

PROYECTO:

Trabajamos con la Escuela

M^a José Gómez • Francesc Crua

Equipo de Atención Social Primaria. Distrito I (Zona Carrilet)
Ayuntamiento de Reus

Introducción

Exponemos una experiencia de complementación institucional que hemos realizado conjuntamente durante el curso escolar: 93-94 el colegio público Eduard Toda y el equipo de atención social primaria (zona: El Carrilet) del distrito I en el municipio de Reus (Tarragona). Este equipo básico lo formamos: una asistente social y un educador especializado. Nuestra intervención va dirigida a toda la población que habita en la zona que tenemos delimitada. Según datos de 1994 el número de habitantes de esta zona es de 14.284. Estamos ubicados en el centro Cívico del distrito. Dependemos del departamento municipal de servicios sociales, siendo uno de los 7 equipos en que se estructuran los servicios sociales en el nivel básico de atención primaria.

Este proyecto: "Trabajamos con la escuela" es uno de los que hemos elaborado dentro del ámbito de infancia dirigido a los escolares que habitan en nuestra zona de actuación y son alumnos de dicha escuela pública. Se basa este proyecto en la voluntad y predisposición de los profesionales implicados, tanto del ámbito escolar como de los servicios sociales lo cual permite desarrollar un trabajo en conjunto, esencial para estas iniciativas. Pretende este proyecto ser una aplicación en la realidad, en función de las posibilidades y recursos disponibles, de uno de los principios más básicos que requiere una intervención socio-educativa de este tipo: la de procurar la "participación y cooperación" de los distintos profesionales que están implicados, para dotar a las diversas actuaciones de un nivel de coherencia y eficacia más elevadas. Nos proponemos así que los alumnos de la escuela encuentren

una ayuda y un soporte profesionales desde esta orientación. Sobre todo para: evitar, prevenir y/o paliar, dentro de lo posible, aquellas situaciones de alumnos que vivan o puedan encontrarse en una desventaja socio-educativa.

Exponemos a continuación de manera sintética: el diseño, la ejecución, las conclusiones y las propuestas de este proyecto.

1. DISEÑO

1.1. Justificación

El colegio público Eduard Toda está ubicado en la periferia de la zona territorial de actuación del equipo de servicios sociales. Se trata de una macro escuela que lleva funcionando unos quince años y que atiende aproximadamente a una población escolar de 600 alumnos de edades desde los 3 a los 14 años. La mayoría de los niños/as de la zona asisten a dicho centro.

Desde el inicio de las actuaciones del equipo actual de servicios sociales (1991), se ha ido estableciendo una relación de trabajo con diversos profesionales del centro escolar, motivado, en parte, por la existencia de una necesidad de intervención de los profesionales del equipo así como la demanda de los propios maestros. Cada vez se ha ido acentuando e incrementando esta práctica de cooperación entre los distintos profesionales. También cada vez más, dada la complejidad de las situaciones educativas y sociales a intervenir, se precisa de una metodología que considere los diferentes ámbitos del niño/a. Se ha ido configurando gradualmente una experiencia de trabajo en conjunto entre escuela y servicios sociales que ha llevado a la necesidad de ir sistematizando cada vez más este tipo de actuaciones.

Para ello este proyecto surge como una propuesta que permita ponerlo en práctica, en el sentido de promover actuaciones que sean posibles, dirigidas a la conexión del proceso escolar de los niños/as con la propia realidad de su medio social inmediato.

1.2. Objetivos

El objetivo general para este proyecto consiste en: realizar una acción en conjunto entre los profesionales tanto del ámbito escolar como de los servicios sociales, sobre todo en aquellas situaciones de desventaja socio-educativa de los alumnos, que permitan llevar a cabo una acción más unificada.

Los objetivos específicos propuestos son:

- Establecer una metodología entre escuela y los servicios sociales, que permita una relación cooperativa durante todo el curso escolar.
- Realizar actuaciones coordinadas entre escuela y servicios sociales dirigidas a potenciar aspectos (hábitos, actitudes, motivaciones...) que contribuyan a la mejor adaptación escolar de determinados alumnos fuera del marco escolar.
- Implantar un "sistema" de trabajo interdisciplinar que permita llevar a cabo una acción conjunta de forma más sistemática y unificada.
- Potenciar el conocimiento por parte de la escuela de diversas actividades durante el curso que realicen diferentes entidades, instituciones u otras acciones comunitarias de la zona que puedan presentar interés para los alumnos del centro.

