



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
PROGRAMA: EDUCACIÓN SOCIAL. FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA

Tesis Doctoral

**UN RECURSO DE INTEGRACIÓN SOCIAL PARA NIÑOS/AS,
ADOLESCENTES Y FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO:
LOS CENTROS DE DIA DE ATENCIÓN A MENORES**

POR: JUAN MANUEL SÁNCHEZ RAMOS
DIRIGIDA POR: JESÚS GARCÍA MÍNGUEZ Y MATÍAS BEDMAR MORENO

Granada, abril de 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Juan Manuel Sánchez Ramos
D.L.: GR 2437-2011
ISBN: 978-84-694-2952-5

DEDICATORIAS

Con esta dedicatoria quiero homenajear, a Nuria, mi esposa, por el apoyo recibido para que este trabajo sea una realidad.

A mi hijo y a mi hija, para que lleguen a comprender, que en el mundo existen realidades distintas a la que a ellos les ha tocado vivir.

A mi padre, por ir bordando mis metas personales y profesionales, pero sobre todo por ser un gran referente en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que a continuación vamos a presentar, no hubiera podido ser posible sin la colaboración, cooperación, dedicación y entrega de otras personas. Muchos de los méritos que pudieran encontrarse aquí, son sin duda alguna de éstas. Por ello, constato mi más profundo agradecimiento:

A los profesores y directores de este trabajo: Dr. Jesús García Mínguez, al que no sólo debo agradecerle la confianza depositada en mí, sino por permitirme además beneficiarme de su época dorada, repleta de experiencia y sabiduría, méritos que me han ayudado a vencer los escollos que me he ido encontrando. Pero principalmente le estoy agradecido por su ayuda, compromiso, seriedad, responsabilidad y rigor académico que está contribuyendo a que el sueño de mi padre, de mi esposa y el mío propio se haga realidad. Al Dr. Matías Bedmar Moreno, al que he de valorar su constante predisposición, meticulosidad y cercanía para que esta investigación llegue a buen puerto. Igualmente le estaré agradecido por sus acertadas y enriquecedoras aportaciones, dotando al estudio del estilo que merece.

A Aldeas Infantiles SOS, por inspirar y colmar de estimulación esta investigación; especialmente a las Direcciones Territoriales de Andalucía, Galicia y Aragón por su apoyo y ofrecimiento para que esta tesis se llevara a cabo. Igualmente, quisiera dar las GRACIAS con mayúsculas, al Director del Centro de Programas Sociales de Granada, D. Ángel Cardenete Hernández, cuyo ánimo y soporte moral ha inspirado y posibilitado el crecimiento profesional, que ha hecho posible este trabajo. Igualmente, hago constar la labor encomiable y tan necesaria de los equipo de trabajo de los Centros de Día de Granada, Vigo y Zaragoza por su esfuerzo, dedicación y entrega mostrada en la recogida de información.

No puedo olvidarme de los usuarios de los Centros de Día (directos e indirectos) que, con sus testimonios, han dotado esta investigación de contenido, significado y de un gran valor, para que en el futuro, otros puedan beneficiarse de él.

Gracias a todos/as.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
Parte I: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN	21
<i>I.- SITUACIONES SOCIALES ADVERSAS: ESPECIAL REFERENCIA A LA SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL</i>	23
INTRODUCCIÓN	25
1.- MARCO CONCEPTUAL	26
1.1.- Indicadores de riesgo	26
1.2.- Indicadores de compensación o protección	29
2.- SITUACIÓN DE RIESGO EN MENORES, ADOLESCENTES Y FAMILIAS	30
3.- EL AGRAVAMIENTO DE LAS SITUACIONES DE RIESGO: INDICADORES	32
3.1.- La exclusión social	33
3.2.- La marginación social	34
3.2.1.- Tipos de marginación	35
3.3.- Inadaptación social	37
3.4.- Conflicto social	38
3.4.1.- Menores en conflicto social	38
<i>II.- FAMILIAS, MENORES Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO</i>	41
INTRODUCCIÓN	43
1.- FAMILIAS: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	43
1.1.- Funciones y tipos de familia	44
1.1.1.-Tipos de familias	44
1.1.2.- Misiones y funciones	46
1.2.- Familias en riesgo social	48
2.- MENORES	51
2.1.- Delimitación conceptual	51
2.2.- Necesidades y fortalezas de los menores	52

2.3.- Menores en riesgo social	53
<i>2.3.1.- Características</i>	54
<i>2.3.2.- Niveles de riesgo social en menores</i>	56
3.- LA ADOLESCENCIA	58
3.1.- Adolescencia y adolescente: Delimitación conceptual	58
3.2.- Duración y desarrollo de la adolescencia: el periodo de la transformación	59
<i>3.2.1.- Duración</i>	59
<i>3.2.2.- Evolución y desarrollo de la adolescencia: el periodo de transformación.</i>	59
3.3.- Comportamientos estereotipados de la adolescencia	60
3.4.- Factores de riesgo	63
3.5.- Factores de compensación	64
3.6.- Permeabilidad e influencia de los nuevos cambios sociales en los adolescentes	65
III.- LA PREVENCIÓN	69
INTRODUCCIÓN	71
1.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PREVENCIÓN	71
1.1.- Prevención y educación	72
2.- TIPOLOGÍA DE LA PREVENCIÓN	73
3.- LA PREVENCIÓN CON MENORES ADOLESCENTES Y FAMILIAS	77
4.- MARCO LEGAL SOBRE LA PREVENCIÓN AL MENOR, ADOLESCENTES Y SUS FAMILIAS	80
IV.- LA INTEGRACIÓN SOCIAL	85
INTRODUCCIÓN	87
1.-MARCO CONCEPTUAL	87
2.- LA INTEGRACIÓN SOCIAL COMO FENÓMENO DINÁMICO Y PROCESUAL	90
3.- FORMAS DE INTEGRACIÓN	91
4.- MECANISMOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL	91

<u>CAPÍTULO II: ALDEAS INFANTILES SOS</u>	95
1.- INTRODUCCIÓN	97
2.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS	98
2.1.- El fundador: Hermann Gmeiner y el nacimiento de Aldeas Infantiles SOS	98
2.2.- Pioneros de la asistencia a menores: Evolución histórica	100
2.3.- Aldeas Infantiles SOS en España	103
3.- ¿QUÉ SON LAS ALDEAS INFANTILES?	104
4.- PILARES METODOLÓGICOS	105
5.- UN ENFOQUE PREVENTIVO: LOS CENTROS DE PROGRAMAS SOCIALES	106
5.1.- Programa de jóvenes	107
<i>5.1.1.- Proyecto asistido</i>	108
<i>5.1.2.- Proyecto de autonomía</i>	108
<i>5.1.3.- Proyecto de egresados</i>	109
5.1.4.- Otros programas de jóvenes	109
<i>5.1.4.1.- Programas de cualificación profesional inicial</i>	109
<i>5.1.4.2.- Programas de educación de calle</i>	109
<i>5.1.4.3.- Centros Especiales de Empleo</i>	110
5.2.- Programas de fortalecimiento familiar	110
<i>5.2.1.- Los Centros de Día</i>	111
<i>5.2.2.- Programa de Atención a la Infancia y Familia (SAIF). Programa de Intervención Familiar</i>	111
<i>5.2.3.- Programa de familias monoparentales</i>	112
<i>5.2.4.- Programa de punto de encuentro y de mediación familiar</i>	112
<i>5.2.5.- Programa de apoyo y seguimiento a familias acogedoras</i>	112
<i>5.2.6.- Centros de Educación Infantil</i>	112
<i>5.2.7.- Centros de primera acogida, valoración y diagnóstico</i>	112

<u>CAPÍTULO III: LOS CENTROS DE DÍA</u>	115
1.- INTRODUCCIÓN	117
2.- EL IDEAL EDUCATIVO DE LOS CENTROS DE DÍA DE ATENCIÓN A MENORES	117
3.- MARCO CONCEPTUAL	120
3.1.-¿Qué entiende la sociedad por los Centros de Día?	121
3.2.- Dualidad terminológica y unidad conceptual: Centro de Día versus Centro Abierto	122
3.3.- Los Centros de Día para menores	123
3.4.- Finalidad y objetivos que persiguen los Centros de Día	126
3.5.- Los Centros de Día para mayores y discapacitados	130
<i>3.5.1.- Los Centros de Día para mayores</i>	130
<i>3.5.2.- Los Centros de Día para discapacitados</i>	130
4.- LOS CENTROS DE DÍA PARA MENORES: RECORRIDO HISTÓRICO	131
4.1.-Situación actual de los Centros de Día	135
5.- LOS CENTROS DE DÍA: TAXONOMÍA RELATIVA A LA ATENCIÓN DE MENORES	136
5.1.- Modelos de Centros de Día para menores según problemática general o específica.	138
<i>5.1.1.-Los Centros de Día como recurso de prevención primaria</i>	138
<i>5.1.2.- Los Centros de Día como recurso rehabilitador</i>	139
6.- CARACTERÍSTICAS DE LOS DESTINATARIOS DE LOS CENTROS DE DÍA PARA MENORES	140
7.- PROGRAMA MARCO	143
8.- MARCO LEGAL	158

<u>CAPÍTULO IV: OTRAS EXPERIENCIAS RELATIVAS A LA ATENCIÓN DE MENORES</u>	161
INTRODUCCIÓN	163
1.- EXPERIENCIAS SOBRE EL TEMA: ESPAÑA	163
1.1.- Marco proteccionista	164
<i>1.1.1.- El acogimiento</i>	164
<i>1.1.2.- La adopción</i>	165
1.2.- Marco preventivo	165
<i>1.2.1.- Promoción y sensibilización a la infancia</i>	165
<i>1.2.2.- Prevención específica</i>	166
2.- PRINCIPALES INSTITUCIONES DEDICADAS A LA ATENCIÓN DE MENORES	170
2.1.- Mensajeros de la paz	171
<i>2.1.1.- Programas relacionados con la infancia</i>	171
2.2.- Nuevo Futuro	172
2.3.- UNICEF	174
2.4.- Save the Children	176
2.5.- PRODENI	177
2.6.- Fundación Diagrama	178
3.- EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN LA ATENCIÓN A MENORES	179
3.1.- Alemania	180
3.2.- Francia	184
3.3.- Inglaterra	189
<u>CAPÍTULO V: LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL</u>	195
1.- INTRODUCCIÓN	197
2.- PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL	197
2.1.- Alemania: Origen de la Pedagogía/Educación Social	199
2.2.- El inspirador de la Pedagogía Social: Pestalozzi	201
2.3.- Predecesores de Pestalozzi	204
<i>2.3.1.- Natorp</i>	204
<i>2.3.2.- Nohl</i>	204

2.3.3.- <i>Kolping</i>	205
3.- CONCEPTO DE LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL	205
4.- ÁMBITOS DE LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL	209
<u>CAPÍTULO VI: POSIBLES APROXIMACIONES</u>	
<u>INVESTIGADORAS DE LOS CENTROS DE DÍA</u>	219
1.- INTRODUCCIÓN	221
2.- LA INVESTIGACIÓN: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	221
3.- CONCEPTO DE PARADIGMA	223
4.- PARADIGMAS TRADICIONALES EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES	225
4.1.- El paradigma positivista	225
4.2.- El paradigma hermenéutico	226
4.3.- El paradigma sociocrítico	227
4.4.- La investigación social desde los contextos de desarrollo: el paradigma ecológico	229
5.- EL ENFOQUE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN	233
5.1.- El enfoque cuantitativo	233
5.1.1.- <i>Características</i>	233
5.2.- El enfoque cualitativo	234
5.2.1.- <i>Características</i>	235
5.3.- Cuantitativo versus cualitativo	236
5.4.- Justificación de la selección del enfoque cualitativo	237
6.- METODOLOGÍA DE ESTUDIO	239
6.1.- La fenomenología	239
6.2.- El interaccionismo simbólico	241
6.3.- La etnometodología	242
6.4.- Justificación de la selección del método de investigación: la etnometodología.	243

Parte II: MARCO METODOLÓGICO

**CAPÍTULO VII.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

1.- INTRODUCCIÓN	249
2.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	251
3.- OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	252

CAPÍTULO VIII.- EL PROCESO METODOLÓGICO

1.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS: LA OBSERVACIÓN	257
1.1.- Estrategias de observación participante	259
1.1.1.- Registros no sistematizados	260
1.1.2.- Registros sistematizados parcialmente	263
1.2.- Justificación de la selección del instrumento de recogida de datos	263
1.3.- Nuestra técnica de investigación: El registro anecdótico	263
1.3.1.- Aproximación conceptual	263
1.3.2.- Estructura del formato o plantilla	264
1.3.3.- Recomendaciones de cumplimentación	265
1.3.4.- Tipos de registros anecdóticos	265
1.3.5.- Ventajas	265
1.3.6.- Características	266
1.4.- Ejecución del instrumento de recogida de datos	267
2.- OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN	268
2.1.- La entrevista semiestructurada	268
2.2.- Las cartas	270
2.3.- Las representaciones gráficas	271
3.- POBLACIÓN Y MUESTRA	272
3.1.- Población	272
3.2.- Muestra	273

<u>CAPÍTULO IX: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</u>	
<u>DATOS</u>	275
1.- ANÁLISIS DE LOS DATOS	277
1.1.- Momentos del análisis de datos cualitativos	277
1.2.- Las categorías	278
1.3.- Descripción de la información en función de las categorías	279
<i>1.3.1.- Competencias personales</i>	280
<i>1.3.2. Competencias sociales</i>	297
<i>1.3.3. Rendimiento escolar</i>	311
<i>1.3.4. Dinámica familiar</i>	323
<i>1.3.5. Referenciales de apoyo</i>	333
<i>1.3.6. Impacto social</i>	344
1.4.- Limitaciones	354
<u>CAPÍTULO X: CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES</u>	
<u>FINALES</u>	355
1.- CONCLUSIONES	357
2.- CONSIDERACIONES FINALES	359
BIBLIOGRAFÍA	363
ANEXO	377

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, identificada por su complejidad, inestabilidad y sobre todo por la velocidad con la que se producen los cambios sociales, precipita en muchos casos los procesos de inadaptación, exclusión y marginación. Esta realidad demanda la agilización de políticas sociales que garanticen el bienestar de la población.

Tradicionalmente, las medidas de protección a la infancia han girado en torno a la separación del menor de su contexto natural de crecimiento, proporcionando entornos de desarrollo alternativos, tales como los centros de protección de menores o las residencias juveniles. Tales medidas carecían de perspectivas preventivas, es decir; no se intervenía para evitar que el menor fuera separado de su familia biológica, sino que se intervenía para que el menor abandonara el seno familiar. Siendo conscientes de que la problemática del menor provenía de la familia, un porcentaje muy alto de las medidas adoptadas se centraban en el menor y no en su familia, origen de las dificultades sociales de éstos. Evidentemente, el problema seguía persistiendo y aumentando de calibre, puesto que los problemas familiares incipientes en los niños/as se filtraban en los Centros Educativos, en el entorno social y sobre todo en las relaciones interpersonales.

Calvo de León y Arroyo Alonso (1998:365) citan a la antigua Dirección General de Acción Social de la Junta de Castilla y León en 1990, en la que se decía lo siguiente: “...existe una difícil situación para la protección de la infancia al considerar que no existían proyectos alternativos a los internamientos residenciales en las medidas a adoptar con menores y que, lejos de atender a todos los casos posibles, existía una amplia población que carecía de soluciones y recursos necesarios para cubrir las necesidades más básicas de la misma. Del mismo modo, advertía entonces sobre la inexistencia de dispositivos adecuados para prestar los apoyos técnicos que muchas familias necesitaban, como paso previo a cualquier otra medida protectora”. De estas apreciaciones se deducía que la intervención con menores y familias en riesgo de exclusión social era realmente necesaria para evitar la institucionalización del menor. Conscientes de las estrategias a adoptar, el problema estribaba en el diseño y creación de programas que abanderan esta premisa preventiva, ya que se carecía de ellos. Leyes posteriores como la Ley Orgánica 1/1996 de Protección al Menor, se hace eco de esta realidad e impulsa entre otros aspectos, la disposición de medios preventivos para evitar en la medida de lo posible medidas traumáticas para el niño/a. Veinte años más tarde, los Informes Anuales del Defensor del Menor en Andalucía ratifican el mismo vacío reflejado en la quejas recogidas en dicho documento: “La apreciación de la situación de riesgo conlleva la elaboración y puesta en

INTRODUCCIÓN

marcha de un proyecto de intervención social individual y temporalizado que, en todo caso, debiera recoger las actuaciones y recursos necesarios para solventarla; siendo esto así, la realidad nos muestra las críticas de determinados colectivos sociales y familias, coincidentes en la poca efectividad de las actuaciones de protección de menores en situación de riesgo social, manifestando cierta tibieza en la ejecución de las competencias asumidas por las Administraciones implicadas” (Informe del Defensor del Menor de Andalucía 2007:370). Por tanto, entendemos que no existen alternativas adecuadas y suficientes que pongan freno al agravamiento y la cronicidad de las situaciones de riesgo en las que se encuentran numerosas familias españolas, especialmente las que tienen menores a su cargo.

El trabajo que a continuación presentamos pretende validar un recurso de prevención, que dé respuesta a la realidad a la que hemos hecho alusión, circunscribiéndose al análisis sobre la influencia o impacto social que generan los Centros de Día en los menores y en sus familias, inmersas en situaciones de riesgo y exclusión social. Entendemos los Centros de Día como un recurso de integración social alternativo a la institucionalización de los infantes, centrándose en la compensación de deficiencias sociales, educativas y familiares.

El objetivo de nuestra investigación consiste en estudiar los beneficios que aportan los recursos especializados (Centros de Día), sobre los ámbitos escolares (disminución del absentismo y fracaso escolar como indicadores de riesgo), familiares (desde la capacitación, formación y sensibilización de las familias), desarrollo personal (autoconocimiento, autocontrol y la autoestima) y desarrollo social (acceso a los recursos del entorno, socialización e integración).

Son muchas las iniciativas surgidas cara al problema de los menores. Nosotros pretendemos ofrecer un instrumento nuevo que busque la integración de éstos. En este sentido estimamos que la prevención trabajada en el tiempo libre y desde el entorno más próximo de influencia social, es la respuesta más eficaz que ofrecen los Centros de Día a nuestra población; es una estrategia alternativa a otras medidas de protección y prevención al desamparo, disminuyendo o erradicando las situaciones de alarma social que las hacen posible. El estudio no se limitará a la población objeto, sino que analizará los beneficios sociales aportados a la comunidad y al entorno donde se ubica.

Las principales inspiraciones que origina nuestra investigación emanan básicamente de la experiencia profesional con menores, adolescentes y familias en riesgo de exclusión social, en los que a través de distintos programas y contextos, he tenido la oportunidad de emplearme. De estas vivencias, compendiamos los siguientes motivos por lo cuales se confecciona este trabajo:

- Existe la necesidad de estudiar y promover recursos de prevención secundaria, puesto que concurre una laguna entre los recursos de prevención primaria (promoción y sensibilización de los derechos de la infancia) y la terciaria (protección, reforma, rehabilitación y separación de la familia biológica). Los recursos de prevención secundaria, dirigidos a menores y familias con indicadores de riesgo no están equiparados (en número) frente a los otros dos niveles. Ésta no es solamente una reflexión personal, es una realidad criticada por los agentes sociales (SS.SS.CC, centros educativos, juzgados de menores) y por autores como los que citamos en párrafos anteriores.
- Los Centros de Día, en muchos casos, evitan y previenen la ejecución de medidas traumáticas y severas para el menor y sus familias, además de reducir los costes que las distintas administraciones dirigen hacia estos fines.
- Los Centros de Día no solamente están carentes de validez científica, sino que además, no he conocido estudios en profundidad ni manuales técnicos, que fundamenten estos dispositivos de prevención. Ante esta realidad, pienso que es preciso aportar desde la Pedagogía/Educación Social, un estudio teórico y práctico sobre los menores y su entorno familiar.
- Los Centros de Día ofrecen un programa educativo multidimensional, en el que estimulan el bienestar de los niños/as, favoreciendo los procesos de integración familiar, escolar y social.
- A escala internacional, hemos detectado cierta preocupación por los colectivos en situación de riesgo, especialmente por la infancia, donde los recursos dirigidos a esta población son al igual que en España, insuficientes.

Estos son básicamente los factores que justifican el trabajo que presentamos, sin olvidar las nuevas oportunidades de investigación que puede suscitar este proyecto y que beneficiarían a uno de los colectivos más desfavorecidos: la infancia y adolescencia.

Respecto a la estructura de nuestro estudio, éste se compone de dos bloques: un marco teórico y otro metodológico.

El marco teórico se compone de seis capítulos. El primero de ellos emprende el estado de la cuestión, distinguiendo claramente cuatro subcapítulos. El primero, nos aclara qué son los indicadores de riesgo, cómo evolucionan y cómo se manifiestan. En el segundo, entramos a

INTRODUCCIÓN

analizar nuestra población de estudio; es decir, desvelamos los conceptos de familias, menores y adolescentes en peligro social. En los dos últimos desgranamos los conceptos de prevención y de integración social, entendiendo que los Centros de Día son recursos de prevención de la exclusión social.

Nuestra investigación se contextualiza en el seno de Aldeas Infantiles SOS, organización no gubernamental dedicada a la protección de la infancia. En ella es donde se producirá toda la indagación, por tanto, le dedicamos el segundo capítulo. El capítulo tercero es exclusivo de los Centros de Día, objeto de nuestro trabajo. En él afrontamos la terminología, la tipología, la historia y los destinatarios de estos recursos, además de exponer claramente la programación que desarrollamos, la cual será sujeta a evaluación.

En el capítulo cuarto, describimos y comentamos otras experiencias paralelas a la atención de menores, centradas en el panorama nacional e internacional. Enriquecemos el apartado con la mención y descripción de otras instituciones dedicadas a la atención de menores.

La intención del siguiente capítulo, no es otra que la de contextualizar nuestra investigación en una disciplina científica: La Pedagogía/Educación Social. En ella hacemos un repaso a la historia de esta materia para entender que sus orígenes están estrechamente relacionados con la protección y prevención de la infancia. Concluimos este último capítulo con la conceptualización de la Pedagogía/Educación Social, así como sus escenarios de intervención. Para ultimar el marco teórico y establecer hilvanes con el metodológico, emprendemos el capítulo seis. En este apartado estudiamos los paradigmas del trabajo educativo y de la investigación, los cuales se concretarán en la metodología de investigación optada. De esta forma consumamos el primer bloque y nos adentramos en el segundo: la metodología.

El bloque metodológico sigue un modelo clásico: comienza con el planteamiento del problema y la definición de los objetivos, para posteriormente prestar especial atención a los instrumentos de recogida de datos, donde nos centraremos en la observación. Con el análisis de los datos, los resultados y las propuestas futuras finalizamos nuestro trabajo.

Parte I: Marco Teórico

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

I.- SITUACIONES SOCIALES ADVERSAS: ESPECIAL REFERENCIA A LA SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

II.- FAMILIAS Y MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO

III.- LA ADOLESCENCIA

IV.- LA PREVENCIÓN

V.- LA INTEGRACIÓN SOCIAL

I. SITUACIONES SOCIALES ADVERSAS: ESPECIAL REFERENCIA A LA SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

INTRODUCCIÓN

1.- MARCO CONCEPTUAL

1.1.- Indicadores de Riesgo

1.2.- Indicadores de compensación o protección

2.- SITUACIÓN DE RIESGO EN MENORES, ADOLESCENTES Y FAMILIAS

3.- EL AGRAVAMIENTO DE LAS SITUACIONES DE RIESGO: INDICADORES

3.1.- Exclusión Social

3.2.- La marginación social

3.2.1.- Tipos de marginación

3.3.- Inadaptación Social

3.4.- Conflicto Social

3.4.1.- Menores en Conflicto Social

INTRODUCCIÓN

El marco teórico de una investigación tiene la misión de abordar el problema desde un punto de vista conceptual, delimitando la materia de estudio en un ámbito concreto, estableciendo el itinerario exploratorio y evitando posibles desviaciones del planteamiento inicial. La necesidad de dividir la tesis en dos bloques es por dotar de sentido y criterio la orientación metodológica; en una investigación la una no sería nada sin la otra, ambas se nutren entre sí formando conexiones con las premisas teóricas y metodológicas. Argumentando la existencia del bloque que nos ocupa, iniciamos este primer capítulo.

Es muy común percibir desde nuestra cotidianeidad un sin número de conductas y situaciones anómalas (inadaptación, paro, delincuencia, vivienda precaria, hacinamiento, introversión) que responden a multitud de variables emanadas de disciplinas como la política, economía, sociología, psicología, en las que damos por sentado que cada una de ellas tienen arte y parte en los problemas sociales. Consiguientemente, partiendo de una mirada educativa, tenemos presente que el elemento detonador de las situaciones sociales adversas no es simplemente lo que apuntan autores como Estébanez (2002) y Valverde (1993), la desigualdad generada respecto a otras situaciones más idealizadas (empleo, vivienda digna, formación, acceso a los recursos o apoyos sociales y familiares por citar solo algunos), sino en la incapacidad de los sujetos para hacer frente a tales divergencias, porque, si las personas tuvieran las defensas necesarias para hacer frente a las penurias que viven ¿estaríamos hablando de situaciones sociales adversas?

Por otra parte, debemos de plantearnos dónde fijamos la mirada cuando presenciamos realidades complejas, ¿en la sociedad, en el individuo, en la familia?, si partimos de un posicionamiento ecléctico, ¿qué mecanismos coexisten en el entorno y en la persona para desagrar la complejidad? Las situaciones sociales adversas se constituyen a través de un compendio de dificultades a las que debe enfrentarse el individuo con el apoyo social y familiar, suponiendo en algunos casos, un replanteamiento peliagudo en la forma de percibir la vida.

Las situaciones de riesgo social en menores, adolescentes y sus familias constituyen la materia prima de los Centros de Día, éstos deberán abordarlas desde la prevención abriendo vías que focalicen hacia la inclusión social. Al respecto, comenzamos con la dilucidación del apartado en el que nos hallamos.

1.- MARCO CONCEPTUAL

Las situaciones sociales adversas son reconocidas por expresiones como: *peligro social*, *vulnerabilidad social*, *riesgo de exclusión social*, *desventaja social* y otras tantas. Estas situaciones de desequilibrio o de anormalidad son los escenarios por los que se mueven los recursos de prevención secundaria, especialmente los Centros de Día. La evolución negativa de dichas realidades progresa hacia otros estadios más preocupantes. En el ámbito de la Educación Social Especializada, se utilizan términos como “*exclusión social*, *inadaptación social*, *conflicto social*, *marginación...*”, para referirnos a personas o a colectivos “*no normalizados*” o con graves carencias. En las intervenciones con menores y familias, se usan muy a menudo estos vocablos para referirse a situaciones consideradas socialmente como quiméricas, presentando disfunciones que le impiden integrarse o desarrollarse en el medio con total naturalidad. Esta terminología tiende a menudo a confusión, por ello me propongo aclarar estos términos para entender los parámetros por los cuales se va a desarrollar nuestro trabajo.

Para precisar y profundizar sobre qué es estar en situación de riesgo social, referidos a menores y familias, nos vamos a basar en González Sala (2006), Mondragón y Trigueros (2004), Petrus coord. (1997), Quintana Cabanas (1998) y Ortega (1999).

Antes de entrar a desarrollar el concepto de “*situación de riesgo*”, vamos a ver cuáles son los condicionantes que hacen posible dicha situación.

1.1.- Indicadores de riesgo

La finalidad de los Centros de Día no es otra que intervenir en aquellos contextos, donde se presentan disfuncionalidades que inciden directa o indirectamente en el desarrollo del menor. No hay duda de que esas anormalidades contextuales son el punto de mira de nuestras intervenciones. Los indicadores de riesgo centran, por tanto, la razón de ser de estos recursos, a los cuáles vamos a dedicar un espacio, para conocer qué son y cuáles son los más comunes dentro de nuestra población diana.

La situación de riesgo podría ser entendida como un entorno de “*peligro social*” constante que afecta a personas o a colectividades. Este peligro amenazaría el desarrollo integral de la persona como sujeto de derechos y de obligaciones. Castel, (1981), reconoce en el riesgo una conjunción e interacción de distintos factores que favorecen situaciones negativas.

González Sala (2006), considera el plural de las “*condiciones de riesgo*”, haciendo referencia a todos aquellos aspectos, circunstancias o ruidos (personales, familiares, sociales,

económicas...) que si se presentan, aumentan la probabilidad de que se produzcan problemas graves de adaptación social y en el desarrollo personal (emocional, físico, intelectual, social, moral...) del menor; extiende su radio de acción a cualquier otro miembro de la familia, sea reducida, sea extensa (desarrollo de funciones, responsabilidad...), lo que conduce a una situación de posibles desajustes. Por lo tanto, estaríamos hablando de condiciones o indicadores de riesgo que afectan a diferentes niveles o subsistemas; familiar, social, escolar y personal, con efectos negativos y que están íntimamente interrelacionados.

Por otro lado, Casas (1994), aclara que el factor de riesgo tiene su origen en aquéllas circunstancias multidimensionales del ser humano (físicas, sociales, psicológicas...) que hacen viables algún tipo de necesidad o situación problemática.

Montraveta, citado en Mondragón y Trigueros (2004:59-60), con una mirada más concreta y pedagógica señala cuáles son las situaciones o condiciones por las que se pueda diagnosticar una situación de riesgo. Salvando la clasificación tradicional de los ámbitos personal, familiar y social da cuenta de rubros conductuales específicos.

<i>Situaciones personales</i>	<i>Situaciones familiares</i>	<i>Situaciones del medio social</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Menores maltratados física o psíquicamente • Menores abandonados por ambos progenitores • Menores desescolarizados y/o falta de rendimiento escolar. • Menores con bloqueo de aprendizajes que no se deriva de sus limitaciones intelectuales congénitas o traumáticas. • Trabajo prematuro del menor. • Menores con desnutrición o falta de higiene importante. • Menores con carencias afectivas. • Menores drogodependientes. • Menores rebeldes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incultura de los progenitores. • Familias con algún hijo institucionalizado • Familias con algún progenitor con enfermedad mental grave, drogodependiente o alcohólico. • Familias con algún progenitor en la cárcel o delincuente. • Familias con un solo adulto, con dificultades económicas importantes o dificultades por el tipo de trabajo del progenitor. • Desadaptación laboral y social de los padres. • Familias numerosas con dificultades económicas importantes • Edad avanzada de los padres y 	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno social con imágenes indistinguibles no deseables: pocos o nulos equipamientos sociales y falta de servicios de tiempo libre de niños/as y adolescentes. • Superpoblación. Viviendas reducidas. Hacinamiento. • Presencia de grupos de adolescentes incontrolados en las calles • Sin servicios escolares suficientes o deficitarios y falta de facilidades para estudios de formación profesional u otros. • Medio que rechaza al menor por sus características: racismo, intolerancia, actitudes agresivas o represivas...

SITUACIONES SOCIALES ADVERSAS: ESPECIAL REFERENCIA A LA SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

<ul style="list-style-type: none"> • Menores delincuentes de cierta importancia y reiteración de conductas predelinquentes. • Violencia ejercida por el menor como reproducción de hábitos aprendidos de los padres. • Menores sin madre antes de los 5 años • Hijos/as de parejas inestables 	<p>dificultades económicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acumulación de diferentes dificultades personales en diferentes miembros, conflictos familiares internos violentos, especialmente si no tienen parentesco natural con el menor. • Familias con adultos incapacitados para una relación educativa adecuada a la edad y circunstancias del menor. • Familias con viviendas insalubres o deficientes. Hacinamiento. • Familias con algún hijo con expediente en los centros de menores. • Familias prematuras. Hijos/as no deseados. • Prostitución de la madre 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto índice de delincuencia o victimización.
---	---	--

Otros indicadores de riesgo, que hemos podido detectar extraídos de nuestra experiencia laboral en el Centro de Día recogen factores señalados y agregan algunos nuevos:

- Núcleo familiar con disfunciones. Madres solteras. Separación matrimonial.
- Ausencia de uno de los progenitores. Conflictos de la pareja.
- Inadecuada estimulación socio-afectiva.
- Hábitat deficitario (hacinamiento e insalubridad)
- Dificultad de acceso al mercado de trabajo. Subempleo. Paro. Economía sumergida.
- Bajo nivel cultural
- Alto índice de morbilidad. Cuidados médicos únicamente en situaciones de crisis.

- Dificultad de acceso a una escolarización normalizada. Absentismo escolar. Fracaso escolar. Abandono temprano de la escuela
- Generalmente aislamiento, incluso dentro de entorno sociales estimulantes.
- Pluralidad de dinámicas comunitarias en su propio medio.
- Orfandad y/o aislamiento social

Basados en nuestro trabajo diario habría que aclarar, que las situaciones de riesgo no se declaran por la manifestación de una disfuncionalidad, sino por la interacción producida entre varios indicadores de riesgo. La intensidad de esas interacciones será el que defina la gravedad de una determinada situación.

Podemos deducir por tanto, que los indicadores de riesgo, son variables sociales de distinta índole, que en distintos grados nublan el desarrollo físico, psíquico y social del menor, manifestadas de forma extrínseca o intrínseca. Tal y como decían González Sala (2006) y Montraveta (2004), dichos indicadores de riesgo, interactúan extensivamente a distintos niveles: familiar, social, escolar y personal, esbozando una realidad crítica y desfavorable, no sólo para el menor, sino para sus familias y, lamentablemente también para la sociedad.

Es fácil apreciar en los Proyectos Educativos de los Centros de Día, que sus actividades y programas giran en torno a los ámbitos y subsistemas a los que hemos hecho mención. Es por ello que se hace de vital importancia, un estudio diagnóstico que analice y detecte los desajustes riesgosos a los que se halla expuesto un menor. Ellos serán los configuradores de las programaciones del Centro de Día, caracterizando a estos reclamos de unos de sus principios básicos: la programación abierta y flexible, administrada por la pluralidad de situaciones y problemas a los que se enfrentan los menores.

1.2.- Indicadores compensadores o protectores

En los Proyectos Educativos Individualizados (PEI) o en los Proyectos de Intervención Familiar (PIF) se hace necesario, al igual que detectamos indicadores de riesgo, contemplar cuáles son las fortalezas con las que cuenta el menor o su familia, con el objeto de potenciarlas, estimularlas y tomarlas como punto de partida. Articular estas fortalezas en tanto que línea de partida, también es misión de los Centros de Día, previo al abordaje de las situaciones de riesgo.

En este último sentido, González Sala (2006), no sólo habla de indicadores de riesgo, sino que también señala factores favorables que van a facilitar el control del descontrol, permítasenos la expresión, de la situación de riesgo. El autor se manifiesta de la siguiente forma: “Podemos entender por factores compensadores o protectores aquellos que hacen que los acontecimientos negativos o traumáticos tengan menos consecuencias negativas para la persona o familia que los padece. Estos factores cumplen la función de compensar, equilibrar y proteger al menor y a la familia de lo negativo”. (pp. 9-10)

Cichetti y Rizley (1981), entienden por condiciones protectoras o compensadoras de riesgo aquellas que reducen o equilibran los presagios del riesgo por cuanto habrían de desembocar en inadaptación social.

A modo de ejemplo, podemos mencionar como indicadores de protección o compensación, aquellos vinculados al apoyo social, familiar, económico o profesional, entre otros. En el Centro de Día los podemos detectar por la persistente invitación al entorno a participar en nuestras actividades y a que los hijos/as acudan al Centro. La consciente aceptación de las carencias por parte de la familia, la colaboración y coordinación con los Centros Educativos, los Servicios Sociales, las prestaciones económicas y ayudas de emergencia propende el camino del alejamiento de los posibles conflictos.

Estos factores, tienen el privilegio de restarles gravedad a los indicadores desfavorables, al desempeñar las funciones de ajuste y compensación, alcanzando la disminución del factor traumático que originan las situaciones desfavorables.

2.- SITUACIÓN DE RIESGO EN MENORES, ADOLESCENTES Y FAMILIAS

Cuando los indicadores de riesgo interactúan entre sí, incidiendo directamente en el progreso del menor, podemos afirmar, que éste se encuentra en una situación desfavorable y poco idónea para su óptimo desarrollo. A partir de estos antecedentes entendemos que los derechos y necesidades fundamentales inherentes al menor quedan de alguna manera insatisfechos, avocando a un posible desamparo.

Indicadores y situaciones de riesgo son conceptos que emanan estimulados por tendencias preventivas; ellos alertan de las carencias que sufren los menores y, de no intervenir a tiempo, supondría otro tipo de operación más extrema y traumática.

Cometemos un grave error, si cuando pensamos en familias y menores en situaciones de riesgo, lo hacemos solamente pensando en colectivos como el de las minorías étnicas,

inmigrantes, drogadictos y alcohólicos o vagabundos. Desde mi experiencia, en los Centros de Día para menores, observo que existen otras familias que aparentemente se podrían valorar como normalizadas, pero en cambio, su situación, características y la falta de apoyos, presagian patrones desequilibrantes.

Asentadas las fortalezas del entorno familiar abordamos los acechos del riesgo en su seno. En 1952, Hoffman (citado en Navarro 2007:22), identifica el término “*familia multiproblemática*”, para definir a las familias con diversos problemas, y siempre que hablamos de familias con problemas, debemos pensar que detrás de esta problemática existen menores en riesgo. En consonancia con lo que veníamos diciendo, González Sala (2006:11), afirma: “[...] los menores en situación de riesgo no son patrimonio de un colectivo concreto, sino más bien de familias con diferentes y múltiples problemáticas o dificultades (falta de recursos materiales, económicos, elevado nivel de estrés familiar, falta de estrategias de resolución de problemas por medios democráticos o respetuosos, violencia intrafamiliar, adicciones, estilos educativos inadecuados...), por lo que resulta fácil deducir en primer lugar que, cualquier familia puede estar en situación de riesgo, [...]”

Siguiendo el hilo de lo expuesto hasta aquí, diferentes autores, Casas (1998) y Musitu (2004), apuntan la existencia de una amplia gama de circunstancias sociofamiliares que favorecen que el menor se encuentre en una situación de dificultad psicosocial, o lo que es lo mismo, en el camino del riesgo social.

Mondragón y Trigueros (2004:22), apuntan a ciertos procesos de socialización en el medio familiar como generadores de situaciones de riesgo para el menor, y concretan afirmando: “el contexto sociofamiliar carente o insuficiente, estimula poco o inadecuadamente al menor, incidiendo en la competencia social de forma deficitaria y colocándolo en situación de riesgo.” Habida cuenta de que un determinado contexto familiar adolece de carencias, define situación de riesgo en los siguientes términos: “aquella en la que circunstancias personales o por influencias de su entorno o circunstancias extrañas, exijan la adopción de medidas de prevención y rehabilitación para evitar situaciones de desamparo o de inadaptación” (Pág 93)

A su vez, González (2006:8) opera en el ámbito de menores y familias con un análisis más complejo al vincular elementos sociales, psicológicos, económicos, afectivos, sin excluir las capacidades educativas de los progenitores; “aquella situación que debido a una serie de condiciones (familiares, sociales, económicas, del propio menor) impiden, dificultan o ponen en peligro, el completo y óptimo desarrollo del menor en todos sus aspectos evolutivos básicos (emocional - afectivo, físico, cognitivo, moral, social...), así como de cualquier miembro de la

familia, que afectan al funcionamiento familiar en diferentes dominios o a la competencia educativa de los padres”.

La ley 1/1998 de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor, en el capítulo II artículo 22, punto 1, enfatiza los componentes relativos a las necesidades básicas imprescindibles en el seno de la familia: las situaciones de riesgo son “aquellas en las que existan carencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas que los menores precisan para su correcto desarrollo físico, psíquico y social, y que no requieran su separación del medio familiar”.

QUINTANA CABANAS (1998: 367-368), cuando habla de menores amenazados por el riesgo, lo hace refiriéndose a “niños/as en situaciones negativas”, y apunta a la diferenciación de tres categorías en función de los efectos en los que pueden hallarse éstos:

- Niños/as y niñas en proceso de evolución normal (se encuentran en condiciones sociales positivas)
- Niños/as y niñas en situación difícil (o sea, los que crecen en contextos que no estimulan su desarrollo biológico o social)
- Niños/as y niñas en peligro (cuando el comportamiento familiar impide al menor una interrelación con normalidad respecto a los demás presentando conductas como absentismo, vagancia, agresividad, asociabilidad...)

Es muy ilustrativa la situación triádica de Cabanas que nos importa resaltar: aparece una escala en la cual podemos entrever un proceso de deterioro o por el contrario, un proceso de evolución positiva escalonada y estructurada por fases de eliminación o reducción de riesgos, que dicho sea de paso, es el objetivo general de los Centros de Día para menores.

Podemos concluir diciendo, que las familias en situación de riesgo, son aquellas que presentan problemas de diversa índole, los cuales afectan al desarrollo personal, familiar, social y/o laboral. Se da por sentado que dichas situaciones arrastran a otros miembros de la familia, particularmente los más vulnerables, como son los menores a su cargo, dificultando su correcto desarrollo físico, psíquico, social, escolar y/o moral.

3.- EL AGRAVAMIENTO DE LAS SITUACIONES DE RIESGO: INDICADORES

La sostenibilidad o la cronicidad del riesgo en los menores, tiene como consecuencia judicial, la ruptura o separación del niño de su entorno natural, traduciéndose la situación en un desamparo. Entendemos este término como el que se produce por el incumplimiento de los

deberes de protección y guarda de los menores, quedando estos privados de la necesaria asistencia afectiva y material, haciendo por tanto necesaria la adopción de medidas de protección y de defensa del menor.

La Ley Orgánica 1/1996 es tajante cuando diferencia entre situaciones de riesgo y situaciones de desamparo: “Las situaciones de riesgo se caracterizan por un perjuicio para el menor que no es tan grave como para justificar una intervención basada en la separación del núcleo familiar. Mientras que en las situaciones de desamparo, la situación es mucho más grave para el menor y existe una falta de colaboración por parte de los padres, lo cual motiva la salida del menor de la familia y su tutela por la Administración”. Si las situaciones de riesgo, no son contenidas o paliadas, éstas proyectan en los individuos nuevas situaciones o formas de estar posicionados en la sociedad, tales como la exclusión social, la inadaptación social, la marginación o el conflicto social, las cuales vamos a desarrollar y sobre todo a establecer diferencias o paralelismos entre ellas, ya que puede tender a confusión.

3.1 La exclusión social

Una familia marroquí con la que trabajamos en el Centro de Día, culpaba al sistema de su precaria situación; estaba en búsqueda de empleo, la bolsa de trabajo exigía la nacionalidad española, el idioma dificultaba el acceso al mercado laboral, estereotipos de distinta índole la abocaban al rechazo, los servicios sociales presionaban con el agotamiento de las prestaciones sociales, y así un sin fin de críticas con las que justificaba su situación. El varón-padre no se desanimaba e insistía una y otra vez en vencer las dificultades que se encontraba para mejorar sus circunstancias, pero pese a los continuos esfuerzos, la situación de la familia no mejoraba.

Simplemente, podemos concluir diciendo que el trabajador estaba apartado de la sociedad y, que por razones ajenas a él, no podía mejorar su status social y económico. En esta línea, Ballester y Figuera (2000) definen la exclusión social como un proceso multicausal, caracterizado por situaciones o circunstancias concretas, originadas por el interaccionismo contextual, el cual provoca cierta vulnerabilidad social, produciéndose una incapacidad ajena para acceder a determinados recursos que permitirían la integración y la participación en la sociedad, convertido en ciudadano de derechos y obligaciones. G. Room, (1997, 123) apuntan sobre los excluidos sociales: “(Los individuos)...sufren exclusión social cuando: (a) sufren desventajas generalizadas en términos de educación, habilidades, empleo, vivienda, recursos financieros, etc.; (b) sus oportunidades de obtener acceso a las principales instituciones que distribuyen esas oportunidades de vida son sustancialmente menores que las del resto de la población; (c) esas desventajas y accesos disminuidos persisten a lo largo del tiempo”.

La articulación y conexión de los recursos y agentes sociales del entorno, la orientación y el asesoramiento e incluso el acompañamiento, son acciones que desarrollan los Centros de Día para luchar contra la exclusión social de familias, niños/as y adolescentes con el propósito de ayudarlos a abrirse camino en la vida.

Podríamos resumir este apartado con una frase sencilla y popular: “*quiero, pero no puedo*”. Eso es la exclusión social en muchas ocasiones, un querer y no poder.

3.2.- La marginación social

Los destinatarios de los Centros de Día, son menores o familias en riesgo de exclusión social, en los términos expresados anteriormente como norma general. Si concluíamos que la exclusión social era estar ignorado en los contextos de participación social, la marginación es estar al margen de la sociedad, con la peculiaridad de que en algunos casos es impuesta y en otros no.

Según Valverde (1993:22), “... se podría definir como marginal con respecto a un grupo a todo aquel individuo que de una u otra manera, por algún motivo, y en un área más o menos concreta, se encuentra situado al margen de la” normalidad” de ese grupo”.

De aquí podemos extraer un elemento clave: la marginalidad, se mide respecto a los valores considerados como normales de un grupo determinado y predominante, al cual pertenece un individuo que se encuentra fuera o en los límites de dichos valores. Por tanto, se es marginado, cuando no se está dentro de lo que denomina Valverde (1993) como, “*grupo normativo*”, el cual, establece los valores, reglas y comportamientos considerados como normales.

Por tanto, podríamos decir, que es el sistema social el que determina quién pertenece al “*grupo normativo*” y quién no, de donde venimos a estimar que la marginación es una situación que no se elige, sino que se está en ella por imposición, raras veces por elección, aunque también, es innegable que en ciertos casos la marginación puede ser provocada por el individuo, es decir; existe el planteamiento de ciertos colectivos, modas o ideologías, que disienten en lo que la sociedad considera como normal, por tanto quieren pero no pueden, pero en este caso por lealtad a determinados principios que rigen su forma idealizada de vida. Podemos sintetizar, afirmando que la marginación alberga un componente pasivo respecto al individuo, es un no poder estar respecto a la sociedad.

Hugo Fernández (en www.monografias.com; consultada en abril de 2010) distingue diferentes tipos de marginación social:

- 1.- Ancianos/as, discapacitados/as, niños/as/as y adolescentes, enfermos/as en los que directamente no son marginados/as por la sociedad, sino por el mercado, al ser sujetos improductivos.
- 2.- Marginación en términos de represión de conducta, la cual abarca a prostitutas, drogadictos/as, alcohólicos/as, delincuentes
- 3.- Marginación por falta de recursos como pueden ser vagabundos/as, mendigos/as, parados/as de larga duración, personas sin hogar
- 4.- La automarginación, encarnada por grupos hippies o revolucionarios sociales, quienes no comparten las ideas imperantes, buscando la satisfacción de necesidades al margen del grupo normativo.

Ciñéndonos al punto 1, (el cual nos interesa por estar vinculado a la infancia), los mecanismos del mercado, instituyen por configuración de éste que, la edad, séase niño/a, adolescente o anciano/a, es un factor determinante para establecer si se está marginado/a o no. Valverde (1993), establece una estrecha relación edad – productividad, es decir, cuando el individuo trabaja y produce, es cuando se convierte en un miembro activo e integrado en la sociedad y cuando se le reconocen los derechos del adulto. La persona, niños/as/as, adolescentes, jóvenes y ancianos/as sin opciones laborales, son colectivos marginados, ajenos a las decisiones que atañen a sus propios intereses. Del mismo modo, los inmigrantes, las minorías étnicas, los desempleados/as conforman grupos que quedan fuera de los grupos normalizados.

3.2.1.- Tipos de marginación

Mondragón y Trigueros (2004), constatan que en un sentido amplio, la marginación afecta a todas las clases populares y en un sentido restrictivo, cabe destacar una serie de colectivos específicos de individuos que se sienten marginados y a los que de hecho la sociedad margina. Estos colectivos, podrían ser los siguientes:

- *Los enfermos/as crónicos*, (dependientes de tratamientos como la diálisis, carente de apoyo familiar o de recursos materiales)
- *Los dementes*, ya que no son tratados de la forma más integradora posible para ser incorporados a la sociedad.
- *Los transeúntes/as y vagabundos/as*. El desarraigo de un país o de un hogar da lugar a situaciones marginales

- *Las minorías étnicas.* En diversos países y lugares existen minorías raciales constituyendo ghettos o privados de los bienes que disfrutaban los demás ciudadanos/as.
- *Los presos/as y los excarcelados/as,* ya que la sociedad percibe que no son lugares de reeducación o de reinserción sino que entienden que son escuelas del delito..
- *La condición social de la mujer.* El sexo femenino constituye uno de los grupos sociales marginados históricamente por el egoísmo machista, injusto y discriminatorio con el que el hombre ha impuesto casi siempre un modelo patriarcal de sociedad.
- *Los homosexuales* en cuanto a desigualdad de derechos, así como a la continua discriminación a la que se ve sometido este colectivo.
- *Personas mayores, pensionistas o jubilados/as* por la situación de inactividad e improductividad, ligada a la demanda de servicios y recursos específicos que genera este colectivo.
- *Infancia* en tanto con el acceso de los bienes sociales, culturales y económicos necesarios para su desarrollo íntegro como persona digna y con unos derechos fundamentales adolece de obstáculos. La infancia se considera colectivo marginado en tanto en cuanto su familia se encuentre en situación de marginación o no.
- *Inmigrantes* por la diferencia de costumbres, normas, idioma y por la dificultad en el acceso y reconocimiento de sus derechos.
- *Alcohólicos/as y dependientes*

La gran mayoría de estos colectivos, coinciden con la teoría de Valverde (1993), es decir, colectivos no productivos del sistema social, ya sea por la edad, ya sea por las circunstancias físicas y psíquicas del individuo o sencillamente por factores culturales, económicos o étnicos. Al respecto, Quintana Cabanas (1998), establece varios tipos de marginación en función de los parámetros que la originan, pudiendo ser voluntaria o involuntaria, económica o cultural, étnica o circunstancial, costumbrista o delictiva.

Mondragón y Trigueros, vinculan los procesos de marginación con la situación o condición en la que se ha desarrollado la socialización del sujeto. Aluden a “procesos de socialización marginal” (2004:23). En este sentido, se encontrarían aquellos sujetos socializados desde los estilos de vida extralimites (delincuencia, toxicomanías, prostitución...), lo que supone una

situación de riesgo alto en su proceso de desarrollo integral y una conflictividad con las pautas establecidas socialmente.

3.3.-Inadaptación social

Rocher (2006), establece que la adaptación supone la interiorización de los modelos, valores y símbolos que la sociedad le ofrece o le impone, integrándolos en sus estructuras de pensamiento, para comulgar con los miembros de las colectividades de las que forma parte. Por el contrario, la inadaptación implica el enfrentamiento entre el modo de ver y aceptar la vida de un individuo frente a los que la sociedad impone o establece. Si dichos parámetros engranan entre sí, se produciría una adaptación pero si no es así, encontraríamos el término opuesto: la inadaptación. González Sala (2006:8), establece: “Debemos de entender la inadaptación social como el proceso por el cual determinados comportamientos y pensamientos de las personas o grupos, se encuentran fuera de las normas socialmente aceptadas en ese momento”.

Por otro lado debemos tener presente, al igual que en la exclusión, que la familia, la escuela y el trabajo determinan de forma significativa la socialización de la persona, y por tanto su adaptación o inadaptación y su integración o exclusión.

Mondragón y Trigueros (2004), determinan la inadaptación, cuando parte de una situación conflictiva más o menos permanente entre el individuo y el contexto de desarrollo. Lebrecht (1969), afirma que existe inadaptación, cuando las demandas esenciales y básicas de los individuos no son satisfechas.

Quintana Cabanas (1998), confirma que el término inadaptado es genérico, aludiendo a la característica por la cual un individuo es incapaz de integrarse en un contexto normal; cuando se trata del algún contexto social (grupo, familia, profesión, convivencia) y el fallo concierne a una insuficiencia o un desvío en las relaciones, hablamos del inadaptado social. La inadaptación supone un apartarse de las normas del grupo. Éste, naturalmente, no tolera tal hecho, creando dificultades al inadaptado, el cual pasa a ser sujeto de problemas de ajuste personal, de convivencia y de educación. Por tanto, la inadaptación presume de un comportamiento que no es compartido por el grupo normativo.

Si anteriormente decíamos que la exclusión social era “*querer y no poder*”, la inadaptación es un “*no querer acercarse a las estructuras sociales normalizadas*” porque mis estructuras, culturales, ideológicas, tradicionales o costumbristas, discrepan con las normalmente

establecidas. En palabras de Mondragón (2004:33) “Es inadaptado quien no participa ni activa ni pasivamente en la sociedad.”

Casos de inadaptación social los encontramos en el Centro de Día con familias inmigrantes o de raza gitana, ya que sus patrones culturales y tradicionales y costumbristas discrepan con los considerados normales por la sociedad.

3.4.- Conflicto Social

A lo largo de la trayectoria de los Centros de Día, encontramos actitudes y comportamientos que son traducidos a indicadores de riesgo, tales como las conductas disruptivas, comunicación agresiva, carencias en el control de impulsos, bullying (rol de agresores), vandalismo, iniciación en comportamientos delictivos (hurtos, menudeo, etc); todos ellos nos ponen en alerta para evitar conductas que en un futuro tendrían consecuencias mayores.

Mondragón y Trigueros (2004:34), citan a G. Simmel y Lewis Coser para precisar conflicto social. Simmel, lo especifica como “una de las formas básicas de la vida en sociedad, mediante el cual los humanos intentan resolver dualismos divergentes y alcanzar un nuevo tipo de integración o unidad, aunque sea a costa de la agresión, el aniquilamiento o la subyugación del rival o rivales”.

Por otro lado, Coser define el conflicto social “como la lucha por los valores y por el estatus, el poder y los recursos escasos en el curso de la cual los oponentes desean neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales”.

Con Simmel y Coser, podemos interpretar el conflicto social como algo natural e instintivo en el ser humano que se acentúa en las sociedades competitivas. No podemos decir que el conflicto social sea un factor negativo el cual debemos de erradicar, pero sí controlar y canalizar positiva y cívicamente, a través de lo que algunos denominan “*la cultura del bien*”.

3.4.1.- Menores en conflicto social

A las situaciones de riesgo del menor, tenemos que añadir a los adolescentes con problemas con la justicia, además de otros que se están constituyendo como nuevas problemáticas en este campo: violencia, conflictos intergeneracionales, acoso escolar, inicio precoz en el consumo de drogas. La ley orgánica 4/1992 de 5 de junio, entiende por menores en conflicto social, “*aquellos que hayan realizado hechos susceptibles de ser tipificados como infracciones penales*”. Hablamos por tanto de menores en conflicto social para referirnos a niños/as/as o

jóvenes que teniendo menos de 18 años, han cometido actos, que si fueran adultos, los considerarían delitos punibles por el Código Penal.

Los menores, por su condición de personas en desarrollo, se encuentran en una situación social diferente respecto a los adultos, en relación con la insuficiente madurez para comprender la criminalidad de sus actos o para conducirse conforme a esa comprensión, por lo cual requieren de una atención específica acorde a sus necesidades personales, familiares y sociales, que en definitiva es la razón de ser de esta ley.

I I. FAMILIAS, MENORES Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO

INTRODUCCIÓN

1.- FAMILIAS: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

1.1.- Funciones y tipos de familia

1.1.1.- Tipos de familia

1.1.2.- Misiones y funciones de la familia

1.2.- Familias en riesgo social

2.- MENORES

2.1.- Delimitación conceptual

2.2.- Necesidades y fortalezas de los menores

2.3.- Menores en riesgo social: Características

2.3.1.- Características

2.3.2.- Niveles de riesgo social en menores

INTRODUCCIÓN

Las situaciones sociales adversas que hemos concluido en el primer apartado del “Estado de la Cuestión”, es para esta tesis la realidad a la que se enfrentan los sujetos de esta investigación, es decir, menores, adolescentes y sus familias. En el presente apartado vamos a estudiar con profundidad quiénes son y qué características poseen para que sean usuarios de los Centros de Día de atención a menores. Comencemos por la institución familiar.

1.- FAMILIAS: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

“...detrás de una familia con problemas, siempre hay un menor en riesgo”.

GONZÁLEZ (2006)

Tras haber analizado, qué son las situaciones de riesgo y estudiar cómo su empeoramiento originan estados disfuncionales de posición en la sociedad, la intención no es otra que la de conectar, como se vinculan los ambientes de riesgo con nuestra población de estudio.

La familia constituye un elemento fundamental en la construcción de la persona como tal, puesto que nos formamos en una identidad desde el seno de ésta; lo vivido en el seno de un ambiente familiar constituye la urdimbre de la existencia.

Es necesario destacar que la familia es un importante instrumento educativo ya que ejerce una gran influencia en la formación del ser, así el hombre podrá alcanzar el equilibrio social y la madurez intelectual, psicológica y física. En la creación del individuo y su búsqueda del “yo”, la familia ejercerá un fuerte impacto

Familias y menores, son términos vinculados entre sí, sobre todo cuando éstos son los hijos/as de aquéllas. La atención del menor, ha sido concebida durante siglos, como una responsabilidad exclusiva del grupo familiar. Sus comportamientos van a repercutir en el bienestar y en el crecimiento físico, psíquico y social del menor, por ello; las características y circunstancias propias de cada familia, influirán en ese desarrollo y bienestar. Mondragón (2004:24), apunta: “Si la familia como agente socializador fracasa en su ser integrador y trasmisor de la cultura dominante producirá marginados de diferentes tipos: inadaptados, transgresores de la legalidad, etc.”

La importancia de abordar la problemática del menor desde distintos contextos, especialmente el de la familia, emana precisamente de lo que este autor se reseña con el “fracaso de la

socialización familiar”: si ésta falla, el menor se verá arrastrado e influenciado por las carencias y déficit que presente.

Lluís Flanquer, (1998:36) atestigua: “la importancia de la familia en el mundo actual radica en que de ella depende la fijación de las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos y en que, por otra parte, resulta responsable en gran medida de su estabilidad emocional, tanto en la infancia como en la vida adulta”.

La etimología tradicional de familia vincula la voz *famulus*, como la forma *famel*, y la palabra familia a la raíz de *fames* (hambre), de modo que el conjunto de los familiares, sean consanguíneos o sirvientes domésticos, haría referencia a aquellos que sacian su hambre en una misma casa o a los que un *pater familias* debe alimentar. Sea etimología popular o no, parece que es lo que entendían los romanos ante el término originario: conjunto de personas que se alimentan juntas en una casa.

Según Sluzki (1990), la familia es un sistema de interacción entre sus miembros, organizados en función de unas necesidades y vinculados a una historia y a un código propio. En la misma línea, Broderick (1993), define a la familia como un microsistema social dinámico y en continua adaptación, motivado por unas metas, establecidas por las interacciones originadas por las necesidades de sus miembros. Desde estas concepciones hallamos un elemento primordial que rige los procesos de socialización y de la vida familiar; éste es sin duda el flujo relacional que hace posible la satisfacción de necesidades. Si este flujo no es positivo, la familia estará recibiendo estímulos que involucrarán los procesos de desarrollo y bienestar.

1.1.- Funciones y tipos de familias

1.1.1.- Tipos de familias

Como ahora veremos en profundidad, existen diversas clases de familias. Cada una de ellas, atendiendo a criterios estructurales, funcionales, relacionales o conflictivos interaccionarán de forma distinta con su medio, haciéndolas más sensibles y proclives a determinadas situaciones y circunstancias. Adoptando como criterio las variables relativas al “origen de la formación de la unidad familiar”, establecemos las siguientes composiciones familiares:

Familia nuclear / biparental / Es el término que establece unos límites más estrechos y definidos, en donde se incluyen a padres y a hijos/as/as, que suelen convivir en el hogar familiar sin más parientes. Está compuesta por dos adultos, que ejercen el papel de progenitores y la prole.

Familia monoparental Aquella compuesta por un solo progenitor. Las causas que llevan a esta composición del hogar se deben a la separación o divorcio del matrimonio, la viudedad de uno de los cónyuges o ser madre soltera. La mayoría de las familias monoparentales están compuestas por el progenitor femenino, es decir, madre con uno o varios hijos/as. El progenitor a cargo de los hijos/as ha de afrontar una sobrecarga de tensiones y tareas. El otro progenitor puede tener o no contacto con ellos. En ocasiones, en este tipo de familias, uno de los hijos/as desarrolla la otra figura parental.

Familia reconstituida Es aquella en la que los adultos forman una nueva familia a la cual, al menos uno de ellos, aporta un hijo/a tenido de una relación anterior. Formados por uniones en la que al menos uno de sus miembros tienen niños/as de una relación previa. Puede incluir a los niños/as de ambos. El otro progenitor puede tener o no, contacto con ellos. A una familia de un solo cónyuge con sus hijos/as, se incorpora otra persona (con sus hijos/as o sin ellos), que puede ser soltero/a, divorciado/a, viudo/a,...

Familia con parientes próximos A una familia de padres e hijos/as se le incorpora un pariente. Es algo puntual, temporal, no para siempre. El pariente que se incorpora puede ser: abuelos/as, tíos/as, sobrinos/as, hermano/a... Este tipo se puede ver mucho en las familias inmigrantes.

Familia ampliada A una familia completa (padre, madre e hijos/as) se le incorpora un nuevo miembro (pariente o no), de carácter hijo. Se diferencia de la anterior por la temporalidad y por el parentesco.

Familia de complementación o suplencia Surgen tras las nuevas figuras jurídicas del acogimiento familiar y de la adopción. Se caracterizan por atender a niños/as que mantienen con los adultos diversas formas de relación legal y educativa. Son aquellos grupos familiares, con o sin hijos/as biológicos, que conviven y se ocupan de niños/as o adolescentes, que no son hijos/as de ningún miembro de la pareja, y los cuales, salvo en el caso de la adopción, pueden mantener un contacto más o menos intenso con las familias de origen.

Familia con pareja de un mismo sexo Con o sin hijos/as biológicos o adoptados. Son minoritarias, pero hay una tendencia a aumentar.

Familia extensa Incluye a otros parientes aparte de los padres e hijos/as. Los abuelos/as, los tíos/as, los primos/as..., todos son parte de una familia que desborda los límites del hogar. Incluye otros grados más amplios de parentescos, extendiéndose, al menos, a tres generaciones, en sentido vertical, e incluyendo hasta los primos hermanos en sentido horizontal.

Podemos denotar, como la familia, a lo largo de estos años, ha sufrido una evolución constante motivada por las circunstancias y por las nuevas necesidades surgidas de la sociedad moderna, dinámica y cambiante en la que vivimos, aparecen unos procesos que van desde la familia nuclear como modelo tradicional, símbolo de la normalidad y la tradición, hasta familias tan polémicas y discutidas –cada vez menos- como son las familias con pareja de un mismo sexo y con hijos/as a cargo.

Podemos sintetizar nuestro pensamiento diciendo que familia, es un grupo humano que convive bajo un mismo techo y que está vinculado por emociones, sentimientos o simplemente por lazos de consanguinidad, compartiendo problemas, necesidades y sentimientos. Todos estos tipos de familia se contemplan en un Centro de Día, y es fácil saber como cada uno de ellos, vive la familiaridad de manera distinta y con unos problemas de convivencia diferentes. No obstante deben coincidir en sus cometidos.

1.1.2.- Misiones y funciones de la familia

En este punto, vamos a profundizar sobre cuáles son las funciones de la familia. El núcleo familiar, es donde se satisfacen las necesidades básicas de los individuos, -seguridad, protección, alimentación, descanso, afectividad, o educación- y donde además se prepara a los hijos/as para su integración en la sociedad.

La familia, puede ser como un sistema garantista en niveles de estabilidad emocional, social y económica, pero también es un lugar educativo, es decir, se aprende a dialogar, escuchar, se adquieren valores, se asumen derechos y deberes con el objeto de socializar, principal función de la familia.

Fundamentalmente, podemos distinguir seis funciones básicas:

F. Biológica	la reproducción sexual
F. educativa-socializadora	Se socializa a los hijos/as en cuanto a hábitos, sentimientos, valores, conductas, normas, etc. La socialización es vista por los sociólogos/as, como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de una sociedad; a través de dicho proceso, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adapta a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.

F. económica	Se satisfacen necesidades como la vivienda, la salud, alimento, vestido, cuidados...
F. protectora y de apoyo	La familia aporta estabilidad emocional, ofreciendo afecto, confianza. Se crea y se favorece un clima de apoyo que propicia la resolución de problemas y dificultades.
F. afectiva	Se canaliza a través de la creación y desarrollo de vínculos afectivos, adquisición de confianza y estimulación y refuerzo para relacionarse socialmente.
F. axiológica	La familia crea espacios donde se aprenden conductas, comportamientos y afectos que permiten valorar el socorro y apoyo mutuo entre sus miembros y de cara a su entorno social.

Dentro de estas funciones, se alojan muchas otras descritas por diversos autores. Navarro (2007), analiza las funciones de la familia desde la siguiente perspectiva. Los miembros de la familia pretenden mantener la integridad de ésta como una entidad separada por medio de soporte económico, ofreciendo a sus miembros seguridad física y un sentimiento de pertenencia. La familia ayuda a sus miembros a desarrollar una personalidad eficaz y una adecuada adaptación social, siendo el medio por el que los sentimientos alcanzan su máxima expresión. En ella se expresa el afecto y la filiación tanto como el desagrado y el rechazo, desarrollándose los mecanismos que permiten el control de la conducta y la socialización de los niños/as, alineándose la denominada dinámica familiar. Salvador Minuchin (1994), añade la función transmisora de la cultura y los valores de la sociedad a la que pertenece la familia.

Realmente aquí, es donde podemos fundamentar las intervenciones familiares desde los Centros de Día. Su finalidad tiene que ser garantizar que los menores absorban las funciones y misiones que de manera natural le es encomendada a la institución familiar. No tiene ningún sentido intervenir de forma aislada con los menores, si no es acompañada de una labor paralela con la familia. Como ya hemos visto, si las funciones familiares se convierten en disfunciones, se estaría poniendo en peligro el desarrollo del menor y por tanto posicionándolo en una situación de riesgo que menoscabaría su integración, posicionando a los hijos/as y a sus familias en situación de vulnerabilidad social.

1.2.- Familias en riesgo social

Recordando lo visto en el capítulo “*Situaciones sociales adversas: especial referencia a la situación de riesgo social*”, entendemos como situación de riesgo social, aquellas circunstancias o eventos de naturaleza biológica, psicológica o social, cuya presencia o ausencia facilita la probabilidad de que se presente un problema determinado en una persona o comunidad.

Dichas circunstancias se entremezclan y se organizan de modo muy dinámico, su importancia dentro de un sistema de causas es variable: la relevancia de un indicador de riesgo puede cambiar de un individuo a otro al igual que de un grupo a otro.

La situación de riesgo, conlleva implícita una situación de vulnerabilidad, ya que representa una mayor probabilidad de que se produzca un riesgo o daño; las probabilidades de padecer daños pueden surgir de los sujetos que concentran en sí los factores de riesgo. Casas (1998), indica que existen personas y familias que debido a las circunstancias que han vivido o viven, tienen más probabilidad de padecer una situación social negativa y esto de por sí les convierte en vulnerables. Del mismo modo, entiende que la vulnerabilidad, está relacionada con la capacidad de pedir ayuda de un sujeto ante determinadas situaciones de crisis personal, familiar o social. Él establece la siguiente clasificación:

- Crisis familiares cuya base radica en dificultades de carácter material o físico; el paro continuado o una enfermedad grave o larga pueden llevar a una crisis. Las familias con recursos humanos limitados son mucho más vulnerables a estas situaciones (por ejemplo, las familias monoparentales o las familias sobrecargadas de responsabilidades). Cuando estas familias no reciben el apoyo social adecuado, generan sentimientos adicionales de aislamiento y exclusión social. Entonces la crisis puede dar paso a problemas cada vez más graves: depresión, alcoholismo, drogas, prostitución, etc.
- Crisis que arrancan de unas relaciones en conflicto con el entorno social circundante: los prejuicios por pertenencia a algún tipo de minoría, el etiquetaje social (ser considerado expresidiario/a, drogadicto/a, portador de enfermedades contagiosas, etc.) o el estigma, son ejemplos que pueden llevar a la marginación social. También hay que considerar en este apartado a aquellos socioentornos donde imperan la violencia o las formas de vida estresantes o delictivas, por su contribución al malestar psíquico, individual o familiar.

- Crisis que aparecen por las relaciones en conflicto dentro del sistema familiar, todo tipo de violencia o abuso intrafamiliar, físico, psíquico o sexual puede dejar secuelas en sus miembros. A veces estas crisis se repiten de forma regular o incluso se hacen crónicas.

Añadiendo a la clasificación de Casas, señalamos otros indicadores de vulnerabilidad relacionados que generan situación de riesgo, fruto de la experiencia profesional emanada de la labor cotidiana de los profesionales del Centro de Día y que dan pistas de los perfiles de las familias con las que trabajamos:

- Perspectiva socioeconómica:
 - Endeudamiento familiar
 - Dependencia de las ayudas sociales
 - Trabajos en economías sumergidas
 - Ausencia de “cultura del trabajo, esfuerzo y sacrificio”
 - No tienen formación
 - Grandes dificultades para acceder al mercado laboral.
- Perspectiva familiar:
 - Monoparentalidad por fallecimiento, separación o abandono, aumentando el estrés familiar
 - Familias nucleares con menores cuyos adultos son los abuelos
 - Rupturas familiares traumáticas
 - Enfermedades crónicas que afectan la armonía familiar
 - Minusvalías de los progenitores
 - Ambientes conflictivos
- Perspectiva social:
 - Inmigrantes con dificultades de integración (idioma, religión, cultura...)

- Falta de apoyos sociales y familiares
- Perfiles antisociales
- Incapacidad para acceder a las ayudas establecidas
- Conflictos de convivencia cívica :
 - Delincuencia
 - Mendicidad
 - Privaciones de libertad de algunos de los progenitores
 - Toxicomanías
 - Historial de violencia

Por otro lado, Minuchin y Montalvo, (citado en Navarro 2007:23) se oponen a la idea de “el mito de la pobreza como sinónimo de desorganización” y clasifican a las familias en desventaja social bajo dos categorías:

a.- Familia aislada: caracterizada por nexos de relación entre los miembros débiles o inexistentes, límites poco definidos y permeables, escasa implicación emocional y déficit en la autonomía.

b.- Familia enmarañada: caracterizada por la estrecha relación entre sus miembros; los intentos de alguno de ellos por cambiar provocan una rápida resistencia complementaria por parte de los demás. Así presentan dificultades en el desarrollo de la individualidad, derivadas de la dificultad que encuentran los miembros para distanciarse de la familia.

Todos estos factores, son problemas que por sí solos no generarían riesgo de exclusión social, a no ser que, varios de ellos interaccionaran entre sí, produciendo un déficit o disfuncionalidad. Podríamos decir, que el riesgo social en las familias es un proceso de deterioro multifactorial originado por crisis, tensiones, patologías, carencia de recursos, de apoyos sociales, que además no tienen los medios ni las capacidades para resolverlos por sí mismas, necesitando el apoyo externo, profesional, o institucional para abordarlos y aliviar el estrés familiar que obstaculiza los procesos de mejora y de integración.

Esta es una realidad compleja que sufren muchas familias, abocándolas a la marginalidad y la exclusión social. Si no se pone freno al proceso de deterioro que ocasionan estas problemáticas a través de la creación de recursos de formación, capacitación y asimilación de la problemática familiar, estaremos conduciendo a familias y a menores a un pozo sin fondo de la que la sociedad también se vería perjudicada.

A modo de conclusión, podemos decir que la familia como ostentadora por excelencia de la función socializadora de sus miembros, es la responsable del desarrollo de éstos en su integralidad. La familia, como institución, asume una serie de funciones que van a condicionar la vida todos sus integrantes, especialmente la de los menores. El desvío de estas funciones va a suponer la configuración de estructuras marginales que pondrían a la familia en una situación de vulnerabilidad o riesgo social, alejándolas de la condición normalizadora que exige la sociedad.

Habiendo concluido el punto sobre la institución familiar, proseguimos con el análisis de los progenitores de ésta: menores y adolescentes.

2.- MENORES

2.1.- Delimitación Conceptual

El concepto de menores es relativo, pues algo siempre es menor con relación a algo mayor. Jurídicamente los menores son aquellos seres humanos que aún no han alcanzado la mayoría de edad, que varía en diversos países; entre los 9 años que establece Irán para las mujeres y los 21 que instituyen países como Egipto, Camerún, Chad, Puerto Rico... La Constitución Española, establece la mayoría de edad a los 18 años (art. 12)

Los menores en España, están sometidos al régimen de la patria potestad (quedan bajo la autoridad de sus padres, que deben mantenerlos, protegerlos y educarlos) y si carecieran de padres por haber fallecido o hubieran perdido ese derecho por causas legales, se les nombra un tutor, para encargarse de sus personas y bienes.

En cambio, Mondragón 2004, indica que hasta los 16 años no acaba la escolaridad obligatoria y comienza la edad laboral; por tanto, se puede decir que los 16 años es la iniciación del menor a la edad adulta, ya que, quien es capaz de trabajar y ser responsable de sus actos hasta ser castigado con internamiento (centros de reforma), no es un menor, sino un adulto.

2.2.- Necesidades y fortalezas de los menores

El desarrollo del menor siempre estará condicionado por unas necesidades, que compensadas y ajustadas por sus propias fortalezas, permitirán un determinado desarrollo evolutivo. González (2006:59), apunta, que “las personas y en especial los niños/as, con independencia de su condición y situación, necesitan satisfacer toda una serie de necesidades que se consideran básicas para un óptimo y equilibrado desarrollo en armonía.” Los déficits en la complacencia de dichas necesidades, estimulan desajustes de riesgo que incidirán en su desarrollo personal y como dice el autor, favorecerá las situaciones de maltrato, abandono, abuso, desatención, incapacidad, incompetencia... Por el contrario, la satisfacción de las necesidades supondrá el incremento de las fortalezas del niño/a, constituyéndose por tanto una coraza protectora.

En este estudio, creemos que es un error centrarnos exclusivamente en los índices de vulnerabilidad de los infantes, por ello, es preciso aludir a cuáles son las fortalezas de éstos, como mecanismos de compensación, protección y equilibrio de la realidad del niño/a, en términos opuestos a los factores establecidos como necesidades insatisfechas; es decir, las necesidades cubiertas actuarían como fortalezas pudiendo restar intensidad a otras carencias.

Las fortalezas y necesidades de los impúberes se establecen desde las siguientes áreas, precisas para el desarrollo de los niños/as. Vemos aquí la analogía con las funciones y misiones de la familia que abordábamos anteriormente.

NECESIDADES Y FORTALEZAS DE LOS MENORES		
Áreas	Necesidades	Insatisfacción de las necesidades (efectos)
Fisiológicas	Nutrición, sueño, salud, higiene, vestido	Enfermedades, deficiencias ponderales, etc.
Socio-afectivas	Estabilidad emocional, interacción positiva con la familia, afecto, cariño, querer y ser querido, autoestima, ser respetado	Conductas y comportamientos asociales, retraimiento, introversión
Relacionales	Responde al ámbito de las interacciones con los padres, hermanos, amigos, docentes, vecinos, compañeros, etc.	Dificultades en las relaciones y en los procesos de socialización
Socioeducativas	Escolarización, prevención del absentismo y del fracaso escolar, estimulación, atención a la	Fracaso escolar, inadaptación, hiperactividad, déficits de atención,

	diversidad	dificultades en la proyección social, pobre desarrollo intelectual, etc.
Lúdico-recreativas	Responde a la necesidad de que los menores jueguen y tengan los medios para hacerlo con otras personas	Deficiencias en el desarrollo relacional, físico, afectivo, psico-motor, etc.
Axiológicas	Adquisición de normas y hábitos, respetar y ser respetados, ser solidarios, lógica moral	Ausencia de valores positivos, inadaptación, irrespetuosidad

Entendemos por tanto, que cuando dichas necesidades son satisfechas, encontramos beneficiosos elementos para el desarrollo integral del menor, además de prevenir otras situaciones de riesgo y favoreciendo la aparición de otras conductas gratificantes. Si por el contrario las necesidades inherentes al menor son insatisfechas, tenemos como resultado unos efectos totalmente opuestos, allanado el camino de la desviación social.

Evidentemente, todas las intervenciones sociales con infantes, deberán ir encaradas hacia el equilibrio y la compensación de estas necesidades, puesto que ellas son la clave para prevenir y para integrar, facilitando un óptimo desarrollo, físico, psíquico y social.

2.3.- Menores en riesgo social

Balsells (1998), indica, que las sociedades avanzadas han generado nuevos escenarios y nuevas problemáticas en la socialización de la infancia, provocando una multiplicidad de factores que pueden hacer aparecer escenarios de riesgo hasta ahora inexistentes. Los parámetros básicos que establecen una conceptualización adaptada a los nuevos ámbitos donde se desarrollan factores de riesgo podrían ser los siguientes:

En primer lugar, cabe recalcar la importancia del medio en cualquier proceso de desadaptación; para definir esta población cabe describir las situaciones carenciales que suelen caracterizar la familia y el entorno inmediato de los niños/as. Un niño está en riesgo social si pertenece a un entorno que presenta factores de desequilibrio.

En segundo lugar, también matizar la importancia de la interacción del niño con ese medio; la situación carencial entra en relación con las características personales de éste, de tal manera que se van generando respuestas activas en él y consolidando consecuencias en su socialización y características personales, cognitivas y afectivas.

En tercer lugar, estimamos la situación de la infancia en riesgo como una parte de un proceso hacia situaciones de inadaptación social. Así, podemos considerar la situación de riesgo social como aquella que establece, de forma procesal y dinámica, una interacción negativa o inadecuada con sus entornos de desarrollo, los cuales no cubren sus derechos inalienables; ello pone en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio del procesos de inadaptación social. Sus entornos ecológicos son la familia, la escuela, el barrio, el vecindario, las instituciones,...

De tal manera que cuando abordamos a la infancia en situación de riesgo, no solamente lo hacemos desde el maltrato dentro de la familia, sino a una situación mucho más amplia, que reúne todas aquellas circunstancias carenciales para el correcto desarrollo de la infancia.

¿Y cuáles son esas situaciones carenciales, alejadas de las causas familiares? Todas aquellas que se generan en los diferentes agentes de socialización de la infancia como por ejemplo el maltrato entre iguales, el bullying, la agresividad en el deporte, el consumismo, el urbanismo, diseño de las ciudades, etc.

Es evidente, que no podemos culpabilizar al menor de las condiciones de riesgo en la que se encuentra inmerso, sino que debemos dirigir nuestras miradas, hacia los ámbitos de relación y de decisión, que influyen al menor, como son la familia, el barrio, los amigos, los medios de comunicación, las TIC, la escuela y la interacción de todos éstos con otros contextos ajenos al menor. Según el modelo ecológico, la circunstancia de un menor es fruto de las interacciones de los contextos de desarrollo.

2.3.1.- Características

Sería una incoherencia no apuntar al apartado anterior (Necesidades y Fortalezas de los menores) cuando hablamos de los rasgos definitorios de los menores en riesgo, dado que en esencia estamos penetrando en los corolarios de su insatisfacción. Autores como Ballsells (1999), Casas (1994), González E. (1996), Mondragon y Trigueros (2002), Ortega (1999), Palacios (1997), Petrus (1997), Velaz de Medrano (2009) o Valverde (1993) coinciden a la hora de describir cuál es la fisonomía de los menores en riesgo, pudiéndose concentrar en las siguientes esferas de desarrollo:

1. Fisiológico,
2. Intelectual
3. Comportamental

4. Relacional.

No obstante, insistimos diciendo que en la otra cara de la moneda, hallamos las claves que estimulan y favorecen la estabilidad, el desarrollo armónico y constituyen todos los ingredientes favorecedores de la normalización, contrarrestando problemas o necesidades que pudieran surgir.

FISIOLÓGICO: En esta esfera, hacemos referencia al menoscabo de aspectos tan básicos y esenciales como son la alimentación, el sueño, el aseo personal y doméstico o la salud. Como decíamos antes, la merma en estos aspectos, originan impedimentos en el desarrollo positivo del menor, considerándose por tanto, como indicadores de riesgo, al existir el peligro de que deriven en rechazo, aislamiento, introversión, bullying, etc. Concretamente, los indicios asociales más relevantes que presentan los menores en peligro social en esta esfera de desajuste son: alimentación desajustada y desequilibrada produciendo en algunos casos desnutrición, perturbaciones del sueño, enferman con mucha frecuencia, se lastiman con facilidad, emiten fuerte hedor corpóreo, enfermedades parasitarias, visten con asiduidad ropa sucia y harapienta, patologías psicológicas, por citar solo las más reveladoras. González Menéndez [et. Al.] (2004).

INTELLECTUAL. Este ámbito nos acerca a las disfuncionalidades del menor desde las estructuras de pensamiento de éste, fruto de experiencias y de una visión de la realidad confusa y distorsionada. Entre las disfuncionalidades que caracterizan al menor desde esta esfera, podemos explicitar como consecuencia de la experiencia personal con menores en riesgo y de las indicaciones de González Sala (2006) las siguientes características: carecen de alternativas a la violencia como capacidad para la resolución de conflictos, interpretación errónea de los mensajes y códigos que les llegan, dando lugar a una desvirtualización de la información, distorsión de la realidad, baja competencia social predominando los estilos agresivos frente a los asertivos, falta de remordimientos e incapacidad de ponerse en el lugar de los demás, sentimientos de venganza esgrimiendo el “ojo por ojo y diente por diente”, impulsividad, baja tolerancia a la frustración, escaso autocontrol, no reparan en sus actos, fracaso escolar, absentismo escolar, falta de implicación familiar, carencias en el material escolar, déficits de atención, desmotivación por el estudio, no tienen visión de futuro, sus metas han de ser inminentes, ansiedad, baja autoestima, sentimientos de inferioridad, adoptan modelos de referencia negativos, dejándose influir por ellos, valoran más la fuerza por encima de otras cualidades, rebeldía y negación a la figura de autoridad.

Desde este área, es donde se van a deformar algunas de las competencias sociales y personales que posibilitaran desde la esfera de desarrollo intelectual la anomia y la desviación social, las cuales incidirán directamente en el comportamiento.

COMPORTAMENTAL. Quintana Cabanas (1988), cuando se refiere a las desviaciones de la socialización del menor, éste lo hace apuntando comportamientos impropios adoptados ante determinadas situaciones definen el comportamiento de los menores en riesgo. Estos comportamientos giran en torno a las dificultades de adaptación a los distintos entornos de desarrollo del menor, conductas disruptivas, manifestaciones violentas y agresivas, comportamientos acosadores, interiorización de conductas antisociales, arrebatos frecuentes, conductas inhibitorias, hurtos, vandalismo, fugas del hogar, negación de las normas, desidia, etc.

RELACIONAL. Uno de los aspectos más significativos en la relación con los menores en riesgo, viene determinada por la ociosidad de éstos. El trato con otros niños/as en riesgo que comparten sus mismas desviaciones al no sentirse identificados con grupos normalizados, contacto precoz con la justicia penal, frecuentan contextos marginales, no son participativos, se cierran a otras alternativas. Ayerbe (1991).

Afinando, las circunstancias que definen la situación de riesgo del menor, se configuran desde diversas estructuras fisiológicas, relacionales, comportamentales, emocionales, cognitivas, conductuales que engloban un universo de desarrollo y de interacción desfavorable o favorable. Dichas características, emanan tanto de forma activa como pasiva del contacto y la relación del menor con otros contextos de relación, que inciden directamente en su desarrollo. Debe ser protocolaria y paralela la detección de rasgos positivos frente a los negativos, ya que serán el punto de partida para iniciar intervenciones y coordinar actuaciones compensadoras y rehabilitadoras.

2.3.2.- Niveles de riesgo social en menores

El peligro social, es un rasgo que se puede medir, siempre y cuando responda a variables, como frecuencia, intensidad, impacto, incidencia o repercusión. Siguiendo a González (2006), son tres los niveles de riesgo social:

Menores con un nivel de riesgo alto:

Menores que soportan malos tratos físicos y psicológicos.

Menores en situación de abandono.

Menores que sufren abuso sexual.

Menores que tienen relación con el sistema penal.

Menores institucionalizados, con pocas o nulas posibilidades de volver a la familia biológica y con problemas de inadaptación.

Menores procedentes de familias con un elevado grado de desestructuración a todos los niveles.

Menores en contacto con las drogas, bien porque las consumen, bien porque trafican con ellas.

Menores vinculados a la prostitución y la pornografía.

Menores con un nivel de riesgo medio:

Menores institucionalizados con posibilidades de volver a la familia biológica.

Menores procedentes de familias multiproblemáticas donde el nivel de desestructuración no es muy grave.

Menores con inadaptación social en algunos ámbitos.

Menores con problemas de salud graves, fundamentalmente de tipo psicológico.

Menores en acogimiento familiar.

Menores de la calle con altos niveles de absentismo y fracaso escolar.

Menores con un nivel de riesgo bajo:

Menores con problemas de competencia social.

Menores pertenecientes a minorías étnicas o culturales.

Menores con inadaptación escolar y fracaso escolar.

Menores con problemas de salud.

La distinción de niveles de riesgo, suponen un establecimiento de prioridades en todos los órdenes: idoneidad de recursos y mecanismos de afrontamiento, coordinación y

articulación de instituciones y agentes sociales, establecimiento de niveles de intervención e incluso la denuncia.

3.- LA ADOLESCENCIA

3.1.- Adolescencia y adolescente: delimitación conceptual

Como venimos diciendo, los Centros de Día para niños/as, atienden a menores, adolescentes y sus familias. Si bien hemos estudiado los conceptos de familia y de menores, es preciso abordar la adolescencia como destinataria de los programas e intervenciones de estos programas, debido a los procesos madurativos tan sensibles y delicados a los que se ven expuestos los jóvenes en esta etapa de su vida, considerada como de transformación y de riesgo. Como veremos más adelante, la adolescencia comienza generalmente a partir de los 10 años. A estas edades, todavía se es menor, pero existen diferencias muy notables con los niños/as, - cambios psicológicos, físicos, conductuales y sociales.- que precisan de métodos e intervenciones distintas a la de los impúberes. Recalcamos esta etapa madurativa en la que se agudizan antiguos problemas o se inician nuevos comportamientos que pueden traspasar los límites del riesgo social.

La adolescencia es una etapa muy trascendental en la vida, en la que se producen cambios corporales y se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales. Conjuntamente con estos cambios y transformaciones, el adolescente se encuentra expuesto a una relación de situaciones de riesgo, así como factores de compensación o protección, que son muy importantes conocer y analizar, con el objeto de saber como interaccionan en la familia, la escuela y el grupo de iguales.

La adolescencia, siempre se ha visto como un periodo turbulento en el que se acumulan una serie de conflictos y trastornos de todo tipo, desde los físicos a los intelectuales. Sin embargo, en nuestro análisis bibliográfico hemos encontrado más bien autores que la abordan como un periodo de transición, ciertamente decisivo, pero no tanto como para transformar completamente una vida.

Delval (1994), indica que la adolescencia es un fenómeno psicológico que se ve determinado por la pubertad, pero que no se reduce a ella y que, además, presenta variaciones en los diferentes medios sociales y en distintas épocas históricas. La adolescencia, es un estadio de transformación y sobre todo, un indicador de crecimiento que pone fin a la infancia y donde se inicia un espacio de madurez definitorio de la adultez. Muchos jóvenes sufren o viven la

adolescencia como un periodo de incertidumbre e inclusive de desesperación; para otros, es una etapa de amistades internas, de aflojamiento de ligaduras con los padres, y de sueños acerca del futuro.

3.2.- Duración y desarrollo de la adolescencia: el periodo de la transformación.

3.2.1.- Duración

La OMS, indica la edad de la adolescencia, como la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases, la adolescencia temprana 10 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años. Este periodo comprende entre el final de la infancia y el principio de la edad adulta. Suele comenzar a los 12 y 14 años en la mujer y en el hombre respectivamente y termina a los 21. En esta etapa se experimenta cambios sexuales, físicos y psicológicos que influirán en la construcción de la personalidad.

3.2.2.- Evolución y desarrollo de la adolescencia: el periodo de transformación.

Rubio Prado (2000), estudia los principales cambios que se producen en el adolescente. Independientemente de las influencias sociales, culturales y étnicas, la adolescencia se caracteriza por los siguientes eventos:

- Crecimiento corporal dado por aumento de peso, estatura y cambio de las formas y dimensiones corporales. Al momento de mayor velocidad de crecimiento se denomina estirón puberal.
- Aumento de la masa y de la fuerza muscular, más marcada en el varón.
- Aumento de la capacidad de transportación de oxígeno, incremento de los mecanismos amortiguadores de la sangre, maduración de los pulmones y el corazón, dando por resultado un mayor rendimiento y recuperación más rápida frente al ejercicio físico.
- Al incrementarse la velocidad del crecimiento se cambian las formas y dimensiones corporales, esto no ocurre de manera armónica, por lo que es común que se presenten trastornos como son: torpeza motora, incoordinación, fatiga, trastornos del sueño, esto puede ocasionar trastornos emocionales y conductuales de manera transitoria.
- Desarrollo sexual caracterizado por la maduración de los órganos reproductores, aparición de caracteres sexuales secundarios y se inicia la capacidad reproductiva.

- Aspectos psicológicos dados fundamentalmente por :
 - Búsqueda de sí mismos, de su identidad.
 - Necesidad de independencia
 - Tendencia grupal.
 - Evolución del pensamiento concreto al abstracto.
 - Manifestaciones y conductas sexuales que desarrollan esta faceta de la identidad personal.
 - Contradicciones en las manifestaciones de su conducta y fluctuaciones del estado anímico.
 - Relación conflictiva con los padres.
 - Actitud social reivindicativa, se hacen más analíticos, formulan hipótesis, corrigen falsos preceptos, consideran alternativas y llegan a conclusiones propias.
 - La elección de una ocupación y la necesidad de adiestramiento y capacitación para su desempeño
 - Necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida.

Con estos cambios, podemos intuir como los adolescentes, están inmersos en ambientes y conductas de riesgo y por lo tanto, con la probabilidad de que existan situaciones indeseables. Si además el adolescente se desarrolla en entornos conflictivos y/o marginales la probabilidad de la existencia de riesgo aumenta.

3.3.- Comportamientos estereotipados de la adolescencia

Fruto de la evolución y desarrollo de esta etapa y atendiendo a los cambios a los que hemos hecho mención, se originan una serie de fenómenos relacionados con el comportamiento y la actitud, fundidos en la búsqueda del YO autónomo e independiente.

De unos apuntes extraídos por una ponencia del Director de la Escuela Nacional de Formación de Aldeas Infantiles SOS, José Manuel Morell, sobre “Adolescencia difícil”, pude extraer unas notas que consideré muy interesantes para explicar, como se manifiesta la adolescencia y sobre todo, para no confundir comportamientos normalizados con comportamientos de riesgo.

Estos comportamientos y actitudes responden a:

- ***Demandan autonomía y libertad, aunque no aceptan una vida sin límites.*** El adolescente, tiene que tomar decisiones en este periodo que probablemente tengan repercusiones a lo largo de toda su vida. Lo normal es que sea una etapa de tanteo y sobresaltos, donde los adolescentes cuestionan las decisiones que se le quieran imponer, reivindicando comportamientos y derechos del adulto, discutiendo por todo; es la expresión de una nueva habilidad intelectual que se está consolidando: el pensamiento abstracto y reflexivo, pero que aún se encuentra con una importante limitación: la experiencia.

Lo anormal, es que permita que se le sigan imponiendo siempre los criterios del adulto o se comporte siempre con absoluta autonomía, rebeldía y agresión dotándolo de una aparente seguridad en lo que lleva a cabo.

- ***Lo primero que tienen que ordenar son sus nuevas ideas y su apasionada forma de sentir.*** Lo normal es que sus intereses y motivaciones no coincidan en este momento con las motivaciones e intereses de un adulto, el cual regula su vida para obtener unas metas que no coinciden con las del adolescente. La meta del adolescente se dirige más a poner orden en su emergente mundo de nuevas ideas y sentimientos más que ordenar asuntos que son aspiraciones de otros momentos vitales.
- ***Buscan respuestas en el medio en el que han sido educados.*** Lo habitual es que el adolescente vea mucha televisión, hable mucho por el móvil y emita mensajes continuos de su presencia, se enganche a la red y quiera leer poco. Lo anormal sería que no lo hiciera. No olvidemos que estamos ante una generación de jóvenes que ha sido educada prioritariamente bajo la tutela de los medios de comunicación y es aquí donde obtienen respuestas a muchas de sus inquietudes sin gran esfuerzo.
- ***Son idealistas y sus metas son perfeccionistas aunque sus capacidades para conseguirlas están limitadas por la falta de experiencia.*** Lo frecuente es que el adolescente tenga muy buenos propósitos en conseguir objetivos y que se presente como tolerante, solidario y democrático aunque luego observemos que tiene dificultades para ser consecuentemente con lo que se propone. No olvidemos que es una generación en la que los valores finalísticos están bien desarrollados, pero

las conductas instrumentales (constancia, esfuerzo, etc.) se encuentran poco desarrolladas o en proceso de formación.

- ***Están orientados en relación con la función y la eficacia de los aprendizajes escolares.*** Lo usual es que el adolescente cuestione casi permanentemente el valor de los aprendizajes escolares y de la importancia del colegio, aunque tiene claro que los necesita para obtener una formación profesional que le garantice un status económico futuro con el cual pueda consumir mucho y variado, que es una de las motivaciones que el joven actual considera como clave para sentirse bien.
- ***¿Por qué ocuparme del mañana si no tengo escrito mi presente?*** Lo acostumbrado es que el adolescente centre sus ejecuciones en el “aquí y ahora”, adquiriendo una fórmula de presentismo (creencia en la que únicamente existe el presente, mientras que futuro y pasado son irreales) que se traduce en consecuciones a corto plazo en detrimento de planteamientos a más largo plazo. Tiene demasiados asuntos que descubrir y resolver en el momento evolutivo por el que está pasando, como para ocuparse de asuntos futuros.
- ***Son algo adictos a la necesidad de aprobación de sus iguales como forma de reconocerse a sí mismos.*** Lo corriente, es que el adolescente quiera presentarse ante sus iguales como perfecto y con una imagen intachable (uso de marcas en prendas deportivas, etc.), mostrando gran pudor y temor ante la valoración de los otros.
- ***Confían en aquéllos que le hacen sentirse importantes.*** Lo normal es que el adolescente considere la familia como un espacio de estabilidad y lugar donde se obtienen las grandes respuestas a los asuntos importantes de su vida. Lo anormal es que esto no ocurra. Dada la gran importancia que los jóvenes otorgan a sus padres o responsables educativos, resulta imprescindible que la imagen que obtienen de éstos sea positiva y esté basada en un lenguaje de aceptación, lo cual favorecerá la construcción adecuada de su propia identidad. Ya que si ésta no consigue constituirse en el momento evolutivo que le corresponde, el joven se mantendrá con identidades difusas que lo convertirán en presa fácil de influencias externas. Aquí cabe llegar a una formulación casi matemática: el grado en el que los agentes externos tienen influencia sobre el joven es inversamente proporcional al ajuste que el adolescente mantiene con su familia.

- *Un nuevo fantasma aflora en su vida: la sexualidad.* Es natural que se interese por la sexualidad en todas sus manifestaciones y tantee su identidad sexual. Lo anormal, es que inhiba su expresión o presente actitudes de provocación y precocidad sexual.
- *Su nueva imagen física es un enigma que hay que descubrir.* Los adolescentes se desenvuelven actualmente dentro de una cultura donde la imagen es un importante determinante del éxito y está poderosamente influida por los medios de comunicación. Lo habitual es que se preocupe mucho por su imagen y pase horas y horas resolviendo problemas estéticos, y radicalice y presente nuevas imágenes que son expresión de ruptura con imágenes pasadas y supondrían perpetuar roles infantiles. Lo anormal es que no lo haga.

Estos comportamientos tan característicos de esta etapa de mutación física y psíquica deben ser entendidos como indicadores de un proceso sano y normalizado y no como amenazas y por tanto, la tarea de padres o educadores, debería ser la de acompañar al joven a transitar por este puente, pero sin llevarlo de la mano; solo debemos anticipar aquellas franjas de la pasarela que pueden ser peligrosas para alertar al adolescente sobre el peligro que suponen.

3.4.- Factores de riesgo

Apoyándonos en Donas (1997), los principales indicadores de riesgo que podemos destacar en esta etapa evolutiva del ser humano, son los siguientes:

- Familias disfuncionales
- Deserción escolar
- Accidentes
- Consumo de alcohol y drogas
- Enfermedades de transmisión sexual asociadas a prácticas de riesgo
- Embarazos no deseados
- Desigualdad de oportunidades en términos de acceso a los sistemas de salud, educación, trabajo, empleo del tiempo libre y bienestar social
- Condiciones ambientales insalubres, marginales y poco seguras.

- Ociosidad

Generalmente, en mayor o menor grado, estos indicadores se interrelacionan entre sí, por lo que el conocimiento de estos factores, permite anticiparse a contextos mucho más desfavorables, siempre y cuando se pongan en marcha, los mecanismos de prevención adecuados para hacer frente y reducir el impacto de las circunstancias de riesgo a las que se somete los adolescentes.

3.5.- Factores de compensación

Por el contrario, podemos encontrar en la adolescencia, indicadores aliados que permiten la compensación o el equilibrio social de este estadio; son los denominados factores de compensación, que se manifiestan en determinadas circunstancias, características, situaciones y/o atributos que facilitan el logro del equilibrio social, determinando la calidad de vida, su desarrollo y su bienestar social. Los factores protectores son según Donas (1997):

- La estructura familiar, como sistema que favorece el desarrollo físico, psíquico, afectivo, emocional y social.
- La calidad de las relaciones familiares
- Las iniciativas socio-comunitarias dirigidas hacia a la atención de la infancia y adolescencia, con acciones preventivas que favorecen la salud integral, el desarrollo y el bienestar social.
- Desarrollo de medio ambiente saludable y seguro para ambos sexos.
- Promoción de acciones de formación y sensibilización en materia de educación sexual y/o para la salud.
- Autoestima y sentido de pertenencia familiar y social.
- La capacidad de recuperación ante condiciones adversas que poseen los niños/as y adolescentes (Resiliencia).
- Los estilos educativos
- Desarrollo y potenciación de las relaciones saludables con sus iguales.
- Favorecer las condiciones para que existe un ajuste escolar.

- Recursos que ayudan la canalización positiva del tiempo libre, favoreciendo experiencias y acciones alternativas.

Si realmente se apuesta por el bienestar de la infancia y de la adolescencia, es necesario desarrollar, promover y estimular los factores protectores, partiendo de la implicación y sensibilización de los adultos, los padres, del apoyo de las administraciones y de la promoción de iniciativas sociales dirigidas a este colectivo, otorgándoles valores formativos, educacionales e integradores, sin olvidar el apoyo a las familias.

3.6.- Permeabilidad e influencia de los nuevos cambios sociales

Anteriormente, hemos estudiado cuáles son los comportamientos característicos de esta etapa, pero en la actualidad se ven reforzados por las continuas tendencias sociales y culturales. Rice (1999), reflexionaba que cualquier persona en el mundo se ve sometida a una serie de vectores que están convergiendo sobre ella en interacción permanente. Para Rice, esos vectores son:

1. **La revolución tecnológica:** La era tecnológica, despliega en sí misma unas posibilidades educativas y relacionales que no siempre son muy adecuadas por el contenido que alojan. Mi experiencia con adolescentes, destapa las preferencias en el uso de la red y su influencia. En primer lugar, aparece el uso de las “*redes sociales*” como instrumento deshumanizado de relación y comunicación, quizás en la búsqueda virtual de su identidad. En segundo lugar, aparecen las descargas de música y películas. En tercer lugar, éstos acceden a portales de juegos de los que la gran mayoría son juegos carentes de valores y contenidos educativos. En cuarto lugar y específicamente, los adolescentes usan la red con el fin de nutrir sus aficiones y preferencias. En último lugar, hemos podido comprobar que internet también se usa para la realización de tareas escolares, aunque en menor medida. Todos estos contenidos repletos de información alienan una forma de ser y estar en la sociedad, que no siempre es positiva para su desarrollo, si no está sujeta a control, seguridad y crítica.
2. **Nueva formas familiares:** Hay que destacar según Romero González (2002), que en los últimos 15 años, se han incrementado los divorcios y paralelamente las familias monoparentales, aunque también encontramos numerosas formas de familias reconstituidas y extensas debido a la inmigración. Algunos adolescentes se culpan a sí mismos de las rupturas conyugales, sin embargo, la mayoría se siente aliviada por el cese del estrés familiar. Rice (1999:111) apunta: “Cuando existe malestar y conflicto en la familia del adolescente, tanto si los padres se divorcian como si siguen casados

aunque infelices el efecto perturbador (...) Los chicos de hogares divorciados mostraban un declive en el rendimiento académico antes del divorcio de sus padres. Las chicas de familias divorciadas tenían una disminución del rendimiento académico que comenzó antes del divorcio y continuó más allá del tiempo del divorcio”

Tras la separación, el adolescente como miembro del sistema familiar, tiene que redefinirse, asumiendo nuevas responsabilidades y sensación de pérdida emocional.

La intención de los adolescentes por la búsqueda de la autonomía, frente a la dependencia de la familia durante la infancia, provoca tanto en el joven como en la familia tensiones al verse ésta sustituida por el grupo de iguales. El adolescente, siente el instinto de enfrentarse a las normas familiares asumidas durante su infancia para sustituirlas o modificarlas por las que les transmiten su grupo de iguales, “modas sociales” en las que se irá formando su propia identidad. A esto se le añade el hecho de que las discrepancias entre familia y el adolescente no coincidirán con las relaciones paterno filiales de otros compañeros suyos, en las que el adolescente adopta como referentes a sus intereses.

3. **Adolescencia y sexualidad:** La sociedad, desde hace años, está sufriendo una transformación o revolución sexual, en el sentido en el que las parejas de hecho son una realidad cada vez mayor, las parejas de homosexuales también se han incrementado y además democratizado, existe campañas para la prevención de ETS, explicitando la normalidad de las relaciones sexuales entre adolescentes antes del matrimonio.

La identidad sexual, es un proceso complejo y sensible a todos los cambios, tendencias y estímulos mencionados anteriormente que dificultan los posicionamientos de identidad.

4. **¿Una sociedad más violenta?** Es ya un tópico la exposición a la violencia de nuestros niños/as y adolescentes a través de los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales. Debemos hacer alusión a los delitos de violencia doméstica, que incluyen a mujeres y niños/as como víctimas o espectadores. Del mismo modo, reconocer nuevas formas de violencia entre iguales (bullying) en el que desgraciadamente está ganando terreno en los Centros Educativos. Estas formas de violencia, influyen de alguna forma en el desarrollo del menor, sobre todo en el social.

Las tendencias sociales mostradas, son las que se encuentran los adolescentes en la búsqueda de su identidad. Los distintos estamentos sociales serán quienes procuren filtrar y proteger a los adolescentes de los elementos negativos que emanan de dichas tendencias.

III. LA PREVENCIÓN

INTRODUCCIÓN

1.-CONCEPTUALIZACIÓN

1.1.- Prevención y educación

2.- TIPOLOGÍA DE LA PREVENCIÓN

3.- LA PREVENCIÓN CON MENORES, ADOLESCENTES Y FAMILIAS

4.- MARCO LEGAL SOBRE LA PREVENCIÓN AL MENOR, ADOLESCENTES Y SUS FAMILIAS

INTRODUCCIÓN

Los Centros de Día para menores, no son otra cosa que recursos preventivos y educativos, todas sus actuaciones giran en torno a la transformación de las realidades de sus beneficiarios con la misión de integrar y normalizar. Hemos visto como menores, adolescentes y familias, pueden estar expuestos a estímulos que les posicionen en una situación de exclusión social crítica, agravando aún más las circunstancias desfavorables de las familias incidiendo especialmente en el desarrollo de los menores. Veremos más adelante, que prevenir es educar, por ello, la razón de ser de éste capítulo es también la de los Centros de Día, utilizando estrategias educativas fundadas en la prevención para transformar la realidad social de las personas.

En este capítulo, vamos a estudiar en esencia que es la prevención, pero sobre todo, cómo se lleva a cabo en nuestra población objeto de estudio.

1.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PREVENCIÓN

Etimológicamente, prevención proviene del latín: "*praeventio, onis*" (prae) antes, (eventious) suceso, evento. Visto de esta forma, consideramos que es algo que se realiza previo a una situación o eventualidad. El significado básico de la palabra, se sintetiza en la medida o disposición que se toma antes de un riesgo o peligro, para evitar o minimizar las consecuencias de éste.

Para el ámbito social, considero que es referido al tratamiento y/o manejo de un problema para evitar mayores complicaciones o graves implicaciones.

La Prevención es un elemento de vital importancia en nuestro ámbito de actuación, nos permite detectar variables de causa o refuerzo del problema, predecir situaciones negativas, reconocer el problema e intervenir. La prevención, tal y como indica su significado etimológico, sirve para «preparar con anticipación una cosa, prever un daño o un peligro».

Algunas definiciones

Caplan (1964), contempla la prevención como las acciones encaminadas para impedir que determinados problemas aparezcan o empeoren una determinada situación. Esta concepción es excesivamente generalista pero que introduce claramente la acción de anticiparse a determinados peligros. Acercándonos a nuestro ámbito de estudio, Ortega (1999:33), cita a diversos autores que definen la prevención como las intervenciones a llevar a cabo con el fin

de evitar deterioros y males mayores, contextualizados en entornos sociales. Entre éstos, citamos las siguientes definiciones:

“Cualquier intervención social y psicológica que promueve o realza el funcionamiento emocional, o reduce la incidencia y prevalencia del mal ajuste emocional en la población en general” Bower

“El conjunto de medidas e instrumentos que tienden a suprimir o, al menos reducir los factores de inadaptación social y, por tanto, las conductas de los jóvenes y menores inadaptados” March i Cerdá

“Aquel proceso de intervención social que, con el objetivo último de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas y sistemas humanos, y acorde con conocimientos rigurosos, manipula los factores asociados o implicados en la génesis de diferentes enfermedades, problemáticas o necesidades sociales, desarrollando actuaciones concretas a fin de evitar su aparición, reaparición o agravamiento”. Casas

Según Garrido Genovés, (1990), la prevención es una acción procesual, compuesta por la identificación de problemas, recopilación de recursos y estrategias, dirigidas a la disminución de los índices de inadaptación y delincuencia a través de la previsión de acciones, recursos o profesionales enfocados hacia personas o colectivos, en riesgo de presentar anomalías o disfunciones sociales.

En definitiva, todos los autores aluden a la anticipación de un peligro o riesgo a través de acciones de diversa índole que van a favorecer la calidad de vida de las personas.

1.1.- Prevención y educación

La escuela, la familia o el entorno es un lugar donde se adquieren aprendizajes conceptuales, actitudinales, sociales y afectivos, necesarios para enfrentarse con éxito a las adversidades sociales. La meta final de la educación es el desarrollo integral de la persona; por eso debemos prestar especial interés a aquellos síntomas que indiquen que dicho desarrollo no se está produciendo correctamente.

No sería del todo correcto hablar de prevención sin aludir a la educación, puesto que ésta se vale del aprendizaje, la concienciación y la sensibilización para llegar a su máximo rendimiento. Si se realiza de forma temprana, se consigue estimular las “defensas” – valga la expresión- de las personas, pues se fomenta y se consolida la adquisición de hábitos, actitudes,

valores y habilidades orientados hacia la mejora en la calidad de vida; desarrollando aptitudes y conocimientos para un crecimiento autónomo que permiten resistir las presiones grupales, las situaciones estresantes y sobrellevar, de la manera más sana posible, los factores de riesgo en niños, en jóvenes y, posteriormente, en los adultos.

La prevención debe verse como un hecho humano, es decir; fundamentar sus acciones en la persona y la sociedad, centrada en la raíz del problema, también implica revisar el rol de los procesos socializadores de la familia, la escuela y la comunidad donde se ha producido un vacío. Este es un proceso educativo que pone su acento en la instrumentación para la vida, porque la prevención – desde el ámbito que nos ocupa- es educar para que los problemas no se conviertan en estilos de vida y éstos incidan en el desarrollo y en la construcción de su personalidad. Es de vital importancia, prevenir y educar a partir las fortalezas de las personas especialmente desde un punto de vista endógeno –motivación e intereses- Por tanto es un proceso de formación en competencias personales y sociales que permite entre otros muchos aspectos tomar decisiones y resolver cívicamente los conflictos que se puedan presentar a lo largo de la vida.

Cuando hablamos de la relación prevención y educación no solamente queremos centrarlo en los menores y adolescentes, sino también en padres/madres, docentes y contexto – a través de estrategias de sensibilización - como aliados necesarios del menor en su progreso y crecimiento, y como venimos diciendo el instrumento más poderosos y efectivo es la educación, ya sea formal, no formal o informal. Es por ello que tanto la prevención como la educación deben ir cogidas de la mano, puesto que una no tendría sentido sin la otra.

2.- TIPOLOGÍA DE LA PREVENCIÓN

Gerald Caplan (1964), señala cuáles pueden ser los distintos tipos de prevención:

Prevención primaria. Pretende eliminar o eventualmente disminuir los riesgos que afectan al conjunto de la población, procurando favorecer la máxima integración posible entre las personas y sus ambientes. Los destinatarios de las actuaciones preventivas son, por tanto, individuos que no presentan problemas (o signos evidentes de ellos) en el momento de la intervención, aunque puedan pertenecer a un colectivo en situación de riesgo.

Este nivel de prevención, puede recurrir a varios tipos de estrategias y actuaciones:

LA PREVENCIÓN

- Modificar los factores ambientales que atentan contra el normal desarrollo de los individuos o que favorecen la aparición de patrones conductuales asociados a un determinado problema.
- Incrementar los recursos y destrezas personales de cada sujeto: capacidad de elección, autocontrol, autoeficacia, habilidades sociales... en particular de aquellos de los que depende su vulnerabilidad al problema.
- Realizar estudios epidemiológicos sobre los factores de riesgo más relevantes en un determinado contexto y actuar en consecuencia.
- Actuaciones que toman como soporte la educación en general o específica.
- Información a través de diferentes medios de comunicación o difusión.
- Iniciativas de sensibilización u orientación ciudadana.
- Otras alternativas orientadas al desarrollo personal y social.

Consideramos por tanto, que la prevención primaria va generalmente dirigida a la población en general.

La prevención secundaria, intenta detectar los problemas tan pronto como sea factible, reduciendo su incidencia o prevalencia o duración del trastorno. Sus objetivos principales, son: la tendencia a desarrollar una determinada patología, y la intervención o tratamiento dirigidos a reducir la ocurrencia de estos problemas antes de que se agraven o tengan solución muy dificultosa.

Se distingue de la primaria en que actúa cuando se detecta el inicio de algún proceso problemático, y se diferencia de la terciaria en que su naturaleza es activa, actuando antes de que los problemas se consoliden.

Implica un tratamiento correctivo, terapéutico o reductivo de las alteraciones y su futura evolución, proporcionando cuidados activos que prevean las complicaciones o su agravamiento. También se llama intervención precoz si va dirigida a poblaciones infantiles.

Sus principales estrategias, son:

- Aplicación de pruebas de evaluación o de detección precoz.

- Implementación de programas de intervención que conlleven la reducción o eliminación de los efectos negativos de un determinado problema en su configuración inicial.
- Optimización de las instituciones y servicios sociales responsabilizados en la intervención.
- Activación de circuitos de reinserción social.
- Realización de campañas de concienciación ciudadana sobre problemas específicos y modos de afrontarlos.
- Impulso de programas educativos diferenciados para los grupos de riesgo.
- Desarrollo de acciones de choque en momentos críticos.
- Diagnóstico temprano de problemáticas y casos.
- Iniciativas que tengan por finalidad asesorar, orientar y tratar a las personas que lo necesiten en condiciones de urgencia.

Por tanto concluimos afirmando que la prevención secundaria se dirige a la población más vulnerable y en peligro social.

La prevención terciaria, es la denominada por Caplan (1964) “*rehabilitación*”. Su objetivo es minimizar los efectos físicos, psíquicos y sociales de un determinado trastorno: se trata de detener, retrasar o reparar la evolución del problema y sus efectos, aunque persista la problemática básica, tratando de reinsertar al individuo en la sociedad. Consiste por tanto, en realizar seguimiento continuado de una intervención orientada a reducir secuelas o consecuencias negativas de una situación perturbadora. Dentro de este apartado, se pueden incluir los programas de reinserción social o inserción de las personas y grupos en su medio familiar y en sus entorno comunitarios, manteniendo un contacto permanente con la comunidad, evitando cualquier forma de hospitalismo mientras están sujetos a tratamientos corporativos, favoreciendo la desinstitucionalización y actuando pedagógicamente con criterios reeducativos tanto en las comunidades próximas a los afectados como en la sociedad en general: generación de actitudes positivas, facilitar la aceptación social, reducción del etiquetado de las personas...

Lo que caracteriza a la prevención, es su acción futura: antes de la aparición de un problema (cuando es primaria), al inicio, su continuación y empeoramiento del problema (secundaria) y la intervención asociada al problema (terciaria).

La taxonomía de Caplan, no especifica a quien va dirigida ni los peligros que quiere evitar sino que la refiere en términos muy universales. Ortega (1999:34), en el apartado “*el problema de las tipologías: la prevención en clave plural*”, contempla diferentes actuaciones previsoras, con denominaciones y enfoques múltiples, entre los que siguiendo las revisiones de autores como Orford (1992), Fernández Ríos (1994), Garrido y López (1995), López-Cabanas y Chacón (1997), se mencionan los siguientes:

- **Prevención inespecífica:** toda acción que está dirigida a la intervención con grupos en situaciones de riesgo, sectores concretos de la población y problemáticas sociales presentes en la comunidad. Debe orientarse a la modificación de actitudes y conductas que mantienen y/o reproducen procesos de marginación, frente a los que trata de promocionar la integración de los individuos o grupos en la vida social y en su entorno.
- **Prevención especializada:** dirigida a sectores específicos de la población, a los que se atribuyen situaciones de riesgo o problemas biopsicosociales presentes en la comunidad (infancia, personas mayores, minusválidos, inmigrantes, etc.) Se refiere a una prevención encaminada a modificar actitudes y conductas que alimentan los procesos de degradación y/o marginación, caracterizándose por tener en cuenta no solo los problemas que afectan a una persona, sino además su disponibilidad y reciprocidad a las expectativas de cambio.
- **Intervención preventiva:** correspondería a la prevención primaria de Caplan, ya que suponen medidas que previenen que aparezcan los problemas.
- **Corrección preventiva:** una vez reconocido y diagnosticado el problema, se implementan medidas de intervención. Equivalen a la prevención primaria y secundaria de Caplan.
- **Prevención individual:** atiende a las características de un sujeto y dirige su esfuerzo hacia el desarrollo de capacidades y habilidades que resultan necesarias para su adecuada integración social.

- **Prevención estructural:** fundamenta las causas de los problemas sociales en las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales en los que se desarrolla la vida cotidiana de cada sujeto. Centra sus actuaciones en las medidas político-sociales.
- **Prevención comunitaria:** está concebida en función de todos los residentes en una determinada comunidad, que puede ir desde un barrio a una nación.
- **Prevención tipo “milestone”:** Dirigida a personas o a colectivos que van a someterse a una nueva situación o circunstancias, que no han experimentado antes y que por consiguiente pueden exponerse a condiciones de inadaptación. Este tipo de prevención, aumenta las probabilidades de adaptación (en el momento de acceso a la escolaridad, de la transmisión al mundo laboral ante una separación familiar, en la jubilación etc.)
- **Prevención de alto riesgo:** Centrada en colectivos considerados vulnerables o que se encuentren en situaciones de riesgo, ya sea por sus circunstancias sociales o por sus patrones conductuales: por ejemplo, los niños/as de padres drogadictos o alcohólicos.

Podríamos decir, que todas las formas que hemos estudiado sobre prevención, se hacen explícitas de alguna forma en los Centros de Día, y el espíritu preventivo del recurso está presente en todas las acciones que se desarrollan.

El dicho popular “*más vale prevenir que curar*” está siendo una tendencia en el ámbito social, puesto que desde las distintas administraciones, se apuesta más por medidas preventivas que proteccionistas, abarcando a todos los colectivos y perfiles sociales.

3.- LA PREVENCIÓN CON MENORES, ADOLESCENTES Y FAMILIAS

El enfoque que vamos a dar a este apartado, tiene un carácter práctico, tal y como dicen los distintos conceptos de prevención: “son medidas y actuaciones que se realizan para detener procesos de deterioro social y favorecer el buen desarrollo del menor y sus familias”.

La prevención con menores y familias, tiene como objetivos, los que apunta Mondragón (2004:13); éstos giran en torno a los siguientes:

- “Prevenir los déficits sociales de los menores que se encuentran en entornos sociofamiliares y comunitarios que puedan incidir negativamente sobre su desarrollo físico y su personalidad;

LA PREVENCIÓN

- Paliar los déficits sociales de los menores que se encuentren en situaciones de necesidad y riesgo;
- Promover su bienestar para conseguir su pleno desarrollo personal y social”.

Cuando nos referimos a prevención con menores y familias, estamos haciendo alusión al principio pedagógico esencial en toda intervención que se aprecie; ésta es sin duda, evitar el internamiento del menor y por consiguiente la separación de la familia, ya que resulta evidente, que el mantenimiento del menor dentro de su contexto familiar, personal y social, va a favorecer los procesos de desarrollo integral.

De cualquier forma, lo que resulta obvio, es que la intervención preventiva va a mejorar la calidad de vida de los menores, además de evitar que aparezcan conductas inadaptadas, evitar la aparición de situaciones conflictivas en el seno familiar o en el peor de los casos retrasar la aparición de aquellas conductas de inadaptación como pueden ser la delincuencia o la drogadicción intentando siempre disminuir su gravedad.

El trabajo preventivo con menores según Ortega (1999), debe girar en torno a los siguientes elementos contextuales y personales:

- *Programa de soporte familiar.* Estos programas pueden tener, prioritariamente, dos orientaciones: por una parte, programas de ayuda económica y, por otra, programas de orientación educativa y doméstica (educación de los hijos/as, el trabajo de la casa, la higiene de la casa y de los niños/as, el trabajo de los hábitos, etc.)
- *Programa de refuerzo escolar.* Se compone de ayudas de carácter doméstico que deben estar coordinadas con otras administraciones públicas; asimismo, y de acuerdo con los servicios psicopedagógicos, se podrán llevar a cabo programas de apoyo académico.
- *Programa de educación en medio abierto.* Se trata de programas destinados a realizar un trabajo preventivo con aquellos grupos de jóvenes y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo.
- *Programas comunitarios.* Estos programas se pueden plantear, desde una perspectiva de prevención inespecífica, en función de la creación de recursos comunitarios, tales como centros de ocio, de equipos deportivos, centros culturales.
- *Programas de atención individual.* Son programas que tienen como objetivo fundamental el dar apoyo a aquellos menores o a sus familiares que por diversas

razones necesitan de unos programas individualizados tendentes a la resolución de sus problemas de diversas características.

En definitiva, esto viene a decir que la intervención preventiva, debe desarrollarse en los ámbitos familiar, escolar, social y personal. La tendencia actual, gira en torno a la necesidad de orientar las acciones y estrategias preventivas, tanto a la reducción de las variables de riesgo, como al desarrollo o potenciación de variables de protección o compensación.

González (1996), suscribe, que a la prevención le corresponde tratar de potenciar aquellos recursos y situaciones que favorezcan la socialización del niño y anticiparse, corregir o compensar aquéllos que dificultan generalmente la socialización del menor. Así mismo establece unos principios por los cuales debe desarrollarse la labor preventiva:

Principios de la acción pedagógica preventiva:

- P. de la personalización: los recursos e instrumentos están al servicio del menor.
- P. Interdisciplinariedad: Trabajo en equipo desde una perspectiva multidisciplinar.
- P. de vinculación: Al entorno familiar y comunitario.
- P. de comunicación: Relación entre los educadores y los menores.

En consonancia con la prevención, debe constar la intervención, es decir, como debemos intervenir para prevenir:

Principios de intervención pedagógica primaria

- P. de anticipación a los problemas y a las carencias, situaciones de riesgo. La mejor estrategia para este fin, es el exhaustivo conocimiento de la realidad sociofamiliar del niño en interacción con su entorno.
- P. de ajuste: ajustar las posibilidades reales con los ideales: Cualquier plan de mediación debe mostrar la realidad del individuo y proyectarla hacia la realidad normalizada. En definitiva, el ajuste social lo que persigue es la transformación de las condiciones de vida.
- P. de compensación: compensar carencias y déficit

- P. de normalización: Cualquier intervención tiene la intención de integrar y de reducir la situación de marginación y/o exclusión.

Dichos principios, son los que marcan los umbrales de la intervención. Personalmente, añadiría el factor participativo como principio fundamental de la prevención. Es decir, desde los Centros de Día, se diseñan los Proyectos Educativos Individualizados y los Planes de Intervención Familiar, siendo menores y familias respectivamente los artífices de su proyecto de cambio.

4.- MARCO LEGAL SOBRE LA PREVENCIÓN AL MENOR, ADOLESCENTE Y SUS FAMILIAS

El siguiente marco legal, viene a justificar la esencia de los Centros de Día: la prevención. La financiación de estos recursos se realiza habitualmente por dos vías: pública y privada, siendo generalmente de financiación pública, a través de las distintas ayudas y subvenciones que convocan las distintas administraciones, dirigidas indirectamente a estos recursos, pero simplemente, de lo que se trata, es de dar respuesta a normativas como las que a continuación desarrollamos a través de recursos preventivos y comunitarios.

De alguna manera, en los Centros de Día se da respuesta a los parámetros protectores expuestos en las distintas normativas, por ello, consideramos importante reflejar la legislación que rige las finalidades de los recursos tutelares dirigidos a menores.

La Declaración Universal de los Derechos del Niño, establece en sus artículos 2, 4, 5, 9 y 10, los principios por los cuales se deberá proteger y prevenir situaciones o circunstancias perjudiciales para el niño:

Este marco legal fue aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959. En ella se inspiran otras normativas fundamentadas en la prevención y la protección de los menores.

“Artículo 2º.

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Artículo 4°.

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal.

El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

Artículo 5°.

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños/as sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia.

Para el mantenimiento de los hijos/as de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

Artículo 9°.

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.

No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

Artículo 10°.

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa, o de cualquiera otra índole.

Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes”.

Dicho documento, tiene en cuenta tres aspectos fundamentales:

1. El derecho a ser protegido frente a ciertas clases de conducta (abandono, malos tratos, explotación).
2. El derecho a acceder a ciertos beneficios y servicios (educación, atención sanitaria, seguridad social)
3. El derecho a participar en ciertas actividades y a participar de ellas

LA PREVENCIÓN

Generalmente, todos los recursos de menores se inspiran en los postulados de la presente ley. Los Centros de Día desde las premisas de la prevención e integración se adhieren a la normativa suprema. Las siguientes leyes, se fundamentan en esta normativa de carácter universal.

La LEY ORGANICA 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor. Jefatura del Estado. BOE nº 15 de 17/1/1996 en su artículo 11 sobre los principios rectores, en el punto 2 dice lo siguiente:

“2. Serán principios rectores de la actuación de los poderes públicos, los siguientes:

- a) La supremacía del interés del menor.*
- b) El mantenimiento del menor en el medio familiar de origen salvo que no sea conveniente para su interés.*
- c) Su integración familiar y social.*
- d) La prevención de todas aquellas situaciones que puedan perjudicar su desarrollo personal.*
- e) Sