del este de Europa, más allá del reto técnico que supone la inclusión social de las mismas, ha significado una alarma social en diferentes países de la Unión Europea donde se han tomado medidas poco afortunadas de segregación y expulsión en la mayoría de las ocasiones. La pretensión técnica y práctica de este escrito responde a la complejidad del trabajo socioeducativo con las familias que se encuentran en una situación de exclusión social profunda. Pero no toda la complejidad reside en las propias familias, la marginación y la exclusión social no son aspectos culturales de ningún grupo humano ni étnico, por tanto, ante planteamientos políticos de expulsión, de etnificación del fenómeno o de asimilación cultural inminente poco o nada podemos hacer los técnicos más que denunciar la situación.

La marginación social y económica representa los peldaños más bajos de la estructura social y depende de la voluntad política poder transformar la sociedad para que ésta sea más igualitaria, inclusiva, intercultural y justa.

San Román (1986) describe magistralmente dónde podemos situar a la mayoría de las familias Rroma inmigrantes que residen hoy en España y el poco margen de acción que queda para la intervención socioeducativa:

12. Educador social. Hasta 2006 educador en el Equipo de Inserción Sociolaboral del Casal dels Infants del Raval. Educador en el *Programa de acompañamiento integral a familias de etnia gitana procedentes de países de la Europa del Este* de la Fundación Secretariado Gitano. Profesor colaborador de la UOC y miembro de la Comisión de Inmigración de la ECAS (Entidades Catalanas de Acción Social).

Ni siquiera se puede decir de ellos que estén en la clase baja, [...] no si los concebimos como parte del engranaje social que genera y produce plusvalía sin que sus retribuciones les permitan mucho más que reproducir su propia situación. [...]

Se puede decir de ellos que están oprimidos porque se los niega el acceso a la propia organización social viviendo [...] en constante tensión por la supervivencia y por su propia autoestima. Pero no son explotados porque no dejan, estos gitanos de los que hablo, ni un duro que otro pueda capitalizar.

El coste es la miseria de las barracas. Pero no es una deuda pagada por la redención de las obligaciones sociales de un sistema de clases, es sólo el único rincón del mundo donde les es permitido vivir.

No hay en esto ninguna liberación romántica en la supeditación, más bien se trata de una adaptación forzosa y forzada a los desechos de una sociedad que sistemáticamente, sutilmente en ocasiones y con desplante increíble en otros, les niega la entrada, y me temo que se la negará mientras haya payos suficientes para hacer lo que se necesite hacer. (San Román, 1986)

Afortunadamente, y a pesar de estas afirmaciones iniciales, creo firmemente que, junto a la denuncia de la situación, la pedagogía social puede tener un papel muy relevante a la hora de asumir el reto de la inclusión y la promoción social de las familias gitanas (o Rroma) procedentes de países de la Europa del este. El reto es mayúsculo y complejo, tanto como la precariedad y vulnerabilidad en la que se encuentran buena parte de estas familias en nuestro país. Afortunadamente también, no todas las familias Rroma inmigrantes en Cataluña se encuentran en una situación de pobreza severa, todas ellas, sin embargo, pertenecen a un grupo cultural que es una minoría severamente marginada históricamente, a pesar de contar (según las estimaciones más fiables) con más de 10 millones de personas.

Las siguientes páginas pretenden recoger las reflexiones y los aprendizajes acumulados durante casi seis años de trabajo como educador social atendiendo a familias Rroma inmigrantes residentes en el área metropolitana de Barcelona.

1. Mis inicios. El reto y el descubrimiento

En el año 2002 me incorporo al equipo de inserción sociolaboral del Casal dels Infants del Raval. Todavía sin el título de educador social y trabajando ya en una de las entidades referentes en aquellos momentos (de entrada no me lo podía creer). Durante mis cuatro años en el Casal fui haciendo frente a diferentes propuestas, aprendí mucho.

Una de las últimas propuestas fue crear un servicio de centro de día en el marco de las medidas de medio abierto en Justicia Juvenil. Se trataba de diseñar un proyecto socioeducativo para «menores infractores». Un recurso que la ley preveía pero que no existía (contradicciones del sector: cómo no había centros de día, los jueces de menores no sentenciaban esta medida, pero, como ningún juez la sentenciaba, Dirección General de Protección a la Infancia no había creado el recurso).

Fundamentalmente el centro de día estaba concebido para atender, con mucha intensidad, a chicos con una escalada delictiva importante y como última advertencia antes de un internamiento en régimen cerrado, o bien, para aquellos jóvenes en centro cerrado que habían hecho una buena evolución y se podía anticipar el desinternamiento.

En un año tan solo atendimos a dos chicos (también es habitual en este sector, y nunca dejará de sorprendernos). Llega la sorpresa: de repente se ponen medidas de centro de día a chicas Rroma de Rumanía menores y con hijos e hijas. A pesar de que los objetivos generales del proyecto (cumplimiento de medida judicial e itinerarios de inserción sociolaboral) también podían ser válidos para este perfil de jóvenes o «menores infractoras» estaba claro que la metodología prevista y disponible no servía en estos casos.

A partir de aquel momento, y gracias a la autonomía y capacidad de cintura del Casal, afrontamos el reto (ante el desconocimiento, los miedos, las dudas y la ilusión) de realizar los ajustes técnicos, metodológicos y los aprendizajes necesarios. No sabía nada de aquellas chicas, sólo que las veía a diario por las calles céntricas de Barcelona, y que tenían un aspecto extraño, junto a la sorpresa de sus maternidades. Hicimos lo que pudimos: habilitar un espacio para los bebés mientras las madres seguían las clases, iniciar todo tipo de talleres y actividades, establecer relación con centros de atención a la salud sexual y reproductiva cercanos, etc. Todo era absolutamente inestable y poco eficaz.

En un año atendimos a quince chicas (no todas con medida de centro de día). El reto profesional era brutal pero aparecieron factores negativos que, en mi caso, me llevaron a que «abandonara el barco»: dificultades de financiación del proyecto, pero sobre todo, su inviabilidad técnica. Era necesario un abordaje integral, familiar y de proximidad, pero, la responsabilidad penal es individual. Las familias Rroma (con sus especificidades) nunca serían accesibles, había que salir del Raval y trabajar de otro modo, aunque aquel no fuera el encargo institucional.

En julio de 2006 decido «abandonar» y pasar un largo verano, tramitar el paro y buscar trabajo con una cierta calma. Fue entonces cuando la directora de la Fundación Secretariado Gitano me propone¹³ la incorporación al *programa de atención a las familias Rroma inmigrantes* de la Fundación.

En noviembre de 2006 tengo la oportunidad de empezar a construir el *Programa de fomento para la inclusión social de familias gitanas procedentes de países de la Europa del este*, con el apoyo inestimable de la Fundación Secretariado Gitano.

Saber quiénes son los Rroma inmigrantes que residen en Cataluña, aún no lo sé. Seguramente no lo sabré nunca a pesar de haber estado, en más de una ocasión, en sus casas de Rumanía. Me consuela leer a Teresa San Román cuando dice: «*sabemos muy poco de los gitanos todavía*» (¡si lo dice ella!). He trabajado con más de 150 familias gitanas inmigrantes procedentes de Rumanía durante los últimos 5 años. Hoy sé muchas más cosas que el primer día, cosas que difícilmente pueden explicarse con palabras.

Pero sí puedo rescatar, centrándome en los elementos técnicos de la intervención social con familias gitanas inmigrantes, algunos de los aprendizajes clave que he incorporado a lo largo de estos años sobre cómo son los Rroma inmigrantes: el primero es que la pobreza, la exclusión social y la marginación no son características étnicas.

El segundo es que la heterogeneidad es real, no se trata de un concepto exclusivamente académico o políticamente correcto. Son diferentes las variables que configuran la diversidad interna de la categoría «Rroma inmigrante»: la localidad y el grupo de origen, las expectativas del proyecto migratorio, la trayectoria y duración del proyecto migratorio, el nivel de endeudamiento

13. Si os interesa conocer los servicios de la Fundación Secretariado Gitano para el desarrollo de las comunidades gitanas podéis dirigiros a www.gitanos.org.

familiar, las expectativas laborales y de subsistencia, la red de familia extensa y de apoyo en destino, y las características personales y familiares.

Y en tercer lugar, una doble apuesta: la proximidad activa y la familia como centro de atención.

1.1. Los Rroma y la familia

En el mundo gitano la familia ha sido siempre un elemento importante. La vida de las personas Rroma gira alrededor de la familia y la comunidad, el peso de estos dos agentes en el itinerario individual es determinante. La familia acostumbra a funcionar como un sistema integrado e interdependiente en casi todas las dimensiones cotidianas: residencia, economía, redes de apoyo, afectiva y relaciones..., en definitiva, la familia (y la comunidad) ofrece seguridad y estabilidad frente al mundo payo mayoritario.

Desde la sociedad mayoritaria, una de las pocas «características culturales» valoradas de la cultura gitana es y ha sido la defensa de la familia con la que actúan los y las Rroma. En este sentido hay algunos mitos contruidos desde el desconocimiento; a pesar de ello, en la mayoría de los casos es difícil poder entender un sujeto Rrom aislado y de manera individual lejos de un contexto y de una dinámica familiar concreta. A esta característica hay que sumar la existencia de una heterogeneidad real en las familias gitanas, una heterogeneidad que descubres poco a poco y desde la proximidad activa (desde la distancia y el desconocimiento se acaban construyendo y consolidando algunos mitos que no se ajustan a la realidad).

La perspectiva familiar hay que tenerla siempre presente a la hora de intervenir metodológicamente, en cualquier ámbito que hayamos «inventado» los payos y las payas: salud, escuela, empleo, desarrollo comunitario... la dimensión familiar es un elemento clave para la viabilidad técnica de toda intervención social.

Principales finalidades y objetivos al incorporar la perspectiva de intervención familiar con los y las Rroma:

Ajustar las propuestas y planes de trabajo a la comprensión y capacidad de negociación real de la persona que atendemos

Evaluar la viabilidad de los planes de trabajo individuales

Incrementar la eficacia y la eficiencia de las intervenciones

Ganar confianza y potencial autoridad ante la persona que atendemos. Llegar a ser agentes significativos y no únicamente «útiles».

Sin esta perspectiva incorporada a la tarea profesional creo que se incrementa la distancia existente entre ambos agentes o personas y se eleva el distanciamiento a discursos etnicistas de categorías culturales opuestas e «irreconciliables», se cronifica la dependencia y la exclusión fruto de una relación construida asimétricamente: profesional (autoridad) — usuario (sumiso o abusivo).

Consecuentemente, todas las reflexiones y orientaciones metodológicas que apporto hay que leerlas en clave familiar. Una mirada individualista puede servir a profesionales que atienden otra tipología de colectivos y/o comunidades. Cuando se trata de atender a población gitana, una mirada individual queda definitivamente coja y no es eficaz.

El peso de la familia dentro de la heterogeneidad

La familia es el eje vertebrador de la existencia subjetiva y social de los individuos Rroma. A partir del grupo familiar y comunitario se construye el significado de las cosas, por lo tanto, casi en todas las decisiones que toma un/a Rrom/a se incorpora este aspecto fundamental para su vida.

Nuestra perspectiva técnico-profesional de los procesos de inclusión social, de los proyectos migratorios, de las actividades económicas... tienden a centrarse en el individuo y no en el grupo, por lo tanto, la eficacia de los procesos acostumbra a ser muy débil. Ante una expectativa de oportunidad económica, por ejemplo, la familia Rrom al completo se moviliza, el valor es la oportunidad (más o menos sólida), en aras de lograr una presunta estabilidad (que acostumbra a ser también poco sólida y muy paya). Por lo tanto, los itinerarios for-

mativos, la escolarización de los más pequeños, etc., se interrumpen ante esta movilización familiar. Lo mismo ocurre ante una enfermedad, una fiesta, un matrimonio o una defunción; la familia al completo se moviliza y deja en un segundo (o tercer) nivel de prioridad aquello que para la sociedad mayoritaria, y los técnicos de la intervención social, es (e incluso osamos asegurar) prioridad.

Lógicamente, los valores no son siempre absolutos ni se manifiestan en el mismo grado en cada una de las familias Rroma, la heterogeneidad es real, ante lo cual los matices y las diversidades de la categoría Rroma son también importantes:

Localidad y grupo de origen

Si hablamos exclusivamente de Rumanía, país del mundo con más población gitana (hasta 2 millones, según algunas estimaciones), a España, y a Cataluña también, han llegado familias de diferente procedencia con características diferentes. Existen mecanismos de diferenciación interna: a menudo utilizan el término «tradicional» para establecer diferencias entre ellas como si hubiera grados de gitaneidad basados en pautas culturales más o menos ancestrales. El vestuario de las mujeres, la edad de los matrimonios e incluso el mantenimiento de la lengua son algunos de los elementos que configuran esta diferenciación.

Expectativa del proyecto migratorio

La promoción e inclusión social son términos técnicos o políticos que utilizamos habitualmente. En la mayoría de los casos, las familias Rroma que han emigrado de Rumanía no han tenido tiempo para pensar en ellos, de momento tan sólo buscan su subsistencia y existencia material inmediata (en origen tenían muy difícil poder garantizarla a corto y medio plazo). Mayoritariamente se trata de un proyecto migratorio de subsistencia económica (y poder enviar dinero al resto de la familia que ha quedado en su país). A pesar de este punto de partida, que podría ser común entre los Rroma, hay proyectos migratorios que buscan oportunidades en zonas rurales y otros en grandes ciudades. Los primeros, a pesar de la precariedad y posible explotación laboral a la que se someten, los consideramos mano de obra en la economía integrada. Las familias que emigran a grandes ciudades acostumbran a buscar oportunidades en la economía marginal: mendicidad, chatarra y/o delincuencia.

La diferencia de nivel de vida (en algunos aspectos) entre España o Cataluña y Rumanía origina, a pesar de la austeridad o pobreza con la que viven aquí,

impactos económicos en origen muy destacables. Una vez más, encontramos diversidad de situaciones: desde aquellas que han podido dignificar la vida de su familia, hasta familias con un nivel de ostentación y afán de poder normalmente visible en la construcción de una casa muy grande. En función de las expectativas familiares la circulación social en destino tiene unas características concretas, en ambos casos, sin embargo, toda la familia está implicada. Ya sea por subsistencia o por ambición, se trata de un proyecto familiar que acostumbra a decidir el cabeza de familia. Los hijos y los jóvenes poca capacidad de decisión (ni de modificación) tienen en este proyecto familiar.

Trayectoria y duración del proyecto migratorio

Los flujos migratorios han tenido varios momentos y etapas, hay familias recién llegadas y otras que llevan más de 10 años en Cataluña. En las localidades de origen, donde la tradición migratoria es más amplia, los impactos de este sueño son bastante visibles: migrar se percibe como positivo y satisfactorio, consolidándose así la «fórmula del éxito» familiar sin cuestionarse el modelo.

Las familias con menor trayectoria en Cataluña acostumbran a incorporarse inmediatamente a las estrategias económicas de los familiares o «paisanos» con quienes viven con mucha más presión, desconocimiento y necesidad inmediata: tienen poco tiempo y posibilidades para pensar en alternativas más inclusivas o integradas de participación en la sociedad mayoritaria.

Una de las posibles especificidades de trabajar con familias Rroma inmigrantes está vinculada a la presencia de un proyecto migratorio familiar. A menudo, las personas inmigrantes que buscan mejores oportunidades económicas en nuestro país son aquellas que han podido optar y planificar un proyecto, construir expectativas laborales y económicas ante la ausencia de oportunidades en origen. El proyecto migratorio de las familias Rroma comparte esta característica pero añade un elemento significativo: *la situación de marginalidad y exclusión en origen*. Este rasgo diferencial incorpora una especificidad en la intervención porque las expectativas y conductas en destino se han construido en un contexto marginal muy «extremo», que se reproduce, cuando no se incrementa, en destino.

Nivel de endeudamiento familiar

El viaje a España, una enfermedad, un matrimonio, las apuestas, «los favores» o los préstamos son situaciones muy habituales que condicionan la situación económica de las familias Rroma y su actividad cotidiana. Es bastante difi-

cil que una familia «ascienda socialmente» dentro de la comunidad. Las familias más pobres acostumbran a quedar «atrapadas en la pobreza», y todos sus miembros dedican su actividad a la obtención de recursos económicos. Habitualmente el endeudamiento es una decisión del hombre, ahora bien, conseguir dinero es una responsabilidad compartida (en el mejor de los casos). En este sentido, las mujeres no sólo tienen que garantizar la crianza de hijos e hijas, son también indispensables en la situación económica familiar. Frente a esta presión económica tan severa acostumbra a quedar poco tiempo para el desarrollo de procesos de promoción e inclusión social.

Expectativas laborales y de subsistencia

La promoción social integrada en la sociedad mayoritaria a menudo se percibe como inalcanzable y en ocasiones no es deseada en las familias que se consideran más tradicionales. La trayectoria de marginación y exclusión de estas familias condiciona también sus expectativas laborales y de subsistencia.

Hasta finales del siglo XIX, los gitanos en Rumanía eran todavía esclavos. En la herencia familiar simbólica y cultural está bastante consolidada la diferenciación, y la identidad cultural se ha construido en oposición a lo payo. A lo largo de la historia las familias han sabido subsistir en esta confrontación consolidándose la creencia de que «no hay que vivir como los payos».

En general, tienen una limitada formación para incorporarse en el mercado laboral integrado, unas necesidades inmediatas para satisfacer y una experiencia acumulada que les demuestra que no necesitan incorporarse a las formas de circulación social estándar. Esta experiencia acumulada de vivir al margen es fruto de la ausencia de oportunidades reales que la sociedad mayoritaria les ha ofrecido históricamente. Las propuestas de intervención familiar que podamos diseñar desde la perspectiva de la inclusión social deben tener presente este punto de partida, desgraciadamente, muy consolidado.

Las familias Rroma que se consideran menos tradicionales pueden llegar a buscar otras estrategias de subsistencia. En estos casos las dificultades que encuentran son muy parecidas a las de cualquier otra persona (inmigrante o no): oportunidades del mercado laboral, nivel de empleabilidad de la persona o nivel de desorientación propia del proyecto migratorio, a pesar de que, en cualquier momento el proceso puede quedar interrumpido como consecuencia de otras prioridades sociofamiliares.

Red de familia extensa y de apoyo en destino

A más marginal es la familia en origen más marginal es en destino y más necesita de la red de familia extensa y comunitaria. La familia y el grupo posibilitan la subsistencia y ofrecen seguridad. Es habitual encontrar domicilios de 50 metros cuadrados en los que viven 25 o 30 personas. Es cierto que son familias bastante numerosas, pero de lo que se trata es de reducir costes. Cuando hay «beneficios» se envían al país de origen y no se da prioridad al confort de una, casi inalcanzable, vivienda unifamiliar.

El apoyo de la comunidad en ocasiones es más subjetivo y simbólico que real o incondicional. Ante un problema grave probablemente tendrán a toda la comunidad de su lado. En el cotidiano de la economía familiar habitualmente cuentan con la familia de primer nivel. Aun así se percibe como imprescindible convivir con los tuyos y actuar tal y como la comunidad espera de cada uno de los miembros del grupo.

Características personales y familiares

Otro elemento clave que configura la heterogeneidad de las familias Rroma son las propias características personales: la personalidad, la capacidad de reflexión y transgresión ante la presión del grupo, la situación de prestigio y poder de la familia dentro de la comunidad, el nivel formativo de los adultos, el grado de asimetría de género en el matrimonio, etc., son algunas características clave que posibilitan o no procesos de promoción e inclusión social. Se trata de límites y oportunidades que cada persona tiene y que desde la perspectiva técnica hay que considerar. Difícilmente una madre de familia será autorizada a formarse para trabajar en un hotel o en un restaurante, pero sí que lo será para trabajar «en la limpieza». En otros, en cambio, ni para hacer asistencia doméstica o de cuidadora será autorizada (por el marido).

1.2. La proximidad activa

La proximidad activa es, sin ningún tipo de duda, el elemento determinante que ha permitido el despliegue del Programa. Tengo que decir que no ha sido nada sencillo, el trabajo en medio abierto no lo es. Personalmente creo haberlo tenido especialmente difícil puesto que, al inicio, era yo quien me acercaba a las plazas y calles donde las familias Rroma se reunían, y yo, para alguna de ellas era conocido de mi anterior etapa en el Casal donde las chicas asistían a

cumplir medidas judiciales. Si en un contexto habitual de trabajo en medio abierto los educadores y educadoras somos (y así nos perciben) agentes de control social, en mi caso era visto como un «agente sancionador oficial». Por suerte, esta percepción ha ido cambiante, 4 años más tarde, sin embargo, todavía soy para algunas personas un sujeto potencialmente peligroso y/o despreciable.

Hoy, el Programa de la FSG de atención a las familias gitanas inmigrantes lo componen 4 profesionales, uno de los cuales es un miembro de la comunidad Rroma. El trabajo de calle continúa siendo imprescindible y complejo. Aún hoy, hermanos y primos de mi compañero Rrom cuestionan su trabajo, llegan a menospreciarlo y acusarlo de complicidad con la policía, nunca sabe si está trabajando o compartiendo el ocio con «los suyos». A pesar de estos costes, la proximidad activa es la mejor manera (quizás la única) de establecer acceso y contacto y de generar confianza con las familias Rroma.

El trabajo de calle

En síntesis, los elementos clave que propongo están extraídos, en gran parte y de manera literal, de la propuesta de Coma y Funes (2001).¹⁴ Los suscribo plenamente, motivo por el cual creo que vale la pena reflejarlos tal y como los presentan.

Primeras aproximaciones a la elaboración de la definición ¿en qué consiste el trabajo de calle?:

- «Salir a la calle» es una imagen que describe una tarea educativa cercana a la gente, sobre todo a la gente que por varias razones queda al margen, tanto como grupo como individualmente.
- Supone también hacer un trabajo comunitario, porque ni los niños ni los jóvenes están solos, tienen una familia, un entorno. El educador tiene que ser el referente, y para serlo, tiene que conocer a fondo la problemática concreta de estas personas, de las que se encuentran en una situación más marginal.
- El educador no pretende «salvar» a nadie ni solucionar todos los problemas. Sólo es el referente, el puente, el intermediario. El educador no es

14. Coma, M.; Funes, J. (2001). *Educadores i educadors de carrer: De l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. Col·lecció «Finestra Oberta» (n. 20). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

quién para decir si éste ha de cambiar o no. Tiene que dar herramientas para que la persona pueda encontrarse y, si decide cambiar, cambie. El educador no transmite conocimientos, sino maneras de convivir, de relación.

- Educar en la calle no puede ser sólo una tarea de urgencia o de intervención directa, es una tarea que requiere tiempo y presencia constante. Es una tarea a largo plazo que sólo se puede realizar si se está cerca.
- El educador es la persona que está allá, con quien se puede contar porque está disponible. «Quien pone las monedas en el bolsillo de las personas, para que en un momento dado, con el paso del tiempo, se meta la mano en el bolsillo y las encuentre».

Estas afirmaciones describen una práctica, no la definen. En otras palabras, no queda claro si se trata de un recurso, una técnica, una metodología o un estilo de trabajo, o quizás todo a la vez. *¿Hay elementos que sean específicos e irrenunciables del trabajo de calle?*

- El hecho de trabajar con los más marginales, o con la franja de adolescentes y jóvenes, implica que sea imprescindible la metodología de la proximidad o la informalidad.
- El tipo de población con la que se trabaja es la que marca la calle, o el espacio cotidiano, o el espacio informal como marco irrenunciable.
- La clave es ser cercano, estar disponible y que la gente te conozca, para que cuando sea el momento idóneo la intervención tenga efectos.
- Podemos definir también este estilo de trabajo como un determinado estilo de comunicación: te diriges a unas personas que pasan por un momento de dificultad, personas a las que no les llegan las informaciones que podrían suponer alguna mejora en su precaria situación. El educador se convierte en el cordón que le conecta con la sociedad. Para el usuario es importante saber que le queda alguien al otro lado de la cuerda. Quizás decide él un día romper la cuerda, pero la decisión será suya.
- Supone contar con la participación del usuario y pensar que siempre es él el protagonista de su propio proceso, y, por lo tanto, tiene que poder opinar en todo momento. Como dice también Teresa San Román: *No se trata de escoger por ellos. Se trata de andar juntos, cada cual a su manera, por un mismo camino.*
- No hay una única metodología, ni una única definición: algunos elementos definitorios tienen que ver con la población a la que te diriges, la población que no realiza una demanda explícita es la más excluida, por

eso es imprescindible acercarse desde el trabajo de calle. Observando descubres las demandas implícitas no formuladas.

El trabajo de calle es *Una forma de actuar en los espacios naturales de los marginados. Existen formas adecuadas para el trabajo con este tipo de población y formas inadecuadas, y podemos afirmar que la metodología «de la calle» es la forma más rentable, más útil. También es la forma más respetuosa, puesto que tiene en cuenta el interés de las personas. Y en ciertos casos es la única forma de intervención posible* (Coma y Funes, 2001).

Trabajar sin demanda

La característica principal es que nos sirve para acercarnos a aquellos sectores de población que, a pesar de tener dificultades, no formalizan sus demandas. No se acercan a los servicios sociales pidiendo ayuda. En el caso de las familias Rroma inmigrantes, esto suele pasar por diferentes causas:

- Necesidades de subsistencia inmediata que no les permiten dedicarse a conocer los canales formales para pedir ayuda.
- Desconocimiento y desorientación al estar en un país diferente con un estado del bienestar diferente en cuanto a recursos, servicios, procedimientos y expectativas de ayuda inmediata.
- Carencia de requerimientos burocráticos y administrativos como paso previo a cualquier petición de ayuda.
- Temor y rechazo a todo el sistema payo de la sociedad de acogida.

Dentro de las funciones del educador social, la función de detección es primordial. Sólo aquellos técnicos y técnicas que están a pie de calle, en el territorio, cerca de la gente, conociendo quién es quién y qué situaciones de dificultad viven, pueden detectar necesidades reales y/o las demandas no formuladas.

A pesar de que hay teorías en la pedagogía social que no aceptan el trabajo con ausencia de demanda, más allá de la detección de necesidades, están las demandas inespecíficas, indirectas, latentes, generales o parciales que deben ser también materia prima en la intervención de los profesionales para, y con las personas atendidas ser reformuladas y convertidas en operables: es el educa-

dor y la educadora quienes tendrán que descubrir si detrás de un proceso de seguimiento o una orientación se tiene que iniciar un proyecto educativo de más calado.

Trabajar en el territorio

La calle, el barrio o el territorio tiene que ser entendido como un espacio de conflicto pero también como una institución educativa, un medio abierto donde la educación está presente tanto en el asfalto, los solares y los terrenos, como en determinados espacios cerrados tales como bares, locutorios o el metro. Es el profesional quien se desplaza, puede estar en la calle pero también en la prisión, en un domicilio o en el hospital. Esto es lo que nos diferencia de aquellos profesionales que «esperan» desde su despacho la demanda. El educador que espera difícilmente podrá conectar con la gente, es difícil que «ellos» se acerquen, sobre todo cuando se están moviendo en los límites de la legalidad.

Sólo se consiguen efectos educativos después de muchas horas de estar juntos, de estar alerta de todo. Desde la calle ves los grupos, las relaciones de unos con otros, los comportamientos, las características, etc., cuando los conoces puedes intervenir. Intervenir no quiere decir solucionar los problemas, a menudo no puedes cambiar determinadas conductas, pero puedes intervenir, por ejemplo, con los vecinos para que modifiquen su percepción sobre estas conductas.

Trabajar con la comunidad

Para detectar problemas e intervenir no sólo son necesarios educadores, maestros o policía, hacen falta también las y los vecinos. Hay personas del barrio sensibles que también se preocupan y detectan dificultades. El trabajo con la comunidad nos permite conectar y sumar esfuerzos, es el efecto «bola de nieve». Los agentes sociales, la sociedad civil, deben ser tratados como actores (no sólo como espectadores pasivos) de los procesos de inclusión y de los proyectos educativos impulsados por los educadores y las educadoras de calle.

La llegada de los Rroma inmigrantes ha significado, en la mayoría de los casos, un nuevo foco de conflicto en las comunidades de vecinos que configu-

ran la «sociedad de acogida». Una sociedad, a menudo, poco acogedora cuando se trata de convivir con gitanos inmigrantes. Trabajar sobre el territorio implicando a la gente es, en definitiva, una propuesta técnica más que ideológica.

Trabajar en red

Para conectar a las personas marginales con la comunidad y la sociedad civil tenemos que entender que no estamos solos: a menudo, el educador y la educadora sólo hacen de puente con los centros educativos o de salud, con los vecinos o los amigos, facilitan la circulación social al mismo tiempo que facilitan el cambio de algunas «mentalidades» (hacer más acogedoras o permeables algunas instituciones o entidades es también fundamental). *Todos juntos y entre todos* tiene que ser una de las metas que como facilitador tienen que proponer los educadores. No podemos intervenir solos, lo tenemos que hacer con la complicidad de otros profesionales, para poder hacer de puentes hacia la inclusión social. En otras palabras, no tenemos que movilizar únicamente a las personas que tienen dificultades, sino que también hay que movilizar a las entidades, a las instituciones y a los agentes acogedores.

Ahora bien, para iniciar proyectos de trabajo comunitario los profesionales debemos tener en cuenta algunos requisitos técnicos y metodológicos:

- *Flexibilizar los accesos*: dar «margen» a los procedimientos formales como citaciones, horarios de entrevista, circuitos y protocolos, dando prioridad al contacto.
- *Ganarse la confianza*: el tiempo, la presencia, el diálogo y la escucha activa son fundamentales.
- *Acercar posiciones*: en este sentido el educador y la educadora tendrán que hacer funciones de mediación, basadas también en la escucha activa, el diálogo y los equilibrios de fuerza, situando a todos los interlocutores en igualdad de condiciones.
- *Trabajar en equipo*: es evidente que este tipo de metodología no se puede llevar a cabo en solitario puesto que supone intervenir en contextos muy complejos en los cuales actúan otros profesionales, que desde la interdisciplinariedad, pueden complementar sus análisis y afinar más y mejor en las propuestas.
- *Promover dinámicas participativas*: que partan de la suposición de que en

este tipo de intervenciones, uno no atiende a enfermos o pacientes, sino que trabaja con personas que deben ser sujetos de su propio cambio.

- *Contar con la implicación del resto de los departamentos o servicios de la zona:* la dinámica participativa no puede ser exclusiva de los servicios sociales, tiene que ser compartida con educación, urbanismo, inmigración... por lo tanto tiene que haber una clara intención política favorable al trabajo comunitario. Cabe decir que en relación con los Rroma inmigrantes de momento no existe esta voluntad política.
- *Estar al servicio de un determinado proyecto de cambio social.*

El primer contacto

¿Cómo apareces? Cómo explicas quién eres y lo que quieres son algunas decisiones técnicas que deben tomarse, y ante las cuales toda opción tiene riesgos y oportunidades. A menudo es recomendable que sean las personas las que se dirijan a ti, y aunque la presencia constante en la calle puede generar suspicacias, recelos y temores, con el tiempo, cuando formas parte del territorio, es más fácil que sean ellas las que se acerquen e inicien el contacto.

En cualquier caso hay algunas consideraciones que destacar en relación con este primer contacto: ser honestos y presentarnos explicando aquello que queremos; ofrecer algo, no ir a moralizar; y empezar ofreciendo aquellas cosas que puedan ser atractivas.

El contacto previo con algún miembro del grupo, o las referencias boca oreja sobre tu tarea generan un efecto «bola de nieve» que te permite ampliar la red de contactos y relaciones en el territorio. Con el tiempo esta barrera se rompe (cuando no se conoce ni indirectamente a la persona) con mucha más facilidad, porque dispones de referencias, de recursos y de un conocimiento adecuado del contexto que hace que la otra persona te reconozca como alguien cercano. Hay que esperar el momento oportuno, se trata de un momento delicado que hay que planificar puesto que de él dependerá la relación posterior con la familia o la comunidad.

2. Orientaciones metodológicas

Para finalizar, y a modo de conclusión, me gustaría exponer algunas de las orientaciones metodológicas que me han dado buenos resultados a lo largo de estos años. No creo que sean metodologías exclusivas para atender la especificidad (si es que la hay) de trabajar con familias Rroma, creo, por tanto, que otros educadores y educadoras podrán valorar su pertinencia en el desarrollo de su ejercicio profesional.

El perfil profesional

La intervención social no es un tema de aficionados, las competencias profesionales del equipo facilitan o limitan propuestas y diseños de intervención. Existe además un debate históricamente repetido (e inacabado) sobre si la intervención con gitanos y gitanas deben hacerla los propios gitanos y gitanas.

La identidad cultural o étnica no implica competencia profesional: son categorías de significados absolutamente diferentes y nada comparables. Ahora bien, cuando hablamos del estilo personal e ideológico de los profesionales estamos hablando también del propio bagaje y trayectoria personal, y por lo tanto, un profesional gitano y uno payo aportan elementos diferentes que suelen ser complementarios y todos ellos útiles o necesarios. Debería haber equipos interculturales, porque de este modo se enriquece el equipo y sus actuaciones y sin duda todo esto revierte en los sujetos de la intervención. Sin embargo, las limitaciones de recursos económicos y humanos difícilmente permiten equipos de trabajo numerosos donde tenga cabida esta diversidad.

Para las intervenciones con gitanos inmigrantes he conocido escenarios de todo tipo: profesionales payos; profesionales payos con «traductor» (etiquetado como mediador) rumano payo; profesionales payos con mediadores rumanos payos; profesionales payos con profesionales rumanos payos; profesionales payos con «traductor/mediador informal» gitano rumano de la comunidad del territorio; profesionales payos con mediador en formación profesionalizadora gitano rumano, y voluntariado payo.

De estas experiencias con diferentes equipos de trabajo puedo afirmar que el éxito o el fracaso de las actuaciones tienen un denominador común: la competencia profesional. Las barreras idiomáticas y/o culturales que puede «salvar» una persona de Rumanía (paya o gitana) sólo han sido útiles cuando esta ha sido un profesional o está en vías de serlo y tiene determinadas competencias

profesionales. Seleccionar «presuntos» líderes de la comunidad gitana inmigrante para conseguir establecer puentes con los gitanos inmigrantes puede resultar altamente ineficaz y nada profesional, cuando no totalmente contraproducente y nada aconsejable. En este caso creo que estamos a tiempo de no cometer los mismos errores que con algunas actuaciones y planes de intervención con gitanos españoles.

Contrarrestar las dificultades de comunicación

No cabe duda de que la comunicación verbal es la mejor manera de conseguir que dos personas se entiendan. La barrera que supone el idioma a la hora de intervenir no es nada despreciable y con las personas inmigrantes (no latinoamericanas) es uno de los principales problemas cuando no el único, o más importante, desde la lógica de los profesionales de la intervención social. A menudo, desde los servicios de acogida a inmigrantes se utilizan dos estrategias: un traductor y derivar a la persona a clases de castellano. Ambas estrategias pueden ser útiles y necesarias, pero se pueden hacer más cosas.

Habitualmente los gitanos inmigrantes salen de su país por razones económicas, y seguramente con elevadas deudas, por lo tanto, su situación es altamente precaria y la inversión en formación no suele ser posible. Sus necesidades son otras y más inmediatas. Considerando, además, que una parte significativa de estas personas son analfabetas, ¿por qué las enviamos a cursos de lengua donde las harán aprender, en la mayoría de casos, escribiendo?

Muchos de los gitanos migrantes son bilingües, hablan romanó y la lengua de su país: rumano, búlgaro, serbio, etc. La lengua que hablan actúa también como elemento de distinción entre grupos, sobre todo cuando éstos no hablan el romanó (a estos se los suele considerar gitanos al cincuenta por ciento o «medio payos» por parte de los que se consideran más tradicionales).

Tener traductores de todos los idiomas parece una estrategia poco sostenible económicamente. Además, ¿qué pasaría, por ejemplo, con los niños nacidos aquí, que sólo han oído el romanó en casa y la acogida en una escuela la hace un traductor rumano? Algunos niños son bilingües, pero otros no, y no hay mucha disponibilidad de traductores de romanó. Por otro lado, con los traductores rumanos payos suele haber algunas desconfianzas mutuas reproducidas de la situación en Rumanía entre payos y gitanos. Estos traductores se utilizan como garantía de derecho pero los resultados son discutibles.

La comunicación es posible de otras maneras: el acercamiento con un cierto afecto y con respeto. Ofrecer disponibilidad para ayudar son actitudes que faci-

litan la comunicación, que posibilitan iniciar una relación de confianza en la que «el aprendizaje de la lengua» irá mejorando con el tiempo (poco a poco). Una de las técnicas esenciales para contrarrestar las dificultades de comunicación es la escucha activa. En general, no nos han enseñado a escuchar, sobre todo porque a veces creemos «que como somos los técnicos y ellos los usuarios ya sabemos lo que tenemos que decir aunque ellos digan otra cosa».

Un ejemplo. Santa Coloma de Gramanet es un municipio del área metropolitana de Barcelona. En la ciudad hay un barrio y una parada de metro llamada Fondo. Tres calles más arriba de la parada de metro hay una frontera administrativa, el barrio de La Salud de Badalona (otro municipio) donde residen muchas familias gitanas de Rumanía. Muchas de éstas utilizan la parada de metro Fondo y cuando hablan a menudo dicen que viven en Fondo. Esto hace que muchos trabajadores sociales, sanitarios, educadores, etc., que las atienden las deriven a las dependencias públicas correspondientes al otro municipio. Ante el error, los comentarios son reiterados: «estos rumanos son unos mentirosos y embaucadores», lo que alimenta todo tipo de prejuicios y estereotipos.

Este es un pequeño ejemplo de dificultades de comunicación en el que no sólo los inmigrantes deben poner de su parte asistiendo a clases de lengua. El conocimiento de las personas desde la proximidad, la empatía, la escucha activa y la mediación intercultural podría minimizar este tipo de desajustes e incounicaciones.

Panificación a largo plazo aunque con acciones evaluables a medio plazo

Los proyectos de intervención que financian las Administraciones suelen exigir resultados a corto plazo. La complejidad de la tarea obliga a plantear resultados significativos a largo plazo. Las dificultades son muchas y las resistencias al cambio por ambas partes potentes.

Tenemos que tener metas ambiciosas, y por qué no utópicas, pero el rigor técnico y profesional nos obliga a poder evaluar los avances en el proceso. La pedagogía para favorecer cambios en las personas no es una ciencia inmediata. El cambio no sólo es responsabilidad de los gitanos y las gitanas, a menudo, los sujetos de la educación son también los responsables públicos que financian los proyectos.

Las familias gitanas tienen responsabilidades que deben asumir para avanzar en la inclusión social, los profesionales también. Tenemos que poder planificar acciones y proyectos que sean eficientes, eficaces y evaluables a corto y

medio plazo, de este modo serán financiados por las administraciones públicas. Pero también, tenemos que exigir la responsabilidad y el reparto de la culpa cuando las cosas no van bien, *recordemos que la responsabilidad de la culpa aumenta con el poder* (San Román, 1997).

Servicios adaptados pero no segregados

Trabajar para una autónoma circulación social y pleno desarrollo de las personas supone también acompañarlas en el uso normalizado de servicios y recursos. El acompañamiento para la inclusión social de los gitanos inmigrantes tiene que tender a facilitar esta autonomía y capacidades.

Sería absurdo que en los servicios públicos hubiera una ventanilla de acceso especial para cada una de las nacionalidades y culturas: más allá de un inalcanzable coste económico denotaría un modelo de sociedad donde la xenofobia y el racismo encontrarían sobradas razones para su expansión. Poder acceder y utilizar los servicios normalizados por personas y/o colectivos diversos es sin duda fuente de conflictos y dificultades. Es responsabilidad de todos y todas transformarlo en un reto y en una oportunidad de mejora.

Flexibilidad y adaptación de servicios normalizados

Tender a favorecer y facilitar el uso de los servicios normalizados es clave y ya se ha dicho, pero ¿todo el esfuerzo y exigencia tiene que recaer sobre las personas más vulnerables?, ¿los servicios pueden tener en cuenta algunas especificidades de determinados grupos?, ¿hay en los servicios alguna capacidad de cambio, flexibilidad, innovación o mejora?

Un ejemplo. Buena parte de las familias gitanas inmigrantes subsiste mediante trabajos marginales como la recogida de chatarra o la mendicidad, realizando largas jornadas de trabajo que se inician a primeras horas de la mañana. Ante esta situación y habiendo trabajado la aceptación de iniciar un curso formativo, se decide cambiar el horario del mismo. Habitualmente los cursos se realizan por la mañana, ninguno de los alumnos hubiera renunciado a buscar su sustento diario por la mañana durante un largo periodo de tiempo. En este caso se pudo y se quiso realizar el curso en horario de tarde.

Tenemos que elegir entre adaptarnos o, seguramente, dejar de ofrecer el servicio a estas personas. Tenemos que ser rigurosos con los límites pero ante la ecuación coste-beneficio es importante que no siempre se tenga que adaptar la persona a la cual atendemos.

Acciones afirmativas

Desde los diferentes servicios de atención a las personas tenemos que favorecer y/o exigir éxitos, metas y responsabilidades en los usuarios, del mismo modo que nos los tenemos que exigir a nosotros como profesionales.

En el ajuste de las exigencias a las personas que atendemos intervienen muchas variables cualitativas, incluso de apreciación subjetiva, que tenemos que analizar rigurosamente.

La situación de partida en la que se encuentra una persona condiciona la temporalidad del proceso y los éxitos que se van logrando. A la vulnerabilidad y la exclusión social se suman las desigualdades y la carencia de oportunidades: «como estoy en desventaja me quedo fuera», «como estoy fuera no tengo oportunidades de salir adelante y mejorar mi situación». Este perverso círculo resulta especialmente severo con los gitanos inmigrantes porque más allá del conflicto intercultural, los prejuicios y los estereotipos, hay una pobreza severa y dura. El punto de partida con relación a la mayoría es significativamente desigual. Ante tanta desigualdad (desigualdad no como equivalente a diversidad o diferencia), ¿podemos exigir los mismos resultados? ¿Cómo romper este círculo vicioso?

Las acciones afirmativas son aquellas que ayudan a situar a las personas en igualdad de condiciones, suelen ser indispensables ante situaciones de desigualdad de oportunidades, y tienen que desaparecer cuando los motivos que las generaron desaparecen y/o cambian. Educativamente hay muchas maneras de intervenir para minimizar el impacto de las desigualdades sociales.

Un ejemplo: la conciliación de la vida personal, laboral y familiar, un tema que no hemos resuelto, es un tema central en el caso de las familias Rroma. La realidad es, por un lado, una alta natalidad desde edades muy tempranas. Y, por el otro, la necesidad de trabajar con estas madres desde diferentes ámbitos. En este caso, cualquier intervención socioeducativa tiene que prever que estas chicas o mujeres irán acompañadas de sus bebés. No tienen alternativa posible. Hace falta, pues, y para empezar, acondicionar espacios donde los bebés estén atendidos y las madres puedan participar de los servicios ofrecidos. Con el tiempo, quizás se podrá trabajar la posible incorporación de estos bebés a las guarderías (si hay plazas y se pueden pagar), o, quizás, las mujeres Rroma decidirán espaciar sus embarazos. Quizás entonces se podrán eliminar las acciones afirmativas. De momento, sin embargo, son imprescindibles si lo que se pretende es ofrecer oportunidades inclusivas a estas madres.

Dejar de ejecutar u ofrecer acciones afirmativas es tan imprescindible como difícil. Es imprescindible cuando los motivos que las originaron han desapare-

cido, de lo contrario les hacemos un flaco favor a las personas «al ofrecer un mundo irreal», al tiempo que alimentamos actitudes racistas en el resto de la sociedad que considera injusto el supuesto «trato de favor» o discriminación positiva que reciben los gitanos en este caso.

¿Cuándo decidir que una persona es suficientemente autónoma?, saberlo es difícil cuando cambian determinados aspectos y no otros. Además, existe el riesgo de cronificar acciones afirmativas (tanto por parte de servicios y entidades, acomodadas a una determinada dinámica y fuertemente resistentes a los cambios; como cuando son los propios «beneficiarios» los que magnifican su débil situación para seguir obteniendo lo que consideran beneficios y/o derechos). Ante estos riesgos hay que gestionar la tensión entre la transformación/promoción y el asistencialismo/clientelismo. Una elevada exigencia sin apoyo es tan ineficiente como la baja exigencia con mecanismos de apoyo.

Técnicamente se trata de tomar decisiones en equipo a partir del conocimiento exhaustivo de la situación, y una vez tomada la decisión mantenerla hasta que se produzca una nueva negociación y/o revisión del caso. Rigor pero con proximidad.

Estos criterios técnicos tienen una especial relevancia con la comunidad gitana: no hay que extenderse demasiado en el daño que ha supuesto para muchas familias gitanas españolas la dependencia de los salarios sociales. Con los gitanos inmigrantes estamos a tiempo de no cometer el mismo error puesto que el uso y el derecho del Estado del bienestar no se tiene que convertir en el abuso y la cronificación de la exclusión social.

Una atención integral

Las etiquetas, categorías de significado o los ámbitos de intervención social nos sirven para entendernos y poder profundizar y/o organizar nuestro trabajo. Pero las personas no somos dimensiones divisibles que se puedan aislar para intervenir. Cada servicio o institución tiene una misión, encargo y metodología a menudo segmentada por ámbitos de competencia. Si bien esta distribución no permite tanta disponibilidad ni flexibilidad como el trabajo de calle tiene que entender a la persona desde una perspectiva integral. No se trata de, por ejemplo, que en un dispositivo de servicios sociales se atienda una demanda de salud, pero sí, quizás, entender que esta persona no estará receptiva a ninguna propuesta hasta que no haya resuelto el tema de salud.

Un ejemplo. Después de casi un año de insistir a una familia sobre la escolarización de sus hijas sin resultados, de repente el padre de las niñas tiene inte-

rés en que le lea un documento que ha recibido del juzgado con relación al embargo del piso donde residen. Sin ser experto en términos jurídicos interpreto el escrito y aconsejo ir al juzgado a aclarar en qué punto del proceso judicial está el caso. Esta gestión se le presenta como un gran obstáculo lleno de incomprendiones, decido acompañarlo y aclararlo. Volviendo hacia el barrio me dice: «Ahora sí que te saludaré, antes pensaba que eras un periodista o policía de estos que quiere saber...». A partir de aquel día, el proceso de escolarización de las 5 hijas empezó a funcionar. Mi encargo profesional era la escolarización de los niños Rroma. Con esta familia me costó 11 meses y atender otras demandas antes de poder conseguir mi objetivo.

Garantizar una intervención intensiva

Los procesos de inclusión social suelen ser largos y complejos, con obstáculos y resistencias múltiples. Además, la situación de la mayoría de los gitanos inmigrantes parte de unas necesidades de subsistencia y unos estilos de vida que generan inmediatez e improvisación como forma de relacionarse con ellos mismos y con el entorno. La transformación de determinadas conductas y valores nunca se consigue de manera inmediata. El acompañamiento tiene que ser intensivo y cercano, sobre todo cuando aparece la sensación de que tanto esfuerzo no tiene sentido a corto plazo. Las expectativas de cambio, y como consecuencia la motivación y predisposición por conseguirlas, se hundan con facilidad y de manera permanente. No sólo con perseverancia e intensidad podemos minimizar el impacto de la desmotivación.

Un ejemplo. Después de insistir a una mujer embarazada que tendría que ir al médico y hacer un seguimiento del embarazo, accede y se la acompaña a realizar gestiones y las primeras visitas. ¿Dónde ponemos el límite a los acompañamientos?, aunque seguramente ella se sienta más segura con alguien que entiende mejor las explicaciones médicas y a quien tiene a su disposición para consultar y reafirmar los resultados, hay un momento en que tenemos que reducir la intensidad de los acompañamientos, en función de su competencia lingüística y del resultado de las primeras experiencias, en este caso, con los médicos. Tenemos algunos indicadores que nos permiten tomar decisiones, pero una vez que hemos decidido dejar de acompañar, ¿debemos cerrar el caso? («objetivo cumplido, ya va autónomamente a sus citas médicas»). Tenemos que averiguar si ha ido o no, qué le han dicho y si ha entendido todo lo que le han explicado, cómo se ha sentido sin nuestra presencia, cuándo tiene que volver a ir... Este acompañamiento social intensivo es lo que nos permitirá identificar nuevas

dificultades o pasos atrás en la autonomía de las personas, y poder seguir tomando decisiones en el caso de que haya, por ejemplo, abandonado el seguimiento o haya tenido alguna dificultad relevante, y decidir, por ejemplo, volver a acompañarla al médico, o bien hablar con alguna amiga o prima que pueda acompañarla, llamar al centro médico para intentar «preparar el terreno» programando una nueva cita o buscando la complicidad para una atención más ajustada, etc.

En definitiva, la intensidad consiste en perseverar, en derivar sin cerrar el caso, en retomar las cosas cuando no han salido bien, y también en saber cerrar un caso, pero siempre a partir de la lógica del proceso y del plan de trabajo diseñado y habiendo revisado nuestros posibles errores en lugar de proyectar el fracaso exclusivamente en los otros.

«Aceptación incondicional»

Los límites y la exigencia en los procesos de cambio se tienen que incorporar de manera progresiva y en paralelo a la construcción y consolidación de la relación de ayuda. La aceptación incondicional en un primer momento se refiere a una cierta actitud que implica no juzgar a las personas ni sus conductas y ofrecer alternativas posibilistas de adaptación al nuevo entorno dejando claro en todo momento el marco legal.

Pero la función educativa implica poner límites: como personas y educadores/as debemos tener claro que no todo vale y que frente a determinadas conductas no encontrarán nuestra aprobación. Nunca podemos ser cómplices de un delito, un abuso o un maltrato.

Un ejemplo. Poco a poco, vamos conociendo a un grupo de familias en una plaza del barrio. En la plaza hay adultos y niños de todas las edades, es habitual que los adultos no quieran poner límites ni frustrar a sus hijos e hijas: todo lo que piden los niños se les da, sobre todo si «el habilidoso niño inicia unos llantos». Ante nuestra mirada el niño le pide a su padre que le dé el «Red Bull» que se estaba tomando, y está claro, el padre accede y se lo ofrece. Como educadores estamos ante una conducta inapropiada, y no por la ausencia de límites para con los hijos (que también), sino porque se trata de un producto muy excitante, que puede llegar a ser tóxico en un niño de 3 o 4 años. ¿Es aceptable?, ¿dónde está el límite?, ¿tenemos que intervenir?, ¿cómo hacerlo? Probablemente si es el primer día que interaccionas con esta familia el límite lo sitúas de manera diferente a cuando hay una relación de ayuda consolidada que te permite, como en este caso, quitarle de las manos el «Red Bull» al niño, dejarlo llorar y que los padres acepten tu conducta.

Perspectiva de género

Las mujeres son los miembros más vulnerables dentro el sistema familiar. La autoridad en el grupo se regula por género y por edad. Además, la organización social de los Rroma acostumbra a ser patrilocal: las chicas jóvenes una vez casadas pasan a vivir y a depender de la familia del marido. Estas pautas culturales son visibles en diferentes grados. Existen todavía matrimonios pactados entre dos familias con menores (entre los 13 y 16 años), y el bienestar integral en el que queda la chica a menudo depende del azar, del tipo de familia que la recibe.

Las variables del grupo y el grado de marginalidad del mismo, así como la edad de la mujer representan situaciones significativamente diferentes en su bienestar afectivo y emocional. Sin olvidar que las características individuales de cada mujer tienen también un papel clave en su bienestar. Así, en una misma familia la suegra y la nuera viven bajo un sistema de control, de presión y de responsabilidad significativamente diferente.

La capacidad para tomar decisiones de las mujeres, especialmente las más jóvenes, es muy débil. La frontera entre el respeto y el relativismo cultural, y el maltrato o la violencia de género es difusa. Los mecanismos existentes para hacer frente a estas situaciones, una vez más, han sido diseñados desde el etnocentrismo payo de la sociedad mayoritaria y se ajustan con dificultad a la realidad de las familias Rroma más marginales o de grupos «más tradicionales» como se acostumbran a denominar. Una chica de 16 o 17 años puede ser maltratada físicamente, forzada sexualmente diariamente y sometida a un feroz control familiar y comunitario. La salida de esta situación desde la perspectiva y apoyo payo equivale a salir de su comunidad de pertenencia: no resulta demasiado realista pensar que será factible esta salida teniendo en cuenta la edad y su obediencia a las funciones y responsabilidades con las que ha sido educada y convive.

Las mujeres cumplen con sus funciones y roles establecidos en el ámbito familiar, como profesionales hay que conocer qué implica esto en determinados casos en el diseño y planificación de las intervenciones y poder así hacer los ajustes metodológicos necesarios. Una vez más, los argumentos para la fundamentación de las acciones afirmativas se pueden aplicar a la hora de incorporar la perspectiva de género: ante situaciones de desigualdad, y hasta que no desaparecen estas, hay que intervenir afirmativamente.

Capítulo III

Programa de apoyo al acogimiento familiar en familia extensa acogedora

Ester Morales Fernández¹⁵

Actualmente trabajo para una Institución Colaboradora de Integración Familiar de la Junta de Andalucía. Ésta regula, por Decreto 454/1996 de 1 de octubre, la colaboración entre la Administración de la Junta de Andalucía y las instituciones colaboradoras de integración familiar.

Las ICIF son asociaciones o fundaciones sin ánimo de lucro legalmente constituidas. Realizan funciones de mediación en los procesos de acogimiento familiar y su objetivo es la protección de niñas, niños y adolescentes.¹⁶

Las ICIF están formadas por equipos de profesionales con experiencia en infancia y familias: educadores/as sociales, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, abogados/as, etc. Los servicios que ofrecen estas entidades son gratuitos para los/as acogedores/as familiares durante el proceso de valoración de idoneidad y a lo largo del acogimiento.

En concreto, desarrollo mi actividad profesional en el *Programa de apoyo al acogimiento familiar en familia extensa acogedora*.¹⁷

15. Educadora social especializada en intervención familiar, infancia y adolescencia. Ha sido miembro del GREC como educadora social en Servicios Sociales del Ayuntamiento de Mallorca y educadora en el Centro de Observación y Acogida de la Fundación ILUNDAIN HARITZ-BERRI. Educadora en el *Programa de apoyo a la acogida familiar en familia extensa acogedora* de la Junta de Andalucía.

16. Las funciones concretas que desarrollan son: Difusión y captación de familias para el acogimiento; Formación y valoración psicosocial de la familia para la declaración de idoneidad; Preparación de niñas, niños y adolescentes para el acogimiento familiar; Seguimiento y apoyo de niñas, niños y adolescentes y la familia durante el periodo de acogimiento familiar; Mediación en las visitas de la niña, el niño y el adolescente con su familia biológica o de origen.

17. En general existen dos tipos de acogimiento (según su finalidad y las necesidades de los/as niños/as): acogimiento simple y acogimiento permanente. Ambos pueden realizarse, o bien a

Formo parte de un equipo interdisciplinar donde comparto procesos con un Trabajador Social y un Psicólogo. El trabajo que desarrollamos en el programa se caracteriza por sus diversas actuaciones:

- Realización de Informes de Seguimiento
- Atención a demandas puntuales de las familias, de tipo psicológico, social o educativo.
- Realización y puesta en marcha de los planes de intervención familiar.
- Talleres formativos para los y las acogedoras.

Quisiera, con este texto, compartir mi experiencia como educadora social en el Programa. Os propongo una exposición teórica acompañada de un caso práctico «recreado» a partir de las múltiples experiencias vividas. Mi objetivo es poder mostrar los matices de la metodología que utilizo y mi particular visión de la misma. Tres conceptos para definirla: respeto, esperanza y limitación profesional.¹⁸

1. Intervención socioeducativa familiar

El fin último por el que las distintas administraciones optan por la figura del educador social en el ámbito familiar es el de *velar por el bienestar* de niñas, niños y adolescentes que convivan en la familia con la que se va a realizar el proceso de

través de la familia extensa (abuelos/as, tíos/as o hermanos/as), o bien a través de una familia ajena: personas que sin ningún tipo de vinculación familiar los acogen en sus hogares.

El acogimiento simple se formaliza cuando se prevé que el/la niño/a puede regresar con su familia de origen o bien cuando se valoran otras medidas más adecuada a su situación; este es el caso del acogimiento de urgencia para niños y niñas de 0 a 6 años en el que se intenta que no pasen por un recurso residencial una vez decretada una medida de protección. El periodo máximo del acogimiento es de 9 meses.

El acogimiento permanente se formaliza cuando las posibilidades de que el niño o la niña regrese con su familia de origen son escasas. En estos casos se determina un periodo de permanencia indefinido.

18. Este texto lleva mi nombre pero no hubiera sido posible sin la colaboración de Ruth Herrador Lekunberri, trabajadora y educadora social, amiga y compañera.

acogimiento. Es muy importante no perder de vista este objetivo en el trabajo diario con las familias: es *punto de partida y eje de toda actuación y decisión*.

1.1. Destinatarios

Las familias destinatarias de este tipo de intervención socioeducativa son aquellas que, por diferentes razones, están vinculadas a recursos u organismos dependientes de las administraciones públicas (de la red de Servicios Sociales). Es en la relación de las familias con algunos de los profesionales de la red donde se detectan las dificultades. Detección que implica el inicio de diferentes actuaciones.

En el *Programa de apoyo al acogimiento familiar en familia extensa acogedora* es el propio equipo de la ICIF el que, a través de la realización de los informes de seguimiento, detecta las posibles dificultades en el acogimiento familiar.

Existen distintas maneras de llevar a cabo la intervención socioeducativa familiar, de acuerdo con los objetivos de la intervención y el programa en el que se encuentra la educadora o el educador social.

Encontramos programas, por ejemplo, donde el objetivo de la intervención está más relacionado con la detección de dificultades en la familia y la valoración de la posibilidad de que sea necesario poner en marcha medidas de protección para los niños que en ellas conviven. En estos programas, los equipos trabajan generalmente y simultáneamente con una media de 20 / 30 familias. En este tipo de programas cualquier familia con dificultades es susceptible de poder participar.

Si los objetivos son otros, como es el caso que os presento, es importante, en aras de un acompañamiento educativo de calidad, reducir el número de familias con las que interactuar de forma simultánea, de 4 a 6 familias sería lo ideal. La reducción posibilita ofrecer a las familias un tiempo y una atención que responda a sus particularidades. Esto es, un «proceso» socioeducativo en el que la familia sea la protagonista.

Es necesario, en consecuencia, que las familias asuman: su voluntariedad para llevar a cabo los cambios necesarios en beneficio de un mayor bienestar familiar; la aceptación de la figura del educador social, y la presencia de un mínimo de factores de protección y/o potencialidades como punto de partida para la intervención.

1.2. Fases de la intervención

Para llevar a cabo la intervención socioeducativa con las familias del programa establecemos tres fases:

- Una primera fase de *observación y vinculación* con la familia.
- Una segunda de elaboración y puesta en marcha del *plan de intervención familiar* (PIF).
- Y, por último, la *evaluación y el distanciamiento* con la familia.

1.2.1. Observación y vinculación con la familia

En esta primera fase los objetivos son, por un lado, la *recogida de información* a cerca de la familia: sus dinámicas internas, el lugar que ocupa cada miembro, sus relaciones sociales, etc. De manera que podamos establecer cuáles son sus principales dificultades y cuáles sus capacidades y/o potencialidades a partir de las cuales promover los posibles cambios necesarios.

Durante esta primera fase se gestará también la *vinculación*¹⁹ con la familia. Disponer de un lugar en la cotidianidad familiar permitirá que la familia se relaje y se muestre de una forma más natural (al superar la tensión que supone una persona extraña en casa). Si se consigue, gracias a la vinculación afectiva con la familia en su conjunto y con cada miembro en particular, podremos evidenciar si existe un interés real por parte de la familia de incorporar aquellos cambios que mejoren su situación, para garantizar el bienestar de los niños y niñas que en ella convivan.²⁰ También, y muy importante, construiremos un proceso sobre la base de la confianza mutua.²¹

Por último, durante esta primera fase conoceremos también al *resto de los*

19. Somos profesionales cuyo lugar de trabajo está en los hogares familiares, con objetivos y estrategias claramente definidas. Es, por tanto, muy importante reconocer que, si bien somos una figura de apoyo, no somos ni miembros de la familia ni amigos de la misma.

20. Las familias deben tener muy claro que han apostado por vivir un «proceso» de cambios que, no siempre será sencillo, pero del que son protagonistas.

21. Cuando la familia no acepta al profesional, cuando su presencia es vivida con recelo y desconfianza, difícilmente puede realizarse una intervención educativa. Cuando somos aprehendidos como figuras de control social, nuestras aportaciones siempre son cuestionadas. Cuando no exista en la familia voluntad por incorporar cambios, no es posible la intervención.

profesionales que han trabajado y/o trabajan con la familia. La educadora o el educador social se presentará y compartirá con ellos su intención de llevar a cabo un *plan de intervención familiar*, solicitando la colaboración de todas las partes a través del trabajo en red. Es muy importante conocer qué han trabajado otros antes que nosotros, cómo lo han hecho y qué objetivos se han conseguido. Dedicaremos tiempo a compartir visiones y relaciones.

Esta primera fase termina con la elaboración de una *lista de factores de protección* y de las dificultades y/o necesidades que observamos. A partir de esta se elabora el *plan de intervención familiar* (PIF), en el que se recogen los distintos objetivos que hay que trabajar, las estrategias y su temporalidad.

Cada una de las intervenciones de la educadora o el educador social serán recogidas en su cuaderno de trabajo.

Pilar es la acogedora formal de los hermanos Lucía y Manuel. Éstos son hijos de Lucía, una de las hijas de la acogedora, con problemas de adicción a la heroína (y graves dificultades de incorporación social). Lucía (nieta de Pilar) ha vivido siempre en el domicilio acogedor, sin embargo, su hermano Manuel ha pasado sus 3 primeros años de vida en prisión con su madre. En el domicilio acogedor también reside Eva, hija mayor de la acogedora, recientemente separada de su pareja.

Se observa que la acogedora mantiene un estilo educativo muy permisivo con los menores, de hecho expresa sentirse cansada debido a la edad y a distintos problemas de salud física. Para ella es más fácil y cómodo suplir las responsabilidades de Lucía y Manuel que enseñarles a llevarlas a cabo. Su hija Eva, sin embargo, tiene un estilo educativo autoritario, es muy estricta y severa, recurre al castigo físico (con «la zapatilla») y/o envía a los menores a su habitación «a pensar» por periodos de tiempo «excesivos». Esto genera malestar y conflicto entre las adultas y un clima muy tenso en el hogar.

Ambos hermanos, Lucía y Manuel, presentan una fuerte dispersión, dificultad de atención e inseguridad, son muy nerviosos y tienen un autoconcepto muy negativo, una autoestima baja. Se definen a sí mismos como «malos y tontos». Presentan problemas de relación con iguales y adultos y un fuerte fracaso escolar.

Por otro lado, se observa el interés y deseo de los niños por aprender y sentirse bien. Su día a día está lleno de reprimendas, falta de normas y límites adecuados que les den seguridad.

Lucía está dispuesta a hacer esfuerzos por incorporar normas y límites y, a pesar de sus dificultades de atención y dispersión, lleva a cabo lo que se le pide. Manuel tiene más dificultades, si bien es muy cariñoso y afectivo en sus relaciones, tiende a relacionarse de forma agresiva, consecuencia de su inseguridad, principalmente con

sus iguales, aunque también con algunos adultos. Manuel tiene más dificultades para incorporar los cambios.

En general la familia me acoge muy bien, a pesar de que Manuel muestre recelo y oposición al darse cuenta de que mi presencia supone la incorporación de normas y responsabilidades que antes no tenía.

Ambos hermanos buscan siempre la oportunidad de que compartamos juegos y conversaciones, además de espacios propios sin la presencia de Pilar y Eva.

1.2.2 Elaboración y puesta en marcha del plan de intervención familiar (PIF)

En esta segunda fase de la intervención y una vez elaborado el PIF, se llevarán a cabo los distintos *objetivos* diseñados de acuerdo con cada realidad familiar y se establecerán los *tiempos* para ponerlos en marcha. Las características familiares y la complejidad de los objetivos que hay que trabajar marcarán los tiempos de la intervención.

En la familia de Pilar, establecemos un periodo de un año para el desarrollo de nuestro acompañamiento, a partir del cual se llevará a cabo la evaluación del PIF. Fruto de esta evaluación decidiremos si es preciso continuar con un nuevo PIF o bien establecemos el periodo de cierre y distanciamiento de la familia.

El plan lo diseñará la educadora o el educador social, no sin antes haber hecho una devolución a la familia de las dificultades que se observan y de sus capacidades para afrontarlas, y acordado los objetivos que hay que trabajar.

El plan de intervención es una herramienta útil, no un mero formulario que entregar a quien corresponda. Es necesario que la educadora o educador recorra a él siempre que lo considere oportuno: le permitirá mantener la distancia profesional necesaria al tiempo que guiará sus intervenciones de acuerdo con lo recogido y acordado en el mismo.

Los objetivos que hay que trabajar con la familia son:

- *Mejorar las capacidades o competencias parentales de Pilar y su hija Eva.*
- *Mejorar la relación entre Pilar y Eva y, por tanto, el ambiente de tensión en el hogar.*

- *Mejorar la autonomía personal de Lucía y Manuel.*
- *Mejorar las relaciones de ambos hermanos con sus iguales.*
- *Y mejorar su rendimiento académico.*

Para llevar a cabo el *plan de intervención familiar* pondremos en marcha diferentes *estrategias*.

- *Visitar semanalmente a la familia, pasando con ella al menos una tarde a la semana. Conseguimos así que la familia nos vaya incorporando en sus rutinas y su cotidianeidad, lo que nos permitirá observar cómo van incorporando los cambios y las estrategias que se plantean. Si bien cada visita será planificada y tendrá un objetivo, será importante que nos adaptemos a las circunstancias familiares que encontremos una vez lleguemos al domicilio. Esto es, flexibilidad para incorporar y/o minimizar contenidos en función del momento. Es posible, dependiendo del momento de la intervención, que nos interese distanciar las visitas en el tiempo, y observar así con mayor objetividad si se están produciendo cambios y cómo se van incorporando.*
- *Elaborar un horario para Lucía y Manuel, en el que se especifique qué tareas deben llevar a cabo durante el día y en qué momento. Es prioritario ordenar el día a día de ambos hermanos, reduciendo así su dispersión. Minimizaremos, también, los conflictos, dado que el horario será consensuado por todos/as los miembros de la familia: ante cualquier negativa de los hermanos a realizar lo que les corresponde, las adultas podrán dirigirse a ellos y mostrarles lo que ellos mismos acordaron y cuáles son las consecuencias del incumplimiento, reduciendo los tiempos de discusión y conflicto entre las partes.*

Es importante elaborar el horario en colores y con dibujos, agradable a la vista. Se invitará a Lucía a colocarlo en la pared de su habitación en compañía de su hermano.

- *Otro aspecto muy importante que debe introducirse es el tiempo estipulado para el estudio, ya que los hermanos no dedican tiempo a sus tareas escolares. No disponen ni del espacio ni del mobiliario necesario. La integración escolar y el éxito académico es muy importante para niños y adolescentes, de lo contrario pueden sentirse diferentes y estigmatizados, lo cual no favorece su autoestima y autoconcepto lo que a largo plazo puede dificultar su participación e inclusión sociolaboral. Ambos hermanos ya han vivido una historia de abandono y dificultad, es necesario brindarles la oportunidad de participación.*
- *Hacer de modelaje en situaciones de conflicto, de forma que Pilar y Eva pue-*

dan observar distintas estrategias de resolución de conflictos con buenos resultados. Éstas deben tener siempre un marcado sentido pedagógico, que las adultas irán interiorizando. Con ello las ayudaremos a diferenciar la idea del castigo «por enfado», del castigo o consecuencia «como herramienta pedagógica». Esta estrategia es muy útil siempre y cuando tenga por objeto mostrar y no suplir la labor de las adultas. Además, genera mucha motivación y esperanza, dado que observan a corto plazo cómo pueden dar solución a situaciones que antes resultaban imposibles de manejar y generaban mucha tensión y malestar en el ambiente familiar, además de desgaste y agotamiento.

- *Reflexionar con Pilar y Eva la idea de entender e integrar los conflictos de forma positiva, entendiéndolos como una oportunidad para resolver situaciones. Es nuestra actitud constructiva o destructiva lo que nos hará sentirlos de una forma u otra.*
- *Realizar diferentes juegos de rol con Lucía, Manuel y Eva. A Manuel se le intentará mostrar lo que sienten las personas cuando son invadidas y agredidas. Con Lucía se trabajarán los fuertes gritos e insultos que profiere de forma instantánea ante cualquier situación que no es de su agrado. A Eva, y nunca en presencia de los hermanos, se le intentará mostrar cómo se sienten éstos ante sus gritos, «zapatillazos» y su constante actitud de enfado.*
- *Reflexionar con las adultas acerca de las consecuencias negativas de la negligencia educativa practicada por la acogedora y su excesiva permisividad, junto al estilo excesivamente severo y autoritario de su hija Eva. Esto nos informará de cómo viven cada una de ellas la educación de Lucía y Manuel y qué capacidad de aprendizaje y motivación tienen para el cambio.*
- *Invitar a la acogedora y a su hija a reforzar las conductas positivas de los hermanos. Generalmente prestamos tanta atención a las conductas «no adecuadas» que pasan desapercibidas las adecuadas, sobre todo cuando existen problemas de conducta. Es muy importante, al tiempo que se intenta «ignorar» las no adecuadas, reforzar las conductas adecuadas a través del lenguaje (verbal y no verbal): «Qué bien has hecho esto», «Estoy muy contenta de ver lo bien que haces las cosas», «Ya sabía yo que disimulabas y es que eres un/a niño/a muy listo/a y sabes muy bien cómo se hacen las cosas» o con un simple «¡Bien!», y/o a través de besos y abrazos. Si caemos en la inercia de atender sólo lo negativo, corremos el riesgo de que niños y adolescentes entiendan que sólo se les prestará atención cuando lleven a cabo este tipo de comportamientos, aunque la atención que reciban sea hostil (¡la hostilidad sigue sien-*

do mejor que nada!). Se utilizará la fábula de «El hombre, la rana y la serpiente»²² para ejemplificar a la familia este comportamiento y trabajar sobre el mismo.

- *Dedicar tiempo y espacios de vinculación con Manuel y Lucía. Se planificarán salidas de ocio con ambos hermanos y con cada uno por separado, al parque, a pasear en bicicleta, a las actividades organizadas por el ayuntamiento de la ciudad durante las vacaciones de invierno y al cine, y se dejará abierta la posibilidad de acompañarles a otros espacios. Será un tiempo dedicado a compartir los temas que les interesan. Un espacio de vinculación. Un espacio en el que conocer sus necesidades y preocupaciones así como aquellas situaciones que les proporcionan bienestar. Además, se les invitará a expresar sentimientos o situaciones difíciles de compartir con Pilar o Eva.*
- *Buscar recursos de ocio en los que Lucía y Manuel se relacionen con sus iguales.*
- *Dedicar tiempo para la reflexión y la vinculación con cada una de las adultas. Por separado y juntas, y siempre sin la presencia de los hermanos. Se dedicará este tiempo a conocer cómo están interiorizando e integrando este proceso de cambio y se compartirán conversaciones, inquietudes, preocupaciones, expectativas, etc. Se recurrirá a una escucha activa y se les ayudará a que su desahogo sea constructivo, de manera que podamos orientar «la queja». Se planificarán salidas a una cafetería cercana, se les acompañará a «algún recado» que deban realizar o se acudirá al domicilio siempre que no estén Lucía y Manuel.*
- *Mantener la coordinación con la red de trabajo: las dos tutoras escolares de los hermanos, el jefe de estudios del colegio, la orientadora escolar, el técnico del equipo de trastornos graves de conducta de la Consejería de Educación y la educadora social.*
- *Mantener reuniones de coordinación con los técnicos correspondientes del Servicio de Protección de Menores, la psiquiatra de la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil (actual USMIJ), siempre que cualquier profesional lo considere oportuno.*
- *Compartir con el equipo técnico de la entidad, en la reunión de coordinación*

22. COSTA CABANILLAS, M. y LÓPEZ MENDEZ, E. (1991) Manual del Educador Social. Habilidades de Comunicación en la relación de ayuda. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Asuntos Sociales.

En el capítulo «Ser positivo y recompensante» se utiliza la fábula del «hombre, la rana y la serpiente» como ejemplificación

semanal, el proceso de la intervención. En estas reuniones se expondrán las dudas, dificultades y situaciones que generen inquietud, intentando encontrar entre todos y todas formas de abordarlas, además de compartir los éxitos que vaya logrando la familia. Esta estrategia es muy útil y necesaria, no sólo por el apoyo técnico que supone contar con un equipo, sino porque nuestro equipo de trabajo nos ayudará a «objetivizarnos», esto es, a no perder la perspectiva del acompañamiento.

- *Anotar en nuestro cuaderno de seguimiento cada una de las intervenciones realizadas.*

1.2.3. Evaluación y alejamiento familiar

Una vez terminado el tiempo de intervención planificado en el PIF, se llevará a cabo el *informe de evaluación*. Para ello contamos con una herramienta indispensable: nuestro cuaderno de trabajo (en el que hemos registrado el día a día de nuestra intervención). Éste nos ayudará a visualizar con perspectiva y objetividad el proceso realizado por la familia. Evaluaremos los objetivos, las estrategias utilizadas y el papel de la familia.

Fruto de la evaluación sabremos si es necesario seguir acompañando a la familia, y por tanto elaborar un nuevo PIF para abordar nuevas dificultades o necesidades que han sido detectadas, o por el contrario es pertinente dar por finalizada la intervención.

La evaluación se realiza conjuntamente con todo el equipo y la decisión tomada se traslada a la red de trabajo. La retirada del educador o educadora social en el acompañamiento no necesariamente implica la retirada de otros profesionales. Cada profesional tiene objetivos diferentes (aunque complementarios) y para algunos éstos implican una mayor continuidad en los tiempos de acompañamiento a las familias. Es importante que al finalizar nuestro trabajo como educadores la familia sepa de qué recursos dispone y cómo acceder a ellos.

Si decidimos cerrar la intervención elaboraremos un *plan de cierre*, limitado en el tiempo (no debe durar más de un mes y medio), en el que planificaremos las últimas visitas (un máximo de 4). En el plan se mostrará la intención y el objeto de cada una de las visitas, además del cómo se realizarán. El fin último es hacer una devolución a la familia del proceso desde sus inicios, donde queden reflejados los cambios acontecidos, sus capacidades para hacerles frente y

la importancia de mantener las estrategias aprendidas. Se les subrayará su papel como protagonistas en el proceso vivido. Las visitas se irán distanciando hasta la despedida del educador social.

Una vez realizado el informe de evaluación, se decide dar por finalizado el proceso de acompañamiento: las adultas han mejorado sus estilos educativos, hay un mayor entendimiento entre ellas, se han convertido en un equipo, mejorando sus competencias parentales. Lucía y Manuel están mucho más centrados, han aprendido a ordenar su tiempo, a incorporar responsabilidades, han mejorado su autonomía personal, su seguridad y su autoestima. Lucía tiene un buen rendimiento académico y ha aprendido a relacionarse con sus iguales. Manuel, sin embargo, continúa teniendo dificultades en sus relaciones. No fue posible encontrar actividades de ocio durante el fin de semana que le ayudaran. Su rendimiento académico, a pesar de haber mejorado, sigue presentando dificultades, por lo que la familia deberá seguir atendiendo estas necesidades.

De la evaluación también se desprende el gran interés y voluntariedad por parte de la familia, su implicación y esfuerzo, además de la buena aceptación de la figura de la educadora social. De la misma forma se consideran oportunas y adecuadas las estrategias llevadas a cabo.

En la reunión de red interdisciplinaria se informa del cierre de la intervención y se acuerda que desde el colegio y el equipo de trastornos graves de conducta de la Consejería de Educación, se siga trabajando en las dificultades de Manuel. También se informa de la pertinencia, ante cualquier nueva dificultad que se observe, de contactar nuevamente con la educadora, pues las ICIF se encargan del seguimiento de las familias acogedoras y sus profesionales están siempre disponibles para las mismas.

Finalmente, se expone a la familia el final de la intervención. Para ello se planifican en el plan de cierre tres visitas más con los siguientes objetivos:

1.ª Visita: Se hará una devolución a la familia de todos los cambios acontecidos. Sirviéndonos de nuestro cuaderno de seguimiento les haremos recordar las situaciones vividas y cómo es ahora su relación cotidiana. Se elogiará su interés, motivación y capacidad para incorporar cambios, además de su esperanza y positividad.

2.ª Visita: Se reflexionará y recordará a las adultas las distintas estrategias educativas que han aprendido e incorporado, manteniendo un estilo educativo más asertivo. Se hará hincapié en la importancia de mantener los cambios, de ser constantes en el tiempo y mantener así el bienestar del que ahora disfrutaban. También sobre la nece-

idad de buscar actividades de ocio para Manuel durante el fin de semana y seguir ayudándole en sus tareas escolares. Además, se les invitará a buscar un recurso terapéutico que ayude a Lucía y Manuel a enfrentar sus dificultades emocionales, consecuencia del abandono sufrido.

3.ª Visita: Se citará a la familia en un parque céntrico de la ciudad donde pasar una tarde agradable y despedirnos de ella.

2. Breves reflexiones sobre el trabajo socioeducativo con familias

Para finalizar me gustaría plantear algunas, muy breves, reflexiones acerca de la figura del educador social ¿en el ámbito familiar?

Condicionantes institucionales

El trabajo que realizamos en las ICIF focaliza su atención en los niños y niñas acogidos y en las familias acogedoras. Existen, sin embargo, otros marcos institucionales que incorporan al proceso de acompañamiento, a la familia biológica o de origen de los niños y/o adolescentes. Entienden su relevancia en los vínculos creados y los incorporan como fuente de apoyo en los procesos de acogimiento y en el desarrollo de los más pequeños.

¿Qué es más adecuado para los niños, que su historia de vida sea elaborada con ayuda de un profesional y/o a través de sus padres biológicos?²³ Como profesional, mis ideales y mis competencias han estado condicionadas por el

23. Os invito a conocer algunos proyectos que incorporan a la familia de origen y/o biológica en el proceso de acogimiento:

<http://www.agintzari.com/agintzari/cas/paginas/acogimiento.aspx> y http://www.meninos.org/Textos/GUIA%20ACOGIMIENTO%20FAMILIAR_comp.pdf.

Para una revisión de los diferentes modelos que se utilizan fuera de nuestras fronteras podéis consultar <http://www.rtve.es/television/20110119/noche-tematica-infancia-sin-padres/396290.shtml>.

marco institucional en el que se han desarrollado. ¡Hay que ser conscientes de ello!

La vinculación

Trabajo desde la vinculación afectiva, es una herramienta a la vez que una estrategia, que parte de una convicción: todas las personas tenemos afectividad y nos relacionamos con el mundo gracias a ella. La afectividad forma parte de la identidad humana. Renunciar a ella sería como castrarme, personal y profesionalmente.

Es desde esta perspectiva desde la que entiendo el acompañamiento socio-educativo a las familias. Como proceso igualitario, en el que todos somos sujetos activos. El respeto es el punto de partida. Un respeto que, creo, nos dignifica como personas y como profesionales.

El respeto, la vinculación afectiva, no invalida, sin embargo, *la distancia profesional* necesaria en nuestras relaciones socioeducativas. Una distancia condicionada por las características personales de cada educador o educadora.

En ocasiones la distancia profesional se difumina y/o se rompe por un exceso de vinculación con la familia o con algún miembro en particular. Debemos asumir el riesgo. Tener la humildad, la valentía y la profesionalidad de verbalizarlo. Un visibilizar que será compartido con nuestro equipo de trabajo y con la propia familia. No podemos permitirnos el lujo de «perder» el eje y el objetivo de nuestras acciones socioeducativas.

Responsabilizarme del riesgo no deslegitima el trabajo socioeducativo desde la vinculación afectiva. Implica un actuar en consecuencia.

El autoconocimiento

Las educadoras y los educadores sociales somos un recurso fundamental en los procesos socioeducativos que desarrollamos.

Es muy importante conocerse. Conocer nuestras limitaciones y nuestras capacidades, aceptándolas con honestidad y valentía. Saberse nos hace capaces de anticiparnos. Esto es, reconocer en qué situaciones nos resulta difícil actuar (permitiéndonos ser «ayudados»). Y a la inversa, en qué situaciones nos resulta sencillo y cómodo. La reflexión se torna necesaria.

La reflexión de la propia práctica profesional debe formar parte de lo cotidiano. La reflexión nos permite tomar distancia de lo vivido y analizarlo con

rigor. La reflexión, si embargo, no es sólo un ejercicio de intimidad. Cabe compartirla.

La reflexión compartida nos permite ver lo que no hemos podido reconocer en nosotros mismos. En este sentido, algunas asociaciones, empresas y servicios disponen de un servicio de supervisión externa que facilita y permite estos procesos de reflexión compartida.

Conocimiento de la realidad social

Vivimos inmersos en contextos sociales y culturales en permanente movimiento. Debemos estar atentos a los cambios.

Pueden existir y existen distintas unidades de convivencia que no están ni reguladas civilmente ni unidas por lazos de sangre, que han decidido unirse por múltiples razones: vinculación afectiva, dificultades económicas, etc. Reconocemos (y respetamos) a las familias monoparentales o monomarentales, a las homoparentales, a aquellas en las que cada miembro de la pareja aporta hijos de la relación anterior, familias en las que son los abuelos quienes ejercen la labor parental, familias compuestas por dos hermanas y un amigo... ¿cómo influyen estos cambios en la organización de tareas y funciones de los miembros de la familia?

No sólo han cambiado las relaciones familiares, también el autoconcepto que las personas tienen de sí mismas, de su identidad y de su proyecto vital. Ha cambiado el marco social, laboral y económico. Ha cambiado la escuela, la relación con los profesionales de la salud, el modo de adquirir información y conocimiento, el modo de consumir...

Lejos de valoraciones moralistas, debemos aprehender la realidad en la que vivimos y trabajamos.

Si nuestros contextos de relación se caracterizan por la diversidad de modelos de vida y de convivencia, sería imprudente e irresponsable optar por un único modelo educativo. Tendremos que asumir la exigencia de la flexibilidad, analizando a la persona y/o grupo con el que trabajemos y desde ese análisis ir ensayando propuestas de actuación.

Nuevos modelos educativos

Decíamos que los cambios en los modelos de familia se acompañan de cambios en sus modelos educativos.

Han cambiado las formas de comunicación y crianza. Se torna necesario encontrar formas o modelos educativos que se adapten a cada sistema familiar,

lejos de autoritarismos heredados. Los niños exigen saber quién les habla. La coherencia ética, moral y afectiva se torna condición necesaria. No todo sirve, y menos en términos de autoridad.

Es la ética moral, la coherencia afectiva, su conocimiento y saber lo que dotará de autoridad a los adultos frente a los más pequeños que se sienten ciudadanos y ciudadanas con pleno derecho y responsabilidad.

Lo que buscan los más jóvenes, en realidad, son buenas autoridades, dado que sus necesidades vitales los hacen inexpertos: necesitan consejo, orientación y que se les acompañe.

Creencia y esperanza en el cambio

Las y los educadores sociales debemos creer en el cambio. Nada está pre-determinado: Es posible que durante los tiempos de intervención las personas «estemos» de una determinada manera, lo que no significa que siempre «seamos» así.

[...] el proceso de resiliencia consiste en no someterse a los discursos de los contextos familiares, institucionales o culturales que profetizan la desgracia: <Con lo que ha pasado ha quedado fastidiado de por vida... No tiene familia ¿cómo quiere usted que haga unos estudios? Ha sido violada, no le queda más alternativa que convertirse en frígida o prostituta>. (CYRULNIK, 2010: 80)

Las verbalizaciones negativas y encasilladoras que hacemos de las personas dificultan (cuando no imposibilitan) sus procesos de cambio. Si insistimos en decirle «qué tonto» o «qué malo eres» probablemente lo creará, y elaborará un concepto de sí mismo de acuerdo con la calificación, actuando en consecuencia. La profecía autocumplida. Frente a comportamientos «de difícil manejo» la insistencia en la etiqueta castra toda esperanza de cambio.

Es responsabilidad nuestra fomentar, mostrar y tener esperanza.

El poder

Generalmente las personas con las que trabajamos viven situaciones de dificultad o de crisis que las hacen especialmente vulnerables. Los educadores y educadoras sociales debemos ser conscientes de su vulnerabilidad y trabajar desde el respeto. Un respeto que podemos y debemos trasladar al resto de los profesionales. No podemos ni debemos «utilizar» nuestros espacios de trabajo como espacios de poder en los que satisfacer posibles carencias personales.

Es más, hay que unir fuerzas y fomentar el trabajo en equipo. Cada profesional tiene sus funciones, todas importantes. Aunemos energías, lejos de jerarquías y corporativismos.

La conducta de la educadora y el educador social

Establecer procesos de vinculación implica mostrarme transparente, ser sincera, empatizar y siempre respetar.

La familia debe conocer por qué estamos trabajando con ella, cuáles son nuestros objetivos, clarificarles nuestras funciones y nuestro papel en la Administración o institución para la que trabajamos y la dependencia de la misma.

No debemos ocultar o hacer verbalizaciones poco sinceras con objeto de salir airosos de situaciones comprometidas. Debemos ser coherentes, de lo contrario desvirtuamos nuestra imagen como profesionales. Si nos mostramos como agentes de control social difícilmente generaremos la confianza necesaria para poder acompañar a las familias.

Es primordial que seamos capaces de entender la realidad de la familia, en general, y de cada uno de sus miembros, en particular. Ponernos en su «situación» y a partir de ésta poder ofrecerles una correcta devolución de su realidad.

Debemos respetar a la familia, su proceso de cambio, su ritmo y las decisiones a las que lleguen, aunque no siempre coincidan con las nuestras. El respeto dignifica nuestra profesión.

La varita mágica

Este punto es algo controvertido. Hablo de las expectativas que en ocasiones se esperan de nuestra intervención como profesionales.

Existe una leyenda que explica que los educadores disponemos de «varitas mágicas» que consiguen moldear a las familias de tal forma que se adaptan a lo que deseamos que suceda con el fin de garantizar el bienestar de los niños y niñas que en ella conviven. Tanto es así que, cuando estos maravillosos cambios no se producen, se evalúa el trabajo del educador social como no logrado.

Lamento decirnos que yo no dispongo de ninguna «varita mágica». Somos agentes sociales y nos servimos de metodologías diversas para acompañar a las familias en momentos de dificultad. Compartimos con las familias. Pero son las propias familias quienes deciden. Que las familias sean sujetos activos en los procesos de acompañamiento no es sinónimo de fracaso. Nos gusten o no sus decisiones.

Medicación psiquiátrica

El uso de medicamentos para temas relacionados con nuestra salud mental ha ido en aumento, tanto es así que actualmente están muy normalizados.

El ritmo de vida, las necesidades creadas, el excesivo peso de la dimensión material, la economía, entre otros, generan un profundo malestar psicoemocional en las personas. Las respuestas que se están dando son ¿el uso o el abuso de medicación psiquiátrica?

Tengo dudas sobre cómo situarme como profesional ante esta realidad.

¿No deberíamos apostar por trabajar cambios más estructurales en la sociedad que proporcionaran una mayor serenidad y bienestar en las personas, en vez del uso cada vez más generalizado de medicación psiquiátrica con todos sus efectos secundarios y la posible dependencia de la misma?

¿Pueden contenerse todas las patologías mentales con las mismas herramientas o consideramos que en algunas de ellas es necesario el uso crónico de la medicación?, ¿dónde ponemos el límite, cuando hay un posible daño a los demás, a uno mismo...?

¿Qué postura debemos tomar los educadores sociales ante la opción de medicar a niños cada vez más pequeños? ¿Podemos proponer alternativas de salud «más natural» (en otros países europeos están recogidas en sus sistemas de salud) a las familias ante posibles dificultades como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) o los trastornos de conducta, o debemos seguir lo pautado y estipulado por el orden social y apoyar sin ningún tipo de cuestionamiento la medicación psiquiátrica sea ésta la que sea?

En el caso de menores tutelados que viven en centros tanto de protección como de reforma juvenil, ¿los educadores y educadoras sociales debemos ser dispensadores de esta medicación? ¿Podemos objetar o plantear alternativas?, ¿cuánta medicación necesitará en el futuro un niño de 12 años y 40 kilos de peso, que entre otros medicamentos psiquiátricos para su TDAH toma diariamente 15 gotas de haloperidol porque sus adultos responsables son muy mayores e insisten en que no pueden con el niño?

¿Podríamos entender el uso de esta medicación en el seno de un trabajo holístico con la persona o la familia, de manera que otras intervenciones más psicossocioeducativas sean acompañadas por el uso de esta medicación de forma temporal o con el objetivo de intentar no perpetuarla en la vida de las personas o reducirla al máximo?

Es una realidad que no se han realizado ensayos clínicos en niños de los fár-

macos que, sin embargo, se les receta como tratamiento psiquiátrico. ¿Conocemos sus efectos a largo plazo? ¿Reaccionan igual en el cuerpo y mente de un niño que de un adulto? ¿Es moral realizar investigaciones en menores? ¿Los padres y madres están dispuestos? ¿Son rentables estas investigaciones para la industria farmacéutica?²⁴

24. *Padres difíciles niños con problemas* es un documental interesante que habla de madres y padres, de hijos e hijas y de dificultades.

Capítulo IV

Espacio Familiar La Casa dels Infants de Castelldefels

Maria Isabel Monteys Homar²⁵

Algunos, cuando piensan en nuestra profesión, nos imaginan en equipos de atención primaria, en centros de justicia juvenil, o incluso en espacios donde se trabaja con madres que tienen hijos e hijas con «múltiples problemáticas». Es cierto que participamos en y de todos ellos, pero no lo es menos que éstos no agotan las posibilidades de nuestra profesión.

Existen otros servicios donde las educadoras y los educadores tenemos un lugar. El servicio educativo en el que hace más de diez años trabajo como educadora es un ejemplo, Els Espais Familiars de Petita Infància. Un servicio de carácter *universal y preventivo*.

Universal, porque es un servicio *público* en el que todas las familias del municipio con niños y niñas entre los 0 y los 3 años pueden participar y son bienvenidas. Aquello que tienen en común todas ellas es su condición de madre o padre.

Preventivo, porque la intervención se hace en los primeros años de vida. Un momento infinitamente importante en la creación del vínculo entre la madre y el hijo o la hija, un momento infinitamente importante para el aprendizaje de niños y niñas, un momento infinitamente importante para la creación de la autoestima... En definitiva, el momento en el que niños y niñas asentarán las bases para poder ser adultos sanos, con capacidad para afrontar retos y aprender, para relacionarse con los otros y por lo tanto con capacidad para ser felices.

25. Educadora social y psicopedagoga. De 1996 a 2001 educadora del Centro Abierto del Ayuntamiento de Argentona. Desde 2001 educadora en el Espacio Familiar La Casa dels Infants Can Vinader del Ayuntamiento de Castelldefels. Es miembro de la Asociación de Profesionales de Espacios Familiares en Cataluña.

1. Los espacios familiares

Los espacios familiares son servicios educativos y de socialización dirigidos a niños y niñas de 0 a 3 años y a sus familias. En estos espacios los más pequeños pueden jugar y aprender, en compañía de su familia (como referente principal), junto a otros niños y adultos en un entorno estimulante y preparado con intencionalidad educativa.²⁶

Las familias pueden jugar con sus hijas e hijos y observarlos en un contexto educativo diferente al de casa y compartir la experiencia de su crianza y educación junto a otras familias, con el apoyo y acompañamiento de un equipo de profesionales.

Los espacios familiares son «[...] *serveis d'atenció a les famílies amb infants de 0 a 3 anys que ofereixen suport a la criança i educació dels fills i filles. Estan centrats en els infants i orientats a les famílies. S'adrecen als nens i nenes petits acompanyats de l'adult amb el qual té el lligam relacional. La seva finalitat és incidir en la millora de la qualitat de vida dels infants, promoure els seus drets i vetllar per les seves necessitats per mitja d'uns espais de trobada entre les famílies i els infants, mitjançant la intervenció de professionals experts*» (Diputació de Barcelona, 2006). «*Són serveis que, d'una banda, actuen educativament amb els nens i les nenes, però, de l'altra, se situen en l'àmbit de la comunitat, per tant la seva acció educativa no és dirigeix únicament als nens, sinó que també té com a objectiu la família del nen i el seu entorn social*» (Vila, 2000).

1.1. Principales objetivos

El Espacio Familiar La Casa dels Infants de Catelldefels es un servicio educativo que junto a otros forma parte del proyecto La Casa dels Infants.

La Casa dels Infants ofrece diferentes servicios educativos para niñas, niños y sus familias. En todos ellos intervienen educadoras y educadores sociales: el Espai Nadó (para familias con bebés desde que nacen hasta que se desplazan),

26. En nuestro caso, en el Espacio Familiar La Casa dels Infants de Catelldefels, participan 14 niñas y niños con sus familias, en sesiones de dos horas y media, una o dos veces por semana, por la mañana o por la tarde, desde octubre hasta junio.

el Espai de Joc (con un funcionamiento más abierto que el espacio familiar, no son grupos estables) y el Espacio Familiar L'Escoleta (una variante del espacio familiar, en el que las familias se ausentan a ratos). Todos ellos comparten una misma metodología y todos ellos podrían definirse como preventivos, universales, normalizadores e integradores. El Espacio Familiar La Casa dels Infants de Castelldefels comparte algunos de sus objetivos con ellos.

Promover la ayuda mutua y las redes de apoyo social

Todos ellos trabajan desde una *perspectiva comunitaria* porque fomentan, de manera natural, los grupos de ayuda mutua, ayudan a crear redes sociales, posibilitan las relaciones entre familias autóctonas y familias foráneas. Ayudan a conocer otras culturas. Son espacios integradores.

Son espacios normalizadores donde las diferencias encuentran un punto de unión. Es decir, a pesar de las diferencias sociales y culturales, todas las familias están allí por una misma razón, por su condición de padres o madres, pero también por las ganas de hacerlo bien, de hacer cosas con y por sus hijos e hijas.

Castelldefels es una población que ha crecido mucho en poco tiempo y muchas familias no disponen de ningún apoyo social y/o familiar en el municipio. Participar del espacio familiar posibilita un espacio semanal de relación con otros adultos. Es habitual que en los grupos surjan relaciones de amistad entre madres o familias que perduran a lo largo del tiempo.

Potenciar la autoestima de las familias y los sentimientos de competencia como madres y padres

Cuando un padre y/o una madre están demasiado preocupados por si hacen bien o no su función parental, si se sienten inseguros o culpables, tienen más dificultades para llevarla a cabo.

[...] para criar o educar bien a un hijo no hay que tratar de ser un padre y una madre perfectos, del mismo modo que no hay que esperar que el niño sea un individuo perfecto. La perfección no está al alcance de los seres humanos corrientes. Típicamente los esfuerzos por alcanzarla obstaculizan esa respuesta indulgente a las imperfecciones ajenas, incluidas las del hijo propio, que es lo único que hace posible las buenas relaciones humanas. Pero es muy posible ser un padre o una madre aceptable, esto es, un padre o una madre que crie bien a su hijo. Para ello, los errores que cometemos durante la educación de nuestro hijo —errores que a menudo se cometen sencii-

llamente debido a la intensidad de las relaciones que en nosotros despierta el hijo— deben verse compensados por los numerosos casos en que haremos lo que es correcto. (Bettelheim, 2000: 9)

En La Casa dels Infants de Castelldefels trabajamos a partir de las potencialidades de las familias, de lo positivo, y pretendemos hacerlo visible, utilizando la escucha activa para que las familias puedan hablar y reflexionar sobre ellas y sus hijos e hijas, utilizando preguntas que las ayuden a encontrar sus propias respuestas, huyendo de la tentación de dar consejos y ofreciendo la oportunidad de ver a otras familias con sus mismas dificultades.

[...] la única manera eficaz de ayudar a personas bienintencionadas e inteligentes a hacer lo que puedan por educar a sus hijos e hijas consiste en alentarlas y guiarlas a pensar siempre por cuenta propia en sus intenciones de comprender y entender las situaciones y los problemas que se presenten, en vez de guiarse ciegamente por las opiniones ajenas. (Bettelheim, 2000: 20)

Fortalecer el vínculo entre los niños y las niñas y sus progenitores

El vínculo afectivo²⁷ entre los niños y las niñas y las personas que los cuidan constituye una de las bases del desarrollo humano y es básico para alcanzar seguridad emocional.

Junto a estos objetivos compartidos nuestro espacio familiar también *pretende*:

Ofrecer a los niños y niñas un espacio con intencionalidad educativa y de socialización donde poder jugar y aprender acompañados de sus familias, de otros niños y niñas y de las educadoras²⁸

Se promueve el juego infantil poniendo a su disposición, y a disposición de las familias, un entorno estimulante espacial y materialmente que permita a niños y niñas explorar libremente en función de sus intereses.

En el espacio familiar, y a diferencia de la escuela, los niños y niñas pueden

27. Gemma Cánovas Sau (2010), *El oficio de ser madre. La construcción de la maternidad*. Barcelona: Ed. Paidós.

28. Digo «educadora», en femenino, porque, a pesar de que en algunos (pocos) espacios familiares intervienen hombres, en el caso de Castelldefels todo el equipo de los servicios educativos está formado por mujeres.

jugar en compañía de su padre y/o madre, así este espacio se transforma en un lugar privilegiado para la interacción entre ellos.

A los grupos pueden ir niños y niñas de edades diversas, que se relacionan, se observan..., lo que da lugar a situaciones únicas de aprendizaje e imitación.

Ofrecer a las familias un espacio de encuentro, intercambio y apoyo entre familias, con otros niños y niñas y con profesionales donde poder establecer nuevas relaciones y participar a través de grupos estables

El trabajo con grupos de familias ayuda a reforzar las competencias de las familias en las tareas de crianza y educación de sus hijos e hijas porque les permite contrastar lo que saben o piensan entre ellas y con profesionales, al mismo tiempo que les posibilita observar a sus hijos e hijas en un entorno diferente del de casa.

Se pretende también promover la participación y el protagonismo de las familias para empoderarlas.

1.2. Los tiempos y los espacios

1.2.1. Organización del tiempo

Las familias pueden escoger grupos que hacen una sesión a la semana o bien grupos que hacen dos. Se ofrecen grupos de mañana y de tarde. Y las sesiones son de dos horas y media.

El servicio tiene un horario de funcionamiento (que en algunos casos se ha cambiado con el consenso del grupo de familias). A pesar del horario, las familias pueden ir llegando a lo largo de la sesión, en ningún momento se cierra la puerta dado que se tiene en cuenta que las familias con niñas y niños pequeños, generalmente, tienen horarios más relajados. Por parte de las educadoras, sin embargo, es importante asegurar que las familias disfruten de la sesión el máximo tiempo posible.

Descripción de una sesión:

a. Preparación de la sesión:

Antes de que lleguen las familias las educadoras preparan el espacio y la propuesta en función de los intereses y las necesidades del grupo de niños y niñas y familias que habrán podido observar en las anteriores sesiones.

b. Acogida y juego compartido:

A medida que las familias van llegando, las educadoras las acogen y les facilitan la incorporación al grupo.

El espacio está preparado para que niños y niñas se sientan motivados para jugar. Al mismo tiempo que el padre y/o la madre puede jugar con su hijo o hija u observarlo tranquilamente, cosa que en casa es difícil ya que al cuidado de los hijos se suman las tareas del hogar.

Maria, de 16 meses, llega andando por el pasillo junto a su madre. Antes de entrar mira a través del cristal. La educadora le sonríe, la saluda con la mano y se acerca a la puerta. La madre abre la puerta y Maria se queda en el umbral sin acabar de entrar. La educadora se agacha y le dice: «Buenos días, Maria,  c mo est s?». Maria mira a la educadora y sonríe. A continuación la educadora mira a la madre y también la saluda por su nombre: «Buenos días, Marta,  c mo vamos?». La madre responde: «Muy bien, pero llegamos un poco tarde. Hoy entre una cosa y otra, no hemos podido salir antes de casa...». Otro niño se acerca. La educadora dice: «Bernat,  vienes a saludar a Maria?». Maria lo mira. Bernat dice que sí con la cabeza. La madre coge la mano de la niña y juntas van hacia el armario para dejar los zapatos y la chaqueta.

Las educadoras durante este tiempo de juego deben estar disponibles para cualquier duda que puedan tener las familias y deben *observar, aportar recursos, hacer comentarios a las familias sobre sus hijos e hijas, realizar pequeñas acciones de modelado...*

Maria está metiendo dentro de un bote unas tapas metálicas. Cada vez que entra una, Maria mira dentro para comprobar que así es. Su madre está sentada cerca y la observa. La niña de vez en cuando levanta la mirada buscándola y ella le sonríe y le hace algún comentario: «Qué ruido hace cuando cae» o «Uy... ya empieza a estar muy lleno»... La educadora también está sentada en el suelo a cierta distancia. Se acerca otro niño a la situación con su madre detrás, la madre también se sienta en el suelo, el niño se interesa por lo que hace Maria y le coge el bote con el que juega. Maria tira de él y el otro niño llora. La madre de Jaume dice un poco enfadada: «En casa hace igual, basta que su hermano tenga una cosa para que él también la quiera». Marta, la madre de Maria, le dice: «No pasa nada, es normal, Maria también lo hace». La educadora coge otro bote y se lo ofrece a la madre de Jaume para que se lo d ... «Quizás querr  jugar con este, creo que ha encontrado muy interesante lo que hace Maria».

c. Desayuno o merienda de los niños y las niñas:

Los niños y las niñas desayunan/meriendan acompañados de los adultos. Este momento permite, por un lado, que niños y niñas puedan hacer una parada durante la sesión y que tanto adultos como niños puedan ver otras maneras de hacer y otras actitudes ante las comidas y la comida. Las educadoras *organizan el espacio y acompañan* este momento.

Es el primer día de Rosa (madre) y Pau (1 año). La educadora le ha explicado los diferentes momentos de la sesión. Rosa le ha comentado a la educadora que su hijo sólo se come la fruta triturada. Llega la hora del desayuno y la educadora la invita a sentarse junto a los demás, si quiere. La educadora se sienta, y va pelando la fruta con ayuda de otra madre. Ponen los platos con los trocitos de fruta sobre la mesa. Rosa se sienta con su hijo y mira la mesa con cierto recelo. Vuelve a repetir que su hijo sólo come la fruta triturada. Llega Àngels con su hija de 11 meses y también se sienta con ella. Coge el plato y se lo acerca. La niña coge un trocito de pera, con cierta dificultad porque resbala, pero Àngels espera pacientemente. Cuando consigue cogerlo se lo acerca a la boca y lo muerde. Rosa mira y dice: «Qué gracia, tan pequeña y cómo se come la fruta».

d. Actividad paralela niños/niñas y adultos:

Se da la posibilidad a niños y familias a que se «separen» durante un rato. Los más pequeños comparten un rato de juego con sus iguales y una educadora, y los adultos se reúnen para compartir la experiencia de ser padre y madre mientras comparten un café. Están acompañados por la educadora referente que asume *la conducción del grupo*.²⁹ No hay programación previa en los temas que surgen, más bien se tira del hilo de la conversación a partir de la demanda y de las necesidades del grupo en aquella sesión.³⁰ En este momento es importante recordar a las familias su compromiso de confidencialidad.

29. La *conducción del grupo* consiste en aspectos tales como procurar que todo el mundo pueda expresarse libremente, resaltar aspectos relevantes que surgen de los comentarios espontáneos o de situaciones que han pasado, ayudar a discernir lo que está comprobado de lo que es opinable... También es importante abrir y cerrar la reunión. Se puede abrir recordando quién ha faltado aquel día y de qué se habló en la sesión anterior y se puede cerrar haciendo un resumen de las cosas importantes que se han dicho durante la reunión.

30. Durante la reunión se pueden dar diferentes situaciones que la educadora deberá reconducir. Por ejemplo, que los adultos hablen entre ellos y eso dé lugar a conversaciones paralelas que dificulten la discusión en grupo; que surjan conflictos o discrepancias; que haya intervenciones o que la conversación derive hacia temas no vinculados con el objetivo del grupo; que se produzcan intervenciones monopolizadoras que dificulten la participación de otros miembros del grupo...

Las educadoras *acompañaran* a las familias en el momento de separación respetando el ritmo de cada cual (tanto de niños como de adultos). El espacio está dispuesto de tal manera que adultos y niños, si lo desean, pueden no perder el contacto visual. A pesar de ello, hay niños y adultos que tienen dificultades para separarse. Este espacio no se plantea como obligatorio. Es importante que nadie lo viva de forma traumática y que poco a poco, tanto el niño como el adulto, sientan la tranquilidad y la necesidad de alejarse temporalmente.

Son las propias familias las que preparan el café y deciden cómo organizase. Los temas más recurrentes son el sueño, la alimentación, los límites, las patatas, qué implicaciones tiene la parentalidad, la organización de las tareas domésticas, los roles, los celos, los recuerdos de la infancia y la salud, entre otros.

e. Recoger y despedirse:

Es el momento de recoger el espacio entre todos, cada uno (adultos y niños) en la medida de sus posibilidades. El grupo despide la sesión con una *actividad musical que conducen las educadoras* pero que pretende ser participativa y recoger los saberes musicales de las familias. Esta actividad de cierre, que siempre acaba con una canción, es un ritual que ayuda a los más pequeños, pero también a los mayores, a despedirse y a separarse del espacio.

Durante la sesión las educadoras usan diferentes recursos (canciones, danzas...) para ayudar al grupo y sobre todo a los niños y niñas a identificar y a anticipar los diferentes momentos de la sesión (desayuno/merienda, inicio o finalización de la actividad paralela...).

f. Cierre de la sesión:

Una vez que las familias se han marchado las educadoras se reúnen para poder intercambiar impresiones de cómo se ha desarrollado la sesión. Se elabora un registro de cada sesión donde se recogen los aspectos más significativos en referencia a los niños y las niñas, las familias y el grupo. Este registro permite hacer un seguimiento de las familias y del grupo, al tiempo que permite preparar las siguientes sesiones teniendo en cuenta lo sucedido.

1.2.2. Organización del espacio y los recursos materiales

El espacio está organizado de la siguiente manera:

Espacio de juego para los niños y las niñas: el espacio está organizado por «rincones» que permitan el juego de descubrimiento, el juego simbólico, el juego psicomotriz..., también hay un rincón de cuentos.

Espacio de juego psicomotriz de grandes movimientos: espacio grande equipado con material que permita grandes movimiento (correr, saltar, trepar, subir escaleras, deslizarse...).

Espacio para desayunar y merendar y la realización de algunas propuestas: espacio con mesas, sillas y picas de agua a la medida de los más pequeños, que permitan realizar actividades de higiene y jugar con agua (actividad muy importante en esta franja de edad).

Cada uno de los espacios, a pesar de estar pensado para los más pequeños, dispone siempre de bancos y sillas para los adultos con objeto de permitir la cercanía y poder compartir juegos o simplemente la observación. De este modo facilitamos un lugar para todo el mundo en el espacio familiar.

Otros espacios más dirigidos a padres y madres:

Espacio de reunión para las familias: espacio dispuesto para que niños y adultos puedan estar separados sin perder el contacto visual y que facilite el reencuentro entre ellos si así lo necesitan. Está equipado con sofás y una mesita de centro.

Biblioteca para padres y madres: Se dispone de una biblioteca con servicio de préstamo de libros, con títulos relacionados con la crianza, la educación y la salud.

Office: Con pica, cafetera, calentador de leche y de agua y los enseres necesarios para que las familias puedan preparar el café.

1.3. Tipos de intervención

En el espacio familiar la intervención *se hace de forma conjunta con el niño o la niña y el adulto*. El principal objeto de intervención son los niños y las niñas pero estos siempre vienen acompañados de su familia, que es su principal refe-

rente, a pesar de la presencia e intervención de las educadoras. Esto, junto a la convicción *de la competencia familiar* para la crianza y la educación de los hijos y las hijas, es decir, creemos que las familias a pesar de sus diversas formas de actuar, proporcionan un contexto de desarrollo a sus hijos e hijas, condicionará el tipo de intervención que ofrezcamos.

Para los niños y las niñas, su familia es el primer contexto de desarrollo y el lugar en el que tienen su primera experiencia de pertenencia, esto hace que en nuestra intervención el *respeto a las familias* tenga una importancia fundamental.

La educadora prepara el espacio, acompaña, apoya, ofrece información, puede hacer acciones de modelado... pero nunca debe pretender sustituir a la familia. Las familias son las principales educadoras de sus hijos e hijas.

La soledad es un factor cada vez más presente en la vivencia de estas maternidades y paternidades. El apoyo de la familia extensa, el traspaso de saberes sobre la crianza, y el apoyo vecinal cada vez está más ausente. Todo ello hace que este periodo especialmente sensible en la vida del niño y la familia sea un momento muy frágil que requiere de apoyo para asegurar una buena vinculación entre niño-adulto de referencia.

Otra característica que define a los espacios familiares es el *trabajo en grupo*. Los grupos son estables, lo que significa que las familias tienen que inscribirse, tienen un compromiso de participación y, en principio (siempre se produce alguna baja durante el curso), son el mismo grupo de familias las que inician y acaban el curso. Este hecho posibilita que tanto las familias como los niños y las niñas puedan *establecer vínculos, crear redes de apoyo social y situaciones de ayuda mutua*.

Partimos de la premisa de que todo aquello que pueda decir una madre o un padre en el grupo da más reconocimiento a otros saberes y otras experiencias y los empoderará más como grupo y como personas, madres y padres, que si es la educadora quien da la «receta». Por eso siempre que es posible (es decir, si pensamos que la madre o el padre tiene ganas o está preparado para compartirlo con el grupo, en función del momento del grupo, de si éste puede recibirlo con respeto, en función del nivel de ansiedad de la familia, etc.) procuramos que aquellas consultas, inquietudes... que a veces las familias dirigen sólo a la educadora puedan encontrar un espacio en la reunión de grupo.

Es importante recordar que los grupos pasan por fases o etapas y éstas también condicionan las relaciones que se dan en ellos. Por eso es importante que las educadoras tengan formación en dinámica y conducción de grupos.

El trabajo con grupos de familias también tiene *una dimensión comunitaria*, dado que no se dirige sólo a niños y niñas sino que «tiene como objetivo la familia y su entorno social» (Vila, 2000). Es importante también aquello que las familias se llevarán fuera del centro, a su entorno. Estas familias también estarán haciendo un trabajo de difusión de la cultura de la infancia.

Otros aspectos importantes que también definen el tipo de intervención que realizamos son la universalidad y el carácter preventivo, la importancia del trabajo de equipo, la importancia del trabajo en red y el trabajo comunitario.

1.4. El papel de las familias

En el espacio familiar las familias *pueden* jugar con sus hijos e hijas; observar cómo juegan y se relacionan con otros iguales, con otros adultos (padres y madres y/o educadoras), en otros espacios, con otros materiales...; observar a otros niños y niñas de diferentes edades, lo que ayuda a poder anticipar etapas y situaciones. Las cosas conocidas no dan tanto miedo; observar y contrastar cómo se relacionan otros padres y madres con sus hijos e hijas, observar otros modelos de crianza y relación; jugar y relacionarse con otros niños y niñas; hablar y relacionarse con otros padres y madres, intercambiar y contrastar puntos de vista... de manera informal durante la sesión o de una manera más formal en el espacio de reunión de grupo acompañados de la educadora; hacer relaciones con otras familias con continuidad fuera del servicio. Encontrar redes de apoyo social; consultar dudas, pedir y contrastar informaciones con la educadora; aportar propuestas, ideas, saberes, recursos propios de su cultura social o familiar...

En el espacio familiar las familias *tienen* que respetar el compromiso de confidencialidad de todo lo que se habla en el espacio de grupo; respetar las opiniones y maneras de hacer las cosas del resto de las familias; participar en la recogida del espacio...

En el espacio familiar se pretende que tanto los adultos como los niños y las niñas puedan participar del funcionamiento del espacio de forma activa. Esto quiere decir darles voz, escucharlos y dejarlos decidir (dentro de la normativa básica del espacio familiar). De ahí la flexibilidad en su funcionamiento.

1.5. El papel de la educadora

En los espacios podemos encontrar una *educadora referente* (puede ser educadora social, psicóloga, pedagoga, psicopedagoga, maestra o trabajadora social) y una *educadora de apoyo* (puede ser técnica de educación infantil o maestra).

El trabajo en equipo

Profesionales de los espacios familiares de La Casa dels Infants de Castelldefels:

Can Vinader: Educadora social y técnica de educación infantil

La Muntanyeta: Psicóloga y técnica de educación infantil/educadora social

Granvia Mar: Pedagoga y técnica de educación infantil

Entre las profesionales de los diferentes centros se realiza un importante trabajo de equipo dado que, entre otras, la oferta de servicios que se hace es municipal desde la red 0-3, se sigue una misma línea de trabajo, se comparten casos, dudas y experiencias y se participa conjuntamente en el espacio de supervisión.

La relación entre las educadoras y la familia parte de una premisa básica: la profesional tiene un saber, el saber profesional que es diferente del saber que tienen los padres y las madres (que tienen sus propios recursos, conocen bien a su hijo o hija y ocupan un lugar preferente en la relación con ellos). Las profesionales no se sitúan en el lugar de expertas. En nuestro espacio familiar todo el mundo sabe y todo el mundo puede aportar.

Des d'aquesta perspectiva ens cal clarificar molt bé quin és el lloc, quin és el paper que a nosaltres ens correspon com a educadors i educadores, i quin és el que li correspon a la família. Si nosaltres ens sentim millor que la família, si volem canviar-la, la família es retirarà o bé es mostrarà bel·ligerant. La família és la primera, ella té el protagonisme i la prioritat en relació a l'educació dels fills, nosaltres som una part petita, en certa forma efímera, en el procés de creixement dels fills. Sens dubte som una part important en el procés, en tot cas cal que ens sapiguem situar en la mesura justa en el lloc que ens correspon com educadors i educadores. (Parellada, 2008)³¹

31. Tenéis acceso al taller (Vincles... en la interacció: un passeig per l'amor i l'escolta) en: <http://www.xtec.cat/~cparella/Articles/T9EnlainteracciounpasseigperlamorilescoltaCarlesParellada.pd>.

Las principales funciones y tareas que desarrollamos las educadoras en el espacio familiar son:

- *Organizar y preparar*: Es una parte fundamental a pesar de que quizás sea la menos visible. Es necesario preparar y organizar los espacios, el mobiliario, las propuestas de actividad, el material... Todo ello, ayuda a tener el grupo presente, a reflexionar... Cuando preparas el material, la propuesta, lo estás haciendo para unas familias y un grupo en concreto.
- *Acoger*: Hay dos momentos importantes de acogida de las familias. Uno, es la primera vez que vienen al servicio: cómo se les explica lo que se hace, la normativa, cómo recoges sus expectativas, cómo les presentas al grupo... Y el otro, la acogida diaria: cómo las recibes y cómo procuras que se sientan cómodas en el espacio.
- *Hacer acciones de modelado*: A partir de cómo nos dirigimos a los niños y las niñas, qué posición adoptamos, cómo les hablamos... Sin olvidar que los referentes de niños y niñas en el espacio familiar son su padre y su madre. En este sentido la educadora también puede hacer pequeñas intervenciones con ellos ofreciendo un modelo más de relación a las familias.
- *Acompañar*: La educadora como inductora, *facilitadora* de procesos, que procura acompañar, contrastar, inspirar, ampliar, profundizar *conjuntamente* con la familia (modelo coparticipativo).
- *Observar*: Es una parte importantísima de nuestro trabajo. Observar nos permitirá entender y obtener información para preparar las siguientes sesiones (en cuanto a espacio y materiales, nuestra ubicación en el espacio, intervenciones concretas con algunas familias...).
- *Escuchar*: La escucha activa entendida como una escucha abierta, lejos de juicios y de recetas; interviniendo y buscando estrategias que faciliten a las familias hacerse preguntas y buscar sus propias respuestas.
- *Hacer el registro diario de las sesiones*.
- *Ofrecer información y promover el intercambio* de recursos disponibles en la comunidad.
- *Trabajar en red* con otros profesionales, servicios y entidades de la comunidad.
- *Evaluar con* las familias, con el equipo, con otros profesionales...

Pero también elaboramos material de tipo pedagógico, elaboramos la memoria anual, participamos quincenalmente en un espacio de supervisión...

Es importante recordar que tan importante son las tareas y funciones que la educadora desarrolla durante la sesión como las que desarrolla antes de que las familias lleguen y una vez éstas se han marchado, las de preparación y las de cierre de la sesión. Todos estos aspectos son fundamentales para realizar un trabajo educativo de calidad.

[...] es requereixen professionals capaços de treballar en el que es podria anomenar «pedagogia de l'imprevist», ja que com en tot servei que s'estructura a l'entorn del diàleg i dels requeriments de les famílies, no és possible preveure ni la resposta ni la demanda de cada interlocutor. Per això, cal saber acceptar un determinat grau d'incertesa; ara bé, aquesta peculiaritat no implica l'absència d'un marc teòric de referència i d'uns objectius clars que orientin la presa de decisions i les intervencions dels professionals. (Bassedes, Jubete, Majem, 2005: 31)

La educadora y el educador social en el espacio familiar deben tener una presencia significativa pero discreta.

1.6. El trabajo en red

Castelldefels tiene una larga tradición en *trabajo en red*. Esto *facilita la coordinación* entre todos aquellos profesionales que de alguna manera tenemos relación con familias con niños pequeños.

La coordinación con otros profesionales del municipio, sobre todo con servicios públicos como educación, salud y servicios sociales responde a diferentes objetivos. Por un lado, facilitar la *detección precoz y la derivación* así como la coordinación de los diferentes casos, pero también nos ayudará a difundir el concepto de infancia que defendemos entre los profesionales.

Mantenemos una especial relación con profesionales de la salud que tienen contacto directo con madres, padres, niños y niñas: las comadronas. Las educadoras del espacio familiar asisten de forma periódica a los cursos de preparación al parto y a los de posparto para informar a las madres de los servicios que ofrecemos.

Por otro lado, también se ha hecho un interesante trabajo en red con las

entidades o servicios del municipio que de una manera u otra están apoyando la lactancia materna.³²

2. Dificultades y posibilidades

2.1. Límites y dificultades

Ámbito de actuación: Nos movemos en el ámbito educativo (y no en el ámbito terapéutico). Ante situaciones y/o demandas que sobrepasen nuestro ámbito de actuación será necesario realizar las derivaciones oportunas a los profesionales especializados (CDIAP, servicios sociales de atención primaria, profesionales de la salud...).

Llegar a las familias: A pesar de que somos un recurso cada vez más conocido en el municipio, parte de la población todavía no nos conoce. Se realizan acciones de difusión, además del trabajo en red con otros profesionales que tienen relación con familias. Aun así hay familias que llegan con niños de más de un año lamentándose de no habernos descubierto antes.

Los padres: La participación de los padres en el servicio es, en general, muy baja. A pesar de tener algún padre que participa de forma habitual, en la mayoría de los grupos la participación es exclusivamente femenina. Es evidente que la participación de los padres, junto con las madres, en el grupo, ofrece diversidad, al tiempo que lo enriquece con sus diferentes visiones, roles y perspectivas de la crianza.

La formación en conducción y dinámica de grupos: Todo trabajo con grupos comporta una cierta complejidad y el trabajo con grupos de madres y padres es especialmente complejo puesto que remueve muchas emociones. La conducción de grupos es una tarea difícil y es especialmente importante que los educadores y las educadoras que trabajen en este ámbito tengan una buena forma-

32. En esta experiencia han participado: Asociación MACAS, grupo de apoyo a la lactancia materna; CASAP Can Bou, que también tiene en funcionamiento un grupo de apoyo a la lactancia materna, y La Casa dels Infants.

ción en este sentido. Formación que, por otra parte, no siempre es fácil encontrar.

2.2. Posibilidades

La tipología de servicios y la complejidad de la intervención y las relaciones que se establecen hace que los indicadores cuantitativos no sean los más empleados. Son los cualitativos y los de proceso los que adquieren mayor importancia. Es muy importante el seguimiento del día a día, a partir de la reflexión y el registro diario de las sesiones. El objetivo es mejorarlo y ajustarlo a las necesidades de las familias. Como lo es también evaluar de forma periódica el funcionamiento de los grupos para introducir cambios o mejoras en su funcionamiento y reorientar la intervención, si es necesario.

Disponemos de algunos indicadores que nos permiten intuir el grado de calidad con el que acompañamos a las familias, como, por ejemplo, la hora de llegada, el grado de absentismo, si lo recomiendan y lo que comentan de él las familias.

No es fácil prever los efectos que el servicio tiene sobre las familias, dado que éstos, de existir, se manifiestan cuando las familias ya han dejado el servicio. Aun así podemos ser osados y pensar que el programa contribuye a disminuir el *aislamiento de las familias* durante esta fase de la vida reproductiva. Y quizás, también, a fomentar y *fortalecer el vínculo afectivo*.

Capítulo V

Vidas en familia y responsabilidad profesional³³

Eva Bretones³⁴ y Jordi Solé³⁵

[...] los Estados modernos han inscrito en el derecho de la familia, y muy especialmente en las reglas que regulan el estado civil de los ciudadanos, todos los principios fundamentales de la visión androcéntrica. Y la ambigüedad esencial del Estado reside en una parte en el hecho de que reproduce en su propia estructura, con el enfrentamiento entre los ministerios financieros y los ministerios destinados al gasto, entre su mano derecha, paternal, familiar y protectora, y su mano izquierda, abierta a lo social, la división arquetípica entre lo masculino y lo femenino, siendo el caso que a las mujeres se las relaciona con el Estado social, en cuanto que responsables y en cuanto que destinatarias privilegiadas de sus atenciones y de sus servicios. (Bourdieu, 2000: 109-110)

-
33. Queremos agradecer a la profesora Asun Pié sus aportaciones y reflexiones a la discusión aquí propuesta.
 34. Educadora social, máster en Investigación básica y aplicada en antropología. Es doctora en Pedagogía por la UAB y se ha especializado en temas de participación, diversidad y minorías étnicas. Su trayectoria profesional ha combinado el acompañamiento educativo a adolescentes y jóvenes con dificultades de participación sociocomunitaria y la docencia en la universidad. Actualmente es profesora en el Grado de Educación Social de la UOC. Es miembro del Grupo de Investigación en Etnografía de los Procesos Educativos y de Antropología Aplicada a la Educación (Mossa), del Grupo de Investigación en Antropología Fundamental y Orientada (Grafo), UAB, y del Grupo de Investigación Laboratorio de Educación Social (LES), UOC.
 35. Educador social y doctor en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili. Ha desarrollado su trayectoria profesional en el ámbito de la protección a la infancia y los servicios sociales básicos. Actualmente es profesor de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC. Sus ámbitos de investigación se centran en los ámbitos de conocimiento de la teoría y la historia de la educación, la antropología de la educación y de la juventud y la pedagogía social. Es autor, entre otros, de *Antropología de la educación y pedagogía de la juventud. Procesos de enculturación* (Injuve, 2008). Es miembro del Grupo de Investigación Laboratorio de Educación Social (LES), UOC.

1. La familia en desorden

La familia es una institución que no podemos dissociar del sistema económico y social en el que vivimos. Así, la antigua familia nuclear es un producto de la sociedad industrial que imponía principios de organización entre el trabajo familiar y la producción en los que se adjudicaban roles de género desiguales: el trabajo familiar no remunerado estaba reservado a las mujeres y el trabajo productivo dirigido al mercado estaba destinado a los hombres. Los modelos familiares actuales, sin embargo, responden a las necesidades de una sociedad en que las situaciones de producción se han diversificado, haciéndose extensivas también al contexto de vida de las mujeres. Obligadas a llevar una existencia económica independiente, ya no se puede seguir recurriendo a las tradicionales adjudicaciones de roles de la familia nuclear. Hombres y mujeres son empujados a liberarse de las antiguas relaciones que mantenían con la familia para vincularse a nuevas formas de convivencia en las que la regla será un ir y venir según las diferentes fases de la vida.

El nuevo tipo de familia es fruto de un sistema económico y social que ha impuesto mayor «libertad» en el mercado de trabajo, un concepto que debe traducirse en términos de flexibilidad, inestabilidad, movilidad y riesgo que exige la autoadaptación forzada de los individuos y la internalización de nuevos estilos de vida que chocan con las estructuras familiares tradicionales, basadas sobre todo en la división familiar del trabajo. Hoy en día no es posible mantener un modelo basado en esa división, donde el hombre se desarrollaba en el mercado laboral y la mujer en un trabajo doméstico de por vida. Hoy toca unir dos biografías que deben desarrollarse por igual en el mercado de trabajo pero a costa de sacrificar las relaciones amorosas y lo que éstas conlleven cuando dan origen a una familia, un matrimonio, la maternidad, la paternidad, etc.

Para entender los estilos de vida asociados a las nuevas familias debemos tener en cuenta, pues, sus condiciones materiales y de subsistencia, las exigencias internalizadas del mercado de trabajo que determinan una biografía laboral o una vida profesional, dependiendo de la posición social que se ocupa. Desde la perspectiva del trabajo educativo con las familias, no se podrá recurrir, entonces, a un repertorio de normas conductoras con las que se definía una forma de vida familiar que tenía todo su sentido en la sociedad industrial, pero no en la sociedad tardointustrial e individualizada que nos ha tocado

vivir ahora. «Lo que antes se hacía sin preguntar —nos dicen Beck y Beck-Gernsheim (2001: 23)—, hoy hay que hablarlo, razonarlo, negociar y acordar y, justamente por ello, siempre puede ser anulado. Todo se vuelve «discursivo». Es en ese mundo discursivo donde deben inscribirse las prácticas educativas en las familias, capacitar a los protagonistas para que acuerden sus reglas, asumiendo su provisionalidad, porque siempre devendrán falsas e injustas.

La situación actual se complica cuando vemos que la familia contemporánea se ha convertido en una institución que acepta todo tipo de alianzas, sistemas de filiación y modos de parentalidad, desde los modelos más utilitaristas (matrimonios concertados) y normativos (modelo heterosexual tradicional y hegemónico) a los más variados y heterogéneos, donde se mutilan miembros hasta ahora indispensables (madres solteras), se multiplican las procedencias (familias recompuestas) y las segundas oportunidades (viejos solteros o divorciados con mujeres jóvenes y a la inversa) o se igualan las antiguas diferencias sexuales (familias homosexuales), cada una de ellas con sus hijos e hijas, y sus padres, emancipados o no de roles, sexualidades y géneros tradicionales. Una eclosión, dentro de la familia afectiva, de nuevas formas de organización de la familia en las que el trabajo educativo y familiar deberá hacerse cargo, dentro de esa dinámica discursiva que apuntaban Beck y Beck-Gernsheim (2001), de la necesidad de sostener alguna forma de estructura, que ni supondrá la defensa del restablecimiento de la antigua autoridad patriarcal, superada ya desde los años sesenta, ni la obstinación por la pervivencia incorruptible de la diferencia sexual, si bien el deseo de un hijo siempre tendrá algo que ver con la diferencia de los sexos —tal y como nos advierte Roudinesco (2004)—, sino un orden simbólico capaz de responder a las mutaciones de la familia que han ido surgiendo, desde hace unos años, en nuestra vida social.

El trabajo educativo debe desligarse, pues, de los modelos y las seguridades tradicionales, de las leyes morales generales y de los controles ajenos, excepto en aquellos casos en los que deba prevenirse el abuso, la violencia o el maltrato, para acercarse a las posibilidades de vida de cada cual y a las decisiones que toma cada individuo que, por supuesto, pueden basarse en el amor libre y todo lo que éste conlleva de ampliación de posibilidades de acción, pero también de «ampliación del campo de batalla», parafraseando el título de una de las novelas de Michel Houellebecq (1999), con sus riesgos, conflictos y rupturas.

Las posibilidades del trabajo educativo no pueden dirigirse, pues, a las familias propiamente dichas, sino a los miembros individuales que las conforman. Es una consecuencia de los tiempos que vivimos, donde la individualización

significa que los seres humanos nos liberamos de los roles de género internalizados, tal y como estaban previstos en el proyecto de construcción de la sociedad industrial, en la que se imponía la familia nuclear, para construirse bajo pena de prejuicios materiales una existencia propia en la que deben tenerse en cuenta muchos factores (laborales, de formación, de movilidad, de creencias, etc.), en detrimento de las relaciones familiares, amorosas o de cualquier otra naturaleza. Sin embargo, son esas relaciones las que reclaman algún tipo de refuerzo porque en ellas se deposita el sentido de toda una existencia. Es ahí donde dirigirán su demanda los miembros individuales que conforman las familias y las parejas.

Si las condiciones materiales de la existencia de los individuos dificultan o impiden el desarrollo de relaciones satisfactorias, éstos acabarán depositando en ellas todas sus expectativas. Es en este trasfondo donde la familia se convierte en una instancia central para la construcción de uno mismo y de aquello que le rodea. En la convivencia se construye un universo de interpretaciones, valoraciones y expectativas que abarca desde los incidentes triviales diarios a la búsqueda de un sentido global a toda una vida. La convivencia es lo que permite que cada cual se construya en relación con el otro y, por lo tanto, se afirme en su identidad. La familia deviene, así, una institución especializada en producir sentido y estabilidad personal, a falta de otros referentes válidos capaces de llenar el vacío del individuo contemporáneo; pero por esa misma razón, puede ser la fuente de grandes frustraciones y un profundo malestar, lo que motivará la verdadera demanda del trabajo familiar, sea para atender los conflictos exteriorizados cuando la convivencia produce decepción, amargura, rechazo y todo tipo de agresiones y luchas domésticas, sea para llenar el vacío desesperante de la vida en familia.

2. La feminización de la demanda en el trabajo social y educativo con las familias

¿Es el trabajo social y educativo con familias cosa de mujeres? Cosa de mujeres y entre mujeres, a tenor de quién realiza la mayoría de las demandas en los servicios y quién acaba llevando a cabo los programas de atención familiar. No

hay una intención crítica en esta constatación; por el contrario, se trata de una evidencia empírica a partir de la cual iniciaremos nuestra reflexión.

Centrémonos en el primer aspecto. Que las mujeres sean las que acudan a los servicios sociales a solicitar ayuda, prestaciones o atención familiar no sólo reafirma la división de roles de género en el seno de los hogares y la pervivencia de antiguas estructuras, donde ellas asumen el trabajo gratuito en los mismos y, por lo tanto, el cuidado de sus integrantes, sino que la falta de recursos, capacidades y libertades muestra una tendencia en contra de las mujeres o los hogares a cargo de mujeres.

La primera observación que hay que hacer es que el trabajo gratuito de las mujeres en los hogares familiares es un serio obstáculo a su integración en el mercado laboral, un trabajo gratuito, y un tiempo de trabajo, que no cesa de crecer como efecto de la crisis económica y los programas de ajuste estructural de los gobiernos.

El recorte de las políticas sociales y el impulso de medidas neoliberales en el plano macroeconómico ejercen una influencia significativa sobre el trabajo no remunerado y las condiciones de vida de las mujeres. Cuando el estado abdica de sus funciones en materia de protección social éstas recaen invariablemente en la familia y nuevamente son asumidas por las mujeres. A su vez, y en la medida en que todos los países recurren a la desregulación del mercado de trabajo, se produce una creciente diferenciación entre una clase de trabajadores altamente cualificados con ingresos altos y una «periferia» cada vez más amplia de trabajos precarios que son ocupados mayoritariamente por mujeres e inmigrantes, sin que una condición excluya forzosamente a la otra. Si la participación de las mujeres en el mercado de trabajo ha aumentado, las condiciones bajo las cuales se insertan en ese mercado en un contexto neoliberal como el que vivimos son cada vez más desfavorables, tal y como han demostrado diversos estudios, en el ámbito nacional e internacional (VV.AA., 2002).

La situación que hemos descrito explica una de las causas por la que se produce una feminización de la demanda en los servicios sociales, y es que las mujeres, por distintas razones, se ven obligadas a asumir la responsabilidad de la supervivencia familiar. La demanda más común acostumbra a ser económica, pero la disminución de los presupuestos por razones de ajuste de las cuentas públicas limita las prestaciones con las que se podrían cubrir ciertas necesidades básicas. Por otro lado, estas mujeres piden también otro tipo de apoyos de acuerdo con la identificación que ellas mismas hacen de sus necesidades. En

ambos casos, los profesionales se ven impelidos a desarrollar algún tipo de trabajo familiar.

La feminización de la demanda en los servicios sociales es, a día de hoy, un hecho incuestionable cuando se atiende a las familias. No sólo han aumentado los hogares a cargo de «mujeres solas», sino que, tal y como hemos apuntado al principio, las mujeres no han dejado de hacerse cargo de todos los hogares, lo que supone el mantenimiento de la desigualdad de género en el ámbito familiar.

No cabe duda de que esa es una de las dificultades que encuentran los profesionales cuando desarrollan planes de atención individual y/o convivencial. Hay una asimetría evidente de las prioridades familiares de acuerdo con las necesidades manifestadas por el hombre o por la mujer. Conseguir la implicación de los hombres en el trabajo social y educativo que se propone desde algunos servicios puede llegar a cuestionar una desigualdad que, sin embargo, ofrece una forma de estructura y equilibrio, si bien se trata de una estructura que legitima los valores sobre los que se sostiene la dominación masculina y la división sexual en el orden de todas las cosas —como diría Bourdieu (2000)— donde los espacios y tareas asignados a hombres y mujeres se confrontan.

Parece evidente, pues, que en la familia se proyectan las situaciones de conflicto histórico entre hombres y mujeres. Ayudar a encarar esos conflictos no es fácil y, en cualquier caso, conlleva sus riesgos. En una situación así los profesionales se debaten, como mínimo, entre dos tipos de reacciones. Quienes se identifican con lo que sacrifican las mujeres quisieran ayudarlas a emanciparse de sus cargas familiares, que a menudo quiere decir ayudarlas a emanciparse de los hombres con los que cargan, pero alentar una separación o divorcio implica un riesgo de aislamiento y exclusión cuando no es fruto de una decisión personal o esas mujeres no cuentan con los medios para ganarse la vida por sí mismas y una red socioemocional que las ampare. Por eso lo más común es trabajar sin cuestionar el *statu quo* de la organización familiar, aunque con ello se refuerce una situación que en el fondo las perjudica: una posición acrítica con el sistema que genera una sujeción aún mayor en la mujer. Resulta una ironía justificar una intervención que reproduce la desigualdad en nombre de dicha desigualdad. En este sentido, entendemos necesario encontrar sistemas de trabajo de promoción de la conciencia política de las mujeres. Una conciencia política que no está relacionada con el fomento de un divorcio, lo que en cualquier caso es decisión de las partes implicadas, sino con la toma de conciencia de la situación de discriminación sufrida.

Toda esa carga resulta explosiva en un doble sentido: por un lado, las mujeres, sobre todo las más jóvenes, han tomado conciencia de su situación al asumir expectativas claras a favor de la igualdad y mayor colaboración en el trabajo y la familia, pero sus expectativas tropiezan con desarrollos en el sentido contrario en el mercado laboral y en el comportamiento de los hombres. Éstos, a su vez, han adquirido cierta retórica de la igualdad pero no acaban de ser consecuentes con sus actos. La conciencia de las mujeres y la persistencia de los hombres en la adjudicación y mantenimiento de roles tradicionales hace inevitable la confrontación. En este sentido, la feminización de la demanda no hace más que corroborar el largo enfrentamiento de los géneros. Una experiencia de la desigualdad que cabe situar, además, en los mismos cuerpos: una cuestión es la simpatía que un hombre puede sentir por la lucha feminista y otra muy distinta es la experiencia vivida y la lucha encarnada.

Lo femenino y lo maternal

La gran mayoría de las demandas llegan por razones económicas; sin embargo, los equipos profesionales no pueden evitar focalizar el centro de su intervención en el cuidado de las hijas y los hijos, lo que evidencia una clara dificultad a la hora de separar lo femenino de lo maternal. Una dificultad a la que se suma la no existencia de un simbólico femenino. La frase «ya eres una mujer» durante la pubertad esconde un engaño. En realidad lo que se está diciendo es «cuidado, ahora puedes ser madre». Se plantea la posibilidad de la maternidad pero no se responde al enigma de qué es ser mujer. «La mujer no existe», nos dice Lacan. El significado identificador del lado femenino no tiene el mismo estatuto que del lado masculino. Este último existe en el simbólico de manera ordenada y ritualizada en todas las culturas. Todos los ritos son del lado masculino, no existen ritos de iniciación que puedan funcionar a partir de un significante de la mujer. Lo que aparece son más bien ritos de reclusión o castración de la mujer cuando emerge la pubertad (otra cuestión será si en Occidente podemos hablar de ritos o más bien de su carencia). Esta falta de simbólico femenino podemos verla en las representaciones y narraciones que las mujeres construyen sobre sus biografías. Y las vemos también en las interpretaciones y actuaciones de los profesionales que las acompañan. Por lo tanto, cabe decir que algo del orden de la construcción de un simbólico femenino está en juego en el proceso de acompañamiento cuando se trabaja con ellas.

En el campo del trabajo social y educativo a menudo se piensa que si no se puede hacer gran cosa para resolver la precariedad material que ha podido

motivar la demanda inicial, al menos se puede producir cierta movilización para controlar los riesgos que esas situaciones pueden comportar en los miembros más vulnerables de las familias. Así, un hogar familiar con niños en el que se destapa una situación económica precaria es siempre sospechoso de «riesgo de exclusión», tal y como lo define la jerga administrativa actual. Ese riesgo puede acabar traducéndose en un control de la presunta negligencia infantil, lo que acabará justificando la intervención familiar.

Si nos fijamos en la preocupación de muchas mujeres por llevar a cabo un buen cuidado de los hijos e hijas, haciendo frente a todo tipo de vaivenes personales y familiares, deberíamos reconocer que las decisiones que deben tomar muchas de ellas como madres son más complejas que nunca. Hay muchas situaciones sociales desde las que encarar este hecho, pero lo que va quedando claro para muchas, haciendo caso de la sabiduría del feminismo, es que tienen que crear un equilibrio capaz de satisfacer las necesidades de sus hijos e hijas y sus propias necesidades y deseos personales y parentales.

Muchas de las mujeres que llegan a los servicios expresan la necesidad de establecer redes vinculares estables que pueden empezar en la misma figura del profesional, pero que deben dar paso a la entrada de otras personas, a la relación con grupos naturales y no profesionales. El hecho de encontrar mayoritariamente mujeres en los servicios facilita esa búsqueda. El apoyo mutuo resulta esencial en la búsqueda de salidas a la precariedad. Dicho apoyo es una respuesta realista a la falta de recursos sociales y está relacionado con una restauración de las filiaciones humanas. Una recomposición y regeneración del tejido relacional, de la necesidad de los otros. Es, sin duda, una salida al individualismo y la soledad y, en consecuencia, una posible solución al malestar y sufrimiento que genera esta falta de encuentro con el otro.

La tradicional solidaridad femenina y las redes de apoyo mutuo entre las mujeres pueden explicar también la feminización de la demanda. Es el caso, por ejemplo de las madres primerizas, que necesitan encontrar a mujeres más experimentadas que puedan ser una buena referencia para ellas. De ahí las dificultades que pueden tener las educadoras y/o educadores demasiado jóvenes o inmaduros para vincularse con ellas. Ese contacto con mujeres experimentadas forma parte de las estrategias de intervención familiar más utilizadas. Los servicios de ayuda a domicilio ofrecidos por trabajadoras familiares, por ejemplo, proporcionan un apoyo y un entorno contenedor experimentado a madres y bebés en situaciones vulnerables que da el tipo de validación y ánimos que éstas necesitan para explorar su propio repertorio parental.

Malestares de la emancipación femenina: la búsqueda de referencias

En esa búsqueda de referencias por parte de las mujeres más jóvenes se manifiesta también un sentimiento de inquietud ante el hecho de haber abandonado el hogar paterno para fundar uno propio. La situación es más dramática en el caso de mujeres que han emigrado de países lejanos. Sobre ellas planea la angustia de ese abandono y el vértigo de una libertad que las somete a una profunda soledad. Aquí ya no pueden contar con la protección de sus familias. Separadas de sus pequeñas sociedades en las que podían sentirse más o menos integradas, aisladas de su pasado y su universo infantil donde hallaban principios seguros y valores garantizados, asumen que la suerte del porvenir está echada y ya no hay vuelta atrás. Si están solteras y con las manos vacías poseen todavía cierta esperanza. Si han iniciado una vida conyugal y familiar tienen menos que esperar; si acaso, las embarga el miedo de sus nuevas responsabilidades: cómo asegurar cierta estabilidad, qué hacer para compensar el vacío de unos hijos e hijas que crecerán sin lazos familiares cercanos, etc. A partir de ese desconuelo nacen a menudo prolongadas melancolías y diversas patologías.

La elección (o imposición) de una vida familiar propia significa para muchas mujeres el inicio de una libertad vacía —tal y como describió Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* (1949)—. En este sentido, más que una libertad es un exilio forzado con todas las rupturas que esto conlleva. No es de extrañar, entonces, que muchas de las mujeres que llegan a los servicios lo hagan después de haber desarrollado diferentes tipos de obsesiones o haberse expuesto a conductas de riesgo. Algunas buscan vías de escape y se enredan en experiencias promiscuas y relaciones inestables que las desconciertan mucho y no les permiten pensar en su porvenir; otras se muestran abúlicas, sobre todo las más mayores, que ven pasar largos días de vino y rosas...; y como un signo de los tiempos, las hay que se esfuerzan en negar su condición de adultas. Ni tan siquiera la maternidad conseguirá arrancarlas de su obstinación por seguir siendo niñas.

El inicio de una vida familiar agrava, en cualquier caso, el peso de las responsabilidades, y es por ello por lo que aparecen las crisis con tanta frecuencia. Si las mujeres protagonizan las demandas en los servicios es porque no enmascaran esa carga y los conflictos que genera, sobre todo porque esas responsabilidades las someten a ellas y es a ellas a quienes se les plantea fundamentalmente el problema de las relaciones familiares y de pareja con toda su agudeza.

Muchas mujeres limitan sus propias posibilidades con el nacimiento de un hijo, sobre todo las más jóvenes, que se entregan prematuramente a un rol

maternal del que difícilmente obtendrán un sentido o una alegría, pues las dificultades no harán más que aumentar y multiplicarse. Cuando no son capaces de cubrir las necesidades básicas de estos hijos e hijas, atraerán la intervención de los servicios sociales. En los casos donde se manifiesten conductas negligentes especialmente graves, sus hijos e hijas quedarán a cargo del sistema de protección a la infancia desde el que se ejercerá una doble función de control y ayuda.

Los profesionales de los servicios deben prestar mucha atención a la vivencia que estas mujeres puedan tener respecto a su maternidad; saber descifrar si la asumen con rebeldía, resignación o entusiasmo, teniendo en cuenta que las decisiones y sentimientos que pueden explicar no siempre se corresponden con sus deseos más profundos. No hay que dejarse llevar en este caso por los prejuicios. Detrás de una madre joven y soltera que acude desbordada por las cargas materiales que se le han impuesto de pronto puede encontrar en el hijo el punto de apoyo que le faltaba para resarcirse y ganar autoestima, tal y como sostienen muchos autores que han investigado los mecanismos de la resiliencia (Cyrułnick, 2002; Manciaux, 2003), si bien hay que alertarlas de que éste no viene a reemplazar un objetivo de vida rota ni son un material destinado a llenar el vacío de sus existencias. Por el contrario, aquellas que disfrutaban de mejores «condiciones objetivas» para hacerse cargo de la criatura pueden velar en silencio múltiples temores u obsesiones con toda suerte de fantasmas y angustias. En cualquier caso, un hijo no esconde ninguna promesa.

Es importante, pues, analizar los sentimientos que genera la maternidad. Hay mujeres que al convertirse en madres sienten que por fin se emancipan de las suyas, sobre todo si han tenido que cuidar de sus hermanos desde muy jovencitas, pero puede ocurrir también, cuando sus propias madres tienen una presencia muy dominante en sus vidas o los hijos e hijas son vividos como una amenaza de futuras servidumbres, que estas mujeres les entreguen los propios y lleguen a considerarlos como un hermanito o una hermanita antes que el fruto de su vientre. Las hay que, para ello, llegan a cometer maltratos y graves negligencias, para que sean los profesionales quienes lleven a cabo esta acción regulando un acogimiento administrativo con las abuelas. También muchas madres que han sido negligentes con sus hijas se hacen cargo después de los hijos de éstas para reparar los daños cometidos en el pasado y redimir así sus culpas. Para algunas es una forma de recuperar cierto dominio sobre las hijas a través de la posesión de los nietos, que les harán revivir, además, los deseos de

su olvidada maternidad. Puede que sus hijas, mientras tanto, repitan la historia de vida de sus madres...

Las mujeres más maduras son más celosas de su independencia y a menudo conciben los hijos como algo que les pertenece sólo a ellas. En estos casos, no quieren saber nada del padre de sus hijos. Las más débiles, por el contrario, se muestran excesivamente solícitas con sus parejas, acosándolas con sus propios miedos y exagerando todo lo que acontece en la vida cotidiana de los niños.

A veces un hijo es deseado con objeto de que consolide una unión, haya o no crisis de pareja, haya o no, incluso, relación estable de pareja. El afecto que depositará la madre con ese hijo dependerá, entonces, del éxito o fracaso de esa relación; por eso muchas madres llegan a los servicios mostrando su impotencia en relación con estos hijos e hijas, que no reconocen como propios, temiendo que se vuelvan como sus padres o se venguen de ellas si la relación con éstos fracasó por culpa de los caprichos y debilidades de su propia inmadurez. No se trata de casos anecdóticos. Demasiado a menudo llegan a los servicios mujeres agredidas por sus propios hijos e hijas, cuyo odio tiene su origen en situaciones como las descritas. En cualquier caso, muchos padres no hacen más que proyectar sus propias obsesiones y frustraciones en los hijos y eso es lo que les dejan en herencia para que también ellos las perpetúen de forma indefinida.

La feminización de la demanda plantea, pues, problemas singulares que tienen que ver con el contexto de vida femenina y que se manifiestan —tal y como hemos visto— en múltiples situaciones familiares, pero también sociales y económicas. Desde el ámbito profesional hay que conocer las verdaderas causas que motivan esas situaciones y hacerse cargo de sus consecuencias para orientar los pasos de esas mujeres hacia la conquista de su autonomía. Nos hallamos en un sistema de estructuras establemente inscritas y sexuadas donde las posiciones ofrecidas a las mujeres reclaman frecuentemente su sumisión, sobre todo a través de un dispositivo central de producción y reproducción social como es la familia. ¿No será, entonces, el peso inconsciente de esa sumisión lo que las acabará empujando a realizar la demanda? ¿Es necesario iniciar un proceso de reapropiación del cuerpo, una nueva inscripción de lo femenino? Si la demanda viene empujada por la sumisión, ésta debe ser situada. En este sentido, ¿son posibles las respuestas moderadas, de consenso ante la injusticia social? ¿Son éticamente correctas? Si el medio actúa de manera hostil con las mujeres, agrediéndolas simbólicamente, ¿no debe el profesional buscar la manera de trabajar dicha sumisión, sujeción y desigual-

dad social? A menudo el profesional debe sostener la tensión generada por este debate, lo cual supone, muchas veces, un plus de malestar en su práctica profesional.

3. La feminización del trabajo familiar en la educación social

Retomamos la pregunta con la que empezábamos el apartado anterior. Los datos confirman que son principalmente mujeres las que llevan a cabo los programas de atención a las familias. Pero ¿es cosa de mujeres el trabajo con familias? Algunas y algunos entienden que es «natural» que sean principalmente mujeres las que se ocupen, como educadoras sociales, de determinadas prácticas profesionales, definiéndose y diferenciándose prácticas femeninas y masculinas de la educación social.

La naturalización de algunas diferencias, traducidas posteriormente en desigualdades, implica paralizar el cambio y la transformación social. Una naturalización que, tal y como señala Bouamama, «consiste en atribuir a la propia naturaleza de las cosas el origen de sus problemas» (1999: 32). Desde este lugar, no cabe cuestionarse los procesos ni las desigualdades sociales. Las causas principales de los problemas están en las personas que los padecen y la solución de los mismos son una cuestión individual. Siguiendo a Bouamama, se atribuyen causas internas a fenómenos y comportamientos que son fruto de causas externas, económicas y sociales. A fin de evitar la responsabilidad social, se desarrolla, paralelamente, una tendencia a creer que el sistema es justo y que, por lo tanto, las disfunciones deben atribuirse a las personas (Bouamama, 1999: 33). En este contexto el trabajo social y educativo no es más que una operación de transformación de la naturaleza de las personas, argumentada en el discurso de la voluntad, la motivación o la beneficencia, naturalizando el fenómeno de la desigualdad de las mujeres y de la exclusión social que padecen algunas de ellas, sobre todo cuando las presuntas causas personales de sus problemas se encadenan a la cuestión del cuerpo, esto es, a la diferencia sexual.

Un ejemplo, el concepto de cuidados, como argumento

Los cuidados han sido (y son muchas veces) entendidos (e invisibilizados) como aquellas actividades que realizan las mujeres en el ámbito de lo privado. El cuidado está vinculado a la reproducción y a la vida familiar: la educación de las hijas y los hijos, el mantenimiento de la vida y de la salud. Las emociones y el afecto son sus características definitorias.

Las formas de entender y de vivir las emociones y los sentimientos, como bien han mostrado disciplinas como la antropología, difieren en función de la sociedad en la que vivimos y del grupo social al que pertenecemos. Seríamos ingenuos si pensáramos que todo ello es ajeno a las relaciones de poder.

Si bien es cierto que es universal la capacidad emocional humana, no lo es menos que aprendemos a vivir y a gestionar las emociones condicionadas (que no determinadas) por un entorno sociofamiliar, político y económico concreto. Es ese contexto en el que hemos nacido y crecido el que nos lleva a desarrollar formas de vivir y de practicar el cuidado, diferentes y desiguales.

Que seamos consideradas seres emocionales en mayor medida que los hombres —y más capaces de cuidar— es una construcción social y un instrumento de subordinación social (Esteban, 2010). Las emociones no son competencia exclusiva de las mujeres, *no es algo que llevemos en la sangre*. Cabe colocar cada cosa en su lugar y distinguir entre afecto, emociones y cuidados. Sólo desde este redimensionar podemos hablar del cuidado como práctica profesional en la educación social.

Mujeres, y hombres, que cuidan

[...] la casa es un espacio humano abierto en tierra anónima. La casa rompe con la dureza de la tierra y los elementos para instaurar la utopía de lo humano, lugar de acogida en el que uno puede estar consigo mismo, ser y hacerse: construir la propia identidad (Esquirol, 2005: 30).

El primer obstáculo que hay que superar es «saberse». La familia heredada pero también la construida nos explica quiénes somos. Creemos cosas de nosotros mismos que lejos de haber sido contrastadas a través de lo cotidiano han sido interiorizadas a través de las emociones. Y qué difícil es movilizar ese peso emotivo que creemos nos define como personas. Cabe «saberse» como mujeres y hombres portadores de una mochila familiar, social y cultural particular. Todas y todos reaccionamos no sólo de formas diversas ante las prácticas profe-

sionales con, para y entre mujeres, sino que también acogemos de forma diferencial nuestras identidades como mujeres y como hombres.

Cuando vemos y actuamos en función de quienes creemos ser, proyectamos. Esperamos ver y actuar a mujeres y hombres en función de patrones heredados y mitificados. Aceptamos sin cuestionarnos que la normalidad empieza en lo que uno mismo debería ser. Por eso que en ocasiones acompañamos a las familias en función de lo que son en teoría, deficitarias («de lo contrario no pedirían ayuda») y no en función de lo que hacen (sus miembros) y por qué lo hacen. Así nos encontramos con prácticas segregacionistas que refuerzan la conceptualización estratificada de las familias según su pertenencia social y cultural. En estos casos suelen ser frecuentes las generalizaciones negativas.

A esta visión esencialista de la familia que demanda se suma una conceptualización en términos de déficit. La mujer que demanda no es vista como agente crítico. A menudo su singularidad es reducida a una globalidad que tiene como base el grupo de pertenencia y su posición en la estructura social.

Este tipo de prácticas ni parten ni comparten el mundo cotidiano de las mujeres con nombre y apellidos. La educadora (y el educador) saben, a priori, como profesionales *ilustrados*, lo que más les conviene a los sujetos, sin conocer las historias particulares. Sin mirar a los ojos, sin esperar respuestas. Hacen y deshacen. Y siempre se lamentan, *¿después de todo lo que he hecho por ella?*, cronificando y reforzando dificultades personales, familiares y sociales. En estos casos, el culpable del fracaso siempre es la otra.

La generalización no discrimina lo particular. «Sabernos» y «saberlas» precisa observar lo particular, lo real, lo cotidiano. Y para ello es necesario legitimar las voces y las experiencias de quienes acuden a nosotras y a nosotros como profesionales.

[...] la casa [esto es: el primero y más concreto espacio de identificación, que es en buena medida recibimiento] es la condición de posibilidad de todo proceso ulterior de identificación y constitución de un mundo [...] (Esquirol, 2005: 30).

Si «saberse» es el primer paso el segundo es «aceptarlo». Solo desde el reconocimiento de la debilidad es posible alcanzar la fortaleza. La negación siempre amputa toda posibilidad de cambio. Desde el (auto) conocimiento y la aceptación es posible la construcción de relaciones cómodas con uno mismo y, consecuentemente, con los demás. La seducción nos abraza entonces. El arte de la seducción es un arte que hay que imaginar, que crear.

Mostrarle a otros (a los que dicen que te acompañan y a los que crees que acompañas tú) que otro mundo es posible, mundos de relación e identidades diferentes a las experimentadas en el seno familiar y cultural, es un reto apasionante. Y aquí los discursos son humo si no van acompañados de prácticas cotidianas coherentes con quienes decimos y creemos ser, no sólo como profesionales sino también como personas. El cambio se construye y toma forma en el día a día.

Es desde el conocimiento y la aceptación desde donde algunas mujeres (y hombres) educadoras practican el reconocimiento. El propio y el ajeno. Hablamos de profesionales que *cuidan* a las personas. Mujeres que han asumido su propia exposición a las dificultades a lo largo de sus trayectorias vitales. Ellas, como todas y todos, también se saben frágiles. Una fragilidad pensada y elaborada que les permite ser unas magníficas seductoras en el arte de acompañar.

Este saberse mujeres y frágiles les permite entender que las dificultades que manifiestan las personas a las que acompañan, mayoritariamente mujeres, no son sólo el resultado de una historia personal y familiar singular, sino que también son consecuencia del tipo de estrategias que profesionales como ellas utilizan desde las instituciones sociales, educativas, económicas y políticas.

Lejos de juzgar, escuchan, y lo hacen compartiendo un café con ella, en el parque mientras juega con las hijas y los hijos o en casa mientras habla con él. Practican, en palabras de Salomé, *una relación de espera*, «on ne parle pas sur l'autre, on ne le déqualifie pas, on no le culpabilise pas, on n'exerce pas de menace ou de chantage on n'établit pas de rapports dominant-dominé» (Salomé, 2000: 25).

Entre este tipo de mujeres es habitual una resistencia al encorsetamiento que supone muchas veces trabajar desde y para las instituciones. Entienden que difícilmente pueden practicar la escucha en el despacho de 8 a 15 h.

Las profesionales educadoras que practican el cuidado personalizan su acompañamiento a través del reconocimiento. Reconocimiento que incorpora todo un universo de relaciones personales, familiares y sociales. Sus prácticas incorporan las adquiridas por la mujer a la que acompaña en sus entornos de relación, poniendo de manifiesto su interés por todo su universo familiar, social y cultural. Lo que a menudo genera reconocimiento, participación y dinamismo. Esto es, *encuentros significativos*. Vínculos a partir de los cuales poder acceder «[...] à un nouvel état de conscientisation, à une nouvelle qualité de vie, a une autre qualité de relation avec moi même et avec autrui» (Salomé 2000, 25).

Son profesionales mujeres que verbalizan discursos inspirados fundamentalmente, y a grandes rasgos, en éticas humanistas que abogan por un ideal de diálogo, de respeto por las diferencias y de comprensión. Discursos que en la práctica se traducen en una preocupación contrastable por la construcción de procesos de comunicación igualitaria. Preocupación que pasa por el reconocimiento de las diferentes clases sociales, dinámicas de género e imágenes de la realidad, actitudes, valores y saberes entre los miembros de la familia a la que acompaña. Reconocimiento que las lleva a una diversificación en sus prácticas profesionales que parece incidir favorablemente en la participación familiar, social y comunitaria de las mujeres a las que acompañan.

«[...] *Jamás hay un mundo en el que estemos totalmente en casa, ni hay jamás un sujeto que mande en su propia casa* (Waldenfels, citado en Esquirol, 2005: 54).

El cambio, reconocerse, aceptarse y crear es, sin embargo, un proceso complejo y no se reducen a la mera aceptación y/o resistencia. Cambiar es un proceso que oscila entre un reconocer el estado actual de la situación y un proyectar el estado deseable. Frente a la realidad, los cambios implican un cuestionamiento de la situación anterior y actual: los saberes pasados se enfrentan a los saberes presentes, las estrategias monoculturales se enfrentan a las estrategias pluriculturales. Las consecuencias resultantes no sólo son diversas sino también diferentes, pero todas pasan por las personas que o bien deciden dar continuidad a sus prácticas o bien deciden incorporar los cambios, entenderlos y ponerlos en práctica.

La reflexión nos lleva al «saber nos» y al entender los *porqués* y los *para qué* de nuestras prácticas. Necesitamos ubicarnos para poder decidir. Un decidir siempre condicionado por sus consecuencias. Lo que significa que no siempre podremos, sabremos o queremos asumir el coste emocional que todo cambio implica.

Dejar que los otros formen parte de sus vidas y decidan implica un no siempre compartir, pero un siempre aceptar, que se aleja de todo indicio de resignación, incondicionalidad o neutralidad. De lo que se trata es, en palabras de Barceló, de *estar presente*. Y estar presente significa «confiar, escoltar, compartir i donar nom», esto es, «[...] canviar la nostra concepció del nostre fer com a manera d'estar pel nostre estar com a manera de fer» (Barceló, 2000: 89).

4. Acompañamiento educativo y responsabilidad profesional

Como educadoras y educadores sabemos que algunos fenómenos humanos no son cuantificables. Si de lo que se trata es de entender las creencias, las representaciones sociales y las formas de relacionarse, en este caso de las familias, es necesario *aprehenderlas*.

Sabemos que como personas ni somos estáticos, ni absolutos ni totalmente libres para pensar y actuar. Como mujeres y hombres, como madres y padres, como hijas e hijos, como educadoras y educadores, somos el producto de una construcción social y cultural. Y las construcciones cambian como cambiamos nosotros a la hora de ver las cosas, no sólo a lo largo del tiempo, sino también en función de nuestra posición en la estructura social y de nuestra propia trayectoria vital. Sabemos, pues, que sólo desde la comprensión de las categorías que utilizan los sujetos podemos entender la lógica de sus representaciones sociales y sus formas de actuar.

Sabemos que nuestras actuaciones y nuestras prácticas son principalmente el resultado de juicios, creencias, experiencias y memoria de un pasado. Construimos nuestra identidad social a partir de nuestra pertenencia a determinados grupos (y el plural no se nos ha escapado). Grupos a los que les otorgamos significación emocional (como madres, como profesionales, como jóvenes, como...). Ahora bien, que nos identifiquemos con nuestras culturas no quiere decir que las subscribamos al cien por cien (¿les exigimos a otras y otros que sí lo hagan?).

Sabemos que si bien nuestras prácticas cotidianas son el resultado de los modelos culturales adquiridos a través de diferentes procesos de enculturación, las personas somos singulares a la hora de expresarlos. Nuestras opiniones, comportamientos y prácticas cotidianas vehiculan una cultura personal repleta de matices. Una cultura subjetiva que objetivamos en las representaciones sociales que verbalizamos.

Para entender cómo piensan y actúan los sujetos es necesario, pues, aprehender que éstos no son totalmente idiosincrásicos, pero que siempre son singulares. Esto es, nuestras formas de pensar son el resultado de todas nuestras experiencias de vida social, estamos condicionados por nuestra pertenencia a un colectivo que tiene hábitos y juicios elaborados. Es en este sentido en el que no son únicas porque son interpretaciones fruto de la trayectoria cultural y social. Ahora bien, nunca somos una reproducción del modelo de identidad

cultural del grupo social de origen. El contacto con los otros matiza nuestra forma de ver el mundo y contribuye a la reconstrucción de la propia identidad. De tal manera que las actitudes, los saberes y los valores que a diario se ponen en juego en las relaciones con los otros no son siempre los mismos.

«Conocer» al otro es necesario pero no es suficiente en nuestra práctica como profesionales, «no se trata tan sólo de reconocer que no es posible una comprensión total de otra persona, sino que ni siquiera es posible el conocimiento completo de uno mismo. Y es muy probable que haya que celebrar esta imposibilidad» (Esquirol, 2005: 59).

Nuestra propuesta es la creación. Esto es, la utilización de nuestra trayectoria personal y profesional, de nuestras posibilidades y dificultades, como recurso a partir del cual dibujar nuevas estrategias y actitudes. Estrategias y actitudes creativas porque nacen de la negociación con uno mismo. Una singularidad que nos permite alejarnos de la normalidad y de la mayoría. De la propia y de la ajena: reconociendo y practicando nuevas formas de expresar las emociones. Descubriendo nuevas realidades, y permitiéndonos modificar aquellos principios que, dicen, rige todo sistema.

«Ser auténtico implica la difícil tarea de familiarizarse con el propio flujo interior de vivencia que se caracteriza especialmente por su complejidad y continua variación» (Rogers, 2003: 93). Esto es, coherencia entre lo que uno piensa, hace y dice.

Una coherencia que nos permite y permita al otro incorporar su propia *existencia*, «[...] el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento» (Larrosa, 2003: 5).

Cabe preguntarse ahora por sistemas de valores y principios, personales y profesionales. Y decidir. Decidir sabiendo que ni somos estáticos, ni absolutos ni totalmente libres para pensar y actuar: ¿Podemos reclamar coherencia, a la experiencia?, ¿qué nos permite pensar, decir y hacer la incertidumbre que provoca toda existencia?

Bibliografía

I PARTE: La acción socioeducativa en el trabajo con familias

Bibliografía bàsica

- EQUIPO NORAI (2007). *La inquietud al servicio de la educación*. Barcelona: Gedisa.
- FUNES, J. (2010). *Educación en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- FREUD, S. (1974). «El malestar en la cultura». A: *Obras Completas* (tom VIII). Madrid: Biblioteca Nueva.
- UBIETO, J. R. (2009). *El trabajo en red: Usos posibles en educación, salud mental y servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- VILÀ, I. (2008). *La intervenció psicoeducativa en el context familiar*. Barcelona: UOC.

Bibliografía complementària

- ALBERDI, I. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Bilbao: Fundación BBVA.
- BADIOU, A. (2010a). *Eloge de l'amour*. París: Flammarion.
- BADIOU, A. (2010b, 6 de novembre). «La felicidad es una idea fundamental». *Página 12*. Buenos Aires. Consultable online a: <http://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/subnotas/156370-50184-2010-11-06.html>.
- BRADSHAW, J. (1983). *Una tipologia de la necessitat social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CAPLAN, G. (1993). *Aspectos preventivos en salud mental*. Barcelona: Paidós.
- CATALDO, CH. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres: Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
- DE CUSA, N. (1966). *La docta ignorancia*. Buenos Aires: Aguilar.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2010). *Programación y contenidos de la televisión e Internet: La opinión de los menores sobre la protección de sus derecho*. A: www.defensordel-pueblo.es.

- DONZELOT, J. (1979). *La policía de las familias*. València: Pre-textos.
- «EL SABER COM A PRODUCCIÓ COL·LECTIVA» (2000). A: *Llibres del COPC* (n. 11). Barcelona: COPC.
- FREUD, S. (1974). «Psicología de las masas y análisis del yo». A: *Obras Completas* (tom VII). Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GRAV (2007). *Adolescències i vincles*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- HOFFMANN, M. (1998). «¿Hay una lógica de la abducción?». *Analogía Filosófica* (XII/1, p. 41-56). Pamplona: UNAV.
- ILLICH, I. (1981). *Profesiones inhabilitantes*. Madrid: Blume.
- LACAN, J. (1975). «Ideas directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina». A: *Escritos* (tom2). Madrid: Siglo XXI.
- LACAN, J. (1978). *La familia*. Barcelona: Argonauta.
- LACAN, J. (1988). «Dos notas sobre el niño». A: *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
- MEGÍAS VALENZUELA, E. (coord.) (2002). *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- MILLER, J. A. (2006). «Buenos días Sabiduría». *Colofón* (n. 14, p. 34-41). Barcelona: FIBCF.
- MILLER, J. A. (1991). «Patología de la ética». A: *Lógicas de la vida amorosa* (p. 34-41). Buenos Aires: Manantial.
- NUÑEZ, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (2009). *Assurer le bien-être de l'enfant*. París: Editions OCDE.
- PARAZELLI, M.; Dessureault, S. (2010). «Prévention précoce. Nouvelles gestion publique et figures d'autorité». *Les Politiques sociales* (n. 1 i 2, p. 13-26). Montreal: UQAM.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Random House Mondadori.
- PETEIRO, J. (2010). *El autoritarismo científico*. Málaga: Miguel Gómez.
- PLATÓN (1980). *La República o El Estado*. Madrid: Austral.
- RAMÍREZ, L. (2008). «La desorientación de los padres». Ponència presentada en les VII Jornades de la ELP. Barcelona. Consultable online a: <www.interxarxes.net>.
- RODRIGO, M. J.; MÁIQUEZ, M. L.; MARTÍN QUINTANA, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Madrid: FEMP.
- SOLÉ, I. (1996). «Les pràctiques educatives familiars». A: C. Coll. *Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament*. Barcelona: UOC.

- TIZIO, H. (coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- TREMBLAY, R. E. (2008). *Prevenir la violence dès la petite enfance*. París: Odile Jacob.
- UBIETO, J. R. (2004). «La función psicológica de la espera». *Full informatiu del COPC* (n. 11). Barcelona: COPC.
- WAJCMAN, G. (2010). *L'Oeil absolu*. París: Denoël

II PARTE: La experiencia de la acción en el trabajo socioeducativo con Familias

- BARCELÓ, B. (2000). *Centrar-se en les persones*. Barcelona: Pleniluni.
- BARUDY, J., I DANTAGNAN, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual para la evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- BASSEDES, M.; JUBETE, M.; MAJEM, T. (2005). *Espais familiars*. Col·lecció «Temes d'Infància» (n. 50). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- BEAUVOIR, S. (1998). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (2001). *El normal caos del amor: Las nuevas fronteras de la relación amorosa*. Barcelona: Paidós.
- BETTELHEIM, B. (2000). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Crítica.
- BOUAMAMA, S. (1999). *El racisme de la diferenciació. Educació social: revista d'intervenció sòcioeducativa*, 11, 32-38.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BRAIDOTTI, R. (2000). *Sujetos nómadas*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- COMA, M.; FUNES, J. (2001). *Educadores i educadors de carrer: De l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. Col·lecció «Finestra Oberta» (n. 20). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CYRULNICK, B. (2002). *Los patitos feos: La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DILTS, R. (1997). *Cómo cambiar creencias con la PNL*. Málaga: Sirio.
- DILTS, R.; EPSTEIN, T. (1997). *Aprendizaje dinámico con PNL*. Barcelona: Urano.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (2006). *Els espais familiars de petita infància (0-3 anys). Prexarxa d'Espais Familiars de Petita Infància*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Xarxa de Municipis. Àrea de Benestar Social.
- ESQUIROL, J. M. (2005). *Uno mismo y los otros: De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona: Herder.

- HOUELLEBECQ, M. (1999). *Ampliación del campo de batalla*. Barcelona: Anagrama.
- Globalización y mujer (2002). Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- LARROSA, J. (2003). «La experiencia y sus lenguajes». Conferència pronunciada en el Seminario Internacional «La Formación Docente entre el siglo XIX y XX». Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- LARROSA, J. (2006). «Una lengua para la conversación». A: Maaschelein, J.; Simons, M. *Mensajes Educativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Leartes.
- MANCIAUX, M. (comp.) (2003). *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- MARDOMINGO, M. J. (2008). *Psiquiatría para padres y educadores*. Barcelona: Narcea.
- MEIRIEU, P. (2009). *Lettres aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. París: Rue du monde.
- PERELLADA, C. (2008). «Vincles ... en la interacció: un passeig per l'amor i l'escolta». Taller de les IX Jornades d'Innovació a l'Etapa d'Educació Infantil. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
<www.xtec.cat/~cparella/Articles/T9EnlainteracciounpasseigperlamorilescoltaCarlesParellada.pdf>
- REINA, R. (2008). «Espais familiars per a la petita infància». Conferència pronunciada en les jornades El Compromís amb els Infants, el Dia internacional dels drets dels infants. Àrea de Benestar Social. Diputació de Barcelona.
- REINA, R. (2010). *Serveis educatius per a infants i famílies*. Programa de suport a famílies en situació de vulnerabilitat. Ajuntament de Castelldefels.
<www.castelldefels.org/ca/guiaeducativa/doc_generica.asp?dogid=1259>
- ROUDINESCO, E. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama.
- SALOMÉ, J. (2000). *Passeurs de vies*. París: Éditions Dervy.
- SAN ROMÁN, T. (Equip GIEMS) (1975). *Gitanos al encuentro de la ciudad: Del chalanéo al peonaje*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- SAN ROMÁN, T. (1997). *La diferencia inquietante: Nuevas y viejas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- SANAHUJA, R.; RENDÓN, G. (2008). «El reagrupament familiar a la ciutat de Barcelona». *Barcelona Societat: Revista d'Informació i Estudis Socials* (n. 15, p. 108-124).
- SEIDLER, V. J. (2007). *Masculindades: Culturas globales y vidas íntimas*. Barcelona: Montesinos.

- SOTLCKE, V. «Antropología del género. El cómo y el por qué de las mujeres». A: <www.cholonautas.edu.pe>. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
- VIERA, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades: Profesoress e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- VILA, I. (2000). *Entorn social i familiar i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