1.3. Metodología

En función de los objetivos propuestos

la metodología prevista para este proyecto precisa de la utilización de diferentes métodos y técnicas según los diferentes apartados:

— Relación institucional escuela-servicios sociales:

- sesiones iniciales de trabajo conjunto con el equipo directivo de la escuela;
- reunión inicial de presentación del proyecto al colectivo de profesionales de la escuela (maestros, pedagogos...);
- contactos periódicos durante todo el curso con la jefe de estudios (informaciones, cuestiones de funcionamiento...);
- establecimiento de las sesiones de trabajo interdisciplinar de forma periódica en la propia escuela.

— Sesiones sobre hábitos, actitudes, motivación:

- actividades periódicas de realización de tareas escolares para grupos determinados de alumnos seleccionados según criterios establecidos entre maestros y profesionales de los servicios sociales realizadas en el centro Cívico.

— Soporte profesional de una maestra contratada por los servicios sociales:

- atención personalizada para cada niño/a (entrevistas individuales, entrevistas a la familia...);
- trabajo coordinado entre maestra de las sesiones, educador y maestros de la escuela.

— Trabajo socio-educativo:

- método de trabajo interdisciplinar entre profesionales de la escuela y los de los servicios sociales;
- intervención socio-educativa individual e intervención socio-familiar.

— Relación con la comunidad:

- difusión y traspaso de informaciones sobre diferentes actuaciones de la zona a la escuela;
- contactos con responsables, profesionales o personas de instituciones, entidades;
- sesiones de presentación e informativas de diferentes agentes sociales a los profesionales de la escuela.

2. PROFESIONALES

Los profesionales que han participado en este proyecto han sido:

- Asistente social y educador especializado
- Maestra (servicios sociales)
- 23 maestros de la escuela. Entre estos el director, la jefe de estudios y la secretaria
- Pedagoga del EAP (equipo de asesoramiento psicopedagógico)
- Un profesional de educación compensatoria
- Animadora sociocultural
- Dos alumnos de prácticas (pedagogía y trabajo social).

3. EJECUCION

Este apartado consiste en exponer la descripción del proceso metodológico tal como éste se ha dado en la realidad.

1. En relación con la escuela: para el establecimiento de los aspectos funcionales necesarios para la implantación del proyecto se ha realizado:

a) Un contacto inicial con el equipo directivo de la escuela, en el mes de setiembre del 93. Se constata el interés mutuo de llevar a cabo una serie de actuaciones en conjunto.

b) Reunión de presentación del proyecto al colectivo profesional de la escuela en el mes de octubre. Participan la mayoría de profesionales de la misma acordándose la realización de sesiones de trabajo interdisciplinar con una periodicidad mensual, éstas se efectuaron el último jueves de cada mes en la sala de profesores del centro escolar. También se expone la necesidad de proceder a la unificación de criterios, tanto de ámbito escolar como social, de cara a determinar la tipología de alumnos que se considere adecuada para que participen en actividades sobre "hábitos de estudio" de los servicios sociales. Para ello debe tenerse en cuenta la capacidad real de intervención posible, en función de los recursos: materiales, personales y funcionales que se puedan movilizar.

En esta reunión, en una segunda parte, se facilita información sobre las actividades



previstas para el curso por parte de la animadora sociocultural del distrito y también por el presidente de una asociación de vecinos próxima al centro.

2. Sesiones de trabajo interdisciplinar (STI): se inician en el mes de octubre. Estas sesiones se establecen entre los tutores de los alumnos y los dos profesionales del equipo de servicios sociales. Unos días antes de cada sesión nos ponemos en contacto con la jefe de estudios de la escuela para indicar sobre qué alumnos se considera necesario tratar, lo cual permite con cierto tiempo convocar a los tutores correspondientes. También los maestros indican con antelación los alumnos, la cual cosa permite una preparación y previsión de las sesiones. En las sesiones se procede a exponer por parte del profesional que ha efectuado la demanda: la situación del alumno y el motivo por el cual ha considerado adecuado exponerlo. A partir de este momento se inicia un proceso de contrastación en función de los datos conocidos por todos los profesionales. Se establece, en cada caso, un proceso diagnóstico en conjunto de la situación del alumno y, si ello no es posible por la carencia de datos básicos se procede en primer lugar la recogida de los mismos. En todos los casos se procura establecer las actuaciones que se han de realizar desde la escuela y desde los servicios sociales, con unos criterios lo más comunes y coherentes posibles. En algunos casos las intervenciones se dan en conjunto como por ejemplo: entrevistas con los padres del alumno. También se indica la importancia de establecer una evaluación de las actuaciones y la evolución de la situación socio-educativa del alumno (seguimiento). Esto se produce tanto en el marco de las sesiones o fuera de ellas. En algunas ocasiones participan en las sesiones un profesional del EAP o uno del PEMS (educación compensatoria) en aquellos casos que se considera adecuado.

El número de sesiones durante el curso ha sido de 6 y se ha conectado con 15 tutores. El número de alumnos sobre los que se ha incidido ha sido de 50, aunque cabe precisar que en 6 casos se ha realizado un plan de actuación en sentido estricto.

3. Sesiones de hábitos de estudio. Son unas actividades en las que una serie de alumnos de la escuela participan diariamente, durante todo el curso escolar. Consisten básicamente en la realización de tareas que contribuyan y favorezcan su proceso escolar. Estas actividades están gestionadas por los servicios sociales y se realizan en el centro Cívico del distrito. Se trabajan: hábitos, actitudes, aspectos de motivación y de so-

cialización que les ayuden en su proceso escolar. Se pretende potenciar la habituación cotidiana y de manera autónoma de los alumnos a través de actividades relacionadas con los aprendizajes escolares.

La valoración de los alumnos que han de participar en estas actividades depende de unos criterios establecidos de forma conjunta entre escuela y servicios sociales:

- alumnos que habitan en la zona de actuación de los servicios sociales;
- edades comprendidas entre los 8 y 14 años;
- que se determine la necesidad de adquisición o mejora de los hábitos de estudio, sobretudo en aquellas situaciones de determinados alumnos en los que esta falta o insuficiencia limite su proceso de rendimiento escolar;
- por la existencia de factores de tipo: personal, familiar y/o social que dificultan o imposibilitan la adquisición de estos hábitos. Situaciones, por ejemplo, de: falta de espacio físico en su vivienda, carencias socio-económicas familiares graves, dificultades de socialización.

A partir de estos criterios los maestros han elaborado unas listas de alumnos que reúnan las condiciones establecidas. Se procede posteriormente a una valoración contrastada con los profesionales de servicios sociales. Una vez establecida la relación definitiva de los alumnos se convocó una reunión con los alumnos y sus padres, para comentar el proyecto, solicitando su participación y colaboración.

En el mes de noviembre se inician las actividades con tres grupos, con un total de 36 alumnos, distribuidos en tres grupos según sus niveles escolares. El horario es a partir de las 5,15 de la tarde y cada grupo permanece una hora en el centro Cívico.

Aparte de las actividades propiamente escolares, también se realizan actividades de tipo lúdico como: juegos de mesa, juegos en grupo... Estas actividades suelen realizarse el viernes. También se hacen actividades en función de centros de interés: Navidad, Carnaval... Estas actividades se hacen con todos los grupos, lo cual permite una relación entre todos los niños/as. Durante el transcurso de las actividades, se realiza un seguimiento de la evolución de cada alumno contrastado con el de su maestro-tutor de la escuela.

4. Trabajo socio-educativo y socio-familiar. Abarca aquellas actuaciones de tipo individual, considerando aquellos factores de tipo: personal, familiar y del medio social que condicionen el proceso escolar y el desarrollo, en general del niño/a. Para ello se

establece un proyecto de intervención individual, que permita de una manera adecuada y técnica realizar esta intervención. Cabe destacar que este trabajo se realiza desde la perspectiva de implicación de los propios alumnos, de sus familiares.

4. CONCLUSIONES

Se ha establecido con cierto grado de sistematización un trabajo conjunto entre escuela y servicios sociales que ha permitido desarrollar una intervención más coherente y de colaboración, que ha permitido optimizar:

- la detección y trabajo conjunto sobre situaciones de desventaja socio-educativas de alumnos, lo cual se ha facilitado por el hecho de establecer una estructura de organización que lo ha posibilitado.
- la realización de actuaciones sobre hábitos, actitudes, motivación y socialización como experiencia de trabajo grupal, de manera coordinada y fuera del marco escolar.

Este proyecto ha aportado una ayuda socio-educativa a través de sus distintas acciones a un conjunto de alumnos de la escuela. Podemos constatar que este proyecto ha permitido potenciar la aproximación entre escuela y servicios sociales dentro de un modelo de acción conjunta, lo cual ha conllevado una mejora de la cualidad de las intervenciones socio-educativas. Pero somos conscientes que nos encontramos en una etapa inicial y que precisa de un posterior desarrollo a través de otros proyectos.

5. PROPUESTAS

- Procurar que en el proyecto se impliquen y participen más profesionales tanto de la escuela como de servicios o instituciones que puedan favorecer la intervención socio-educativa que se lleva a cabo (orientadores, de aulas taller...).
- Establecimiento de contactos con la asociación de padres de alumnos de cara a procurar el conocimiento de estas actuaciones y establecer su posible colaboración.
- Implantación de aquellos procedimientos de metodología que puedan conllevar unas mejoras en la intervención en conjunto de la escuela y los servicios sociales.
- Establecimiento, durante todo el curso, de contactos y relaciones entre la escuela y las diferentes entidades, colectivos u otros servicios de la comunidad en un sentido de colaboración mutua. ■

¿CENTROS DE PROTECCION DE MENORES?

José García Molina

Educador Social (E. de Centros de Acción Educativa). Barcelona

Hoy en día a la Infancia se le atribuye significación propia. Ya no vemos en los menores a aquellos adultos en miniatura que representaban los iconos y pinturas de la época medieval. Sin embargo este parece ser un descubrimiento demasiado joven para la Pedagogía y la Educación, disciplinas que siguen encontrando dificultades para elaborar un discurso propio y riguroso. Esta situación las ha llevado, en ocasiones, a alejarse de su función de orientar la transmisión del patrimonio cultural y de posibilitar una óptima circulación del individuo en lo social amplio, llevándola a psicologizar y socializar su discurso.

Ciertos discursos educativos *bieninten-*

cionados, y los educadores que los sustentan (generalmente sólo en la práctica), tienen demasiada prisa por dar respuestas, por encasillar a los sujetos con los que trabaja para poder cambiarlos, moldearlos a su propia imagen y semejanza, y a la de los valores que sustentan; y, como critica Violeta Núñez, todo justificado por SU BIEN. En algún punto se han hecho suya la frase de Henry Wallon que reza: "El niño sólo sabe vivir su infancia, conocerla es tarea del adulto" (sentencia que ya plantea algo de la *inconsciencia* de los menores); pero han cometido el error de confundir el verbo conocer con el verbo cambiar. Es evidente que todo proceso educativo persigue un cambio,

pero no debe ser el educador, como sujeto, quien lo opere (operar, intervenir... sigue siendo dificultoso separar el discurso médico del educativo). No se trata de un cambio de personalidad, de forma de ser (para esto existen una gran cantidad de modelos psicológicos que lo persiguen), sino un cambio de lugar de promoción, un ofrecimiento de alternativas reales y efectivas a una situación dada. El posible cambio es de la competencia y de las posibilidades del educando. El educador no puede, ni debe, "entrar" en él para cambiar algo que no funciona, desde su punto de vista. Es justo en la distancia que supone el reconocimiento del otro desde donde la educación puede hacer de su tarea algo más efectivo y profesional. La distancia...

Si hay un lugar donde ese reconocimiento del otro, del derecho a su intimidad y a la diferenciación, se vuelve complejo, casi insostenible, es en las residencias de menores. La educación "en la vida cotidiana" suele degenerar en un sistema totalitario, vigilante de todos los espacios y momentos. Es el sistema del panóptico donde el menor no puede ocultarse a la mirada omnipresente del educador. Es el intento de tener todo medido, ordenado, pensado sin conceder una tregua al desorden, es decir un posible motivo de cambio.

La paradoja resulta irrisoria cuando éstas, además, son designadas como residencias o centros de acción educativa de *protección de menores*. ¿De qué los protegemos? Pienso que el sentido específicamente educativo de la tarea se pierde en aras de otros discursos moralistas y conseguimos que los propios niños acaben protegiéndose también del centro. Podemos imaginar que muchos niños se niegan a hablar



con sus tutores porque saben que la información circula y todo el equipo educativo será partícipe de lo que diga. Luego incluso puede ser utilizado en su contra en alguna situación que no tenga que ver con lo acontecido. Creo que hablamos muy a la ligera de lo que los menores nos explican. La privacidad se hace añicos justamente cuando han querido confiar su preocupación a una persona concreta, buscando una respuesta de ésta, y no deseaban hacerlo público.

No persigo en este escrito plantear una crítica a la existencia de centros residenciales, que creo muy necesarios, sino a la manera como todavía se entiende el funcionamiento y la organización de las dinámicas. También a lo que se ha dado en llamar trabajo individual, personalizado o tutorial. Con la excusa y el convencimiento de que el menor ha de entender su situación, el porqué está allí, los problemas de sus padres o familiares y un sin fin de problemáticas muchos tutores logran acabar identificando al menor con "su problema".

El trabajo en este punto se vuelve conflictivo. Partimos del problema, y trabajamos siempre con el problema sobre la mesa; detrás de cada conversación. No es que no lo haya. Se supone evidente una dificultad en lo social, o una situación de desamparo que justifica a nivel legal el internamiento, pero no debe ser ésta nuestra herramienta de relación. Tenemos miedo de que la dinámica se desordene e incluso pensamos los objetivos de trabajo en función de ésta, sin atrevernos a hacer el ejercicio contrario. Tememos perder una autoridad con la que nos hemos investido pero que, en ocasiones, no sabemos ganarnos. Recordando a Bochenski pensaba en lo difícil que se nos hace a los educadores ocupar el lugar de la autoridad epistemológica, la del que sabe, la del que conoce la realidad en un ámbito determinado (no el que conoce todo), pero especialmente nos cuesta esperar que sea el educando quien nos conceda esa autoridad. Si el ámbito de la autoridad no es real, sino ideal y, sobre todo, nadie puede ser una autoridad para sí mismo creo que muchos de los discursos educativos que proponen al educador como modelo a imitar (desafortunadamente muchos sustentan hoy en día la realidad de centros de protección de menores) se están equivocando. Creamos una cotidianidad completamente normativizada, a la que raramente alguien con un mínimo de salud mental se puede adaptar en su totalidad. Si los menores protestan o trasgreden es que no quieren cambiar o no pueden superar sus traumas: no tienen solución. Siempre hay

una justificación más sencilla que plantearse el nivel de exigencia del centro para con los menores. Siempre es más fácil pensar que los problemas surgen por la forma de ser de los niños, por su negativa a cambiar, que plantearse la relación educativa.

No es mi objetivo, en ningún caso, plantear una suerte de educación ideal en la que el educador está a la altura del niño y le ayuda a crecer desde la comprensión y el deseo de reconciliación con un estado de inocencia cándida, al más puro estilo roussoniano. Tan necesaria es la distancia entre el niño y el educador, para que se pueda comunicar algo desde otro lugar, como la prohibición y la sanción. Pero debemos entender éstas como límite a conductas que ponen en dificultad la circulación normalizada del menor en su contexto. No es en ningún caso el castigo moral el que posibilita nuevos posicionamientos, sino la prohibición que sitúa y obliga a la elección de un nuevo lugar; y esa función corresponde al educador. "Aquí no, esto no" y un posterior ofrecimiento de nuevas propuestas, o la espera de la nueva elección del menor son algunos de los más importantes argumentos que puede esgrimir la educación. Y entiendo que esto no resulta fácil.

En una conversación que mantuve hace unos días con una educadora sobre el trabajo en la residencia, ésta me decía que, en ocasiones, hay que querer a los niños tal como son. A mí sólo se me ocurrió decir que quizás era mejor quererlos que quererlos cambiar.

Creo que el educador debe situar su saber hacer en la búsqueda y ofrecimiento de recursos que posibiliten el cambio de lugar, en estar para que se propicie un encuentro, en saber escuchar (porque se ha permitido hablar y el menor quiso hacerlo) y no dar siempre respuesta sino provocar un vacío que sea responsabilidad suya intentar llenar. Esto requiere distancia y saber, algo que es



todavía un objetivo pendiente para la educación. Pero sobre todo requiere el reconocimiento del educador hacia el menor como un otro diferenciado, con su propia historia y su propio deseo. ■

BIBLIOGRAFIA consultada y aconsejada

- BALANDIER, G. (1988): *El desorden. La teoría del caos en las ciencias sociales*. Barcelona, Gedisa.
- BOCHENSKI, J.M. (1978): *¿Qué es autoridad?*. Barcelona, Herder.
- GOFFMAN, E. (1986): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- NUÑEZ, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona, PPU.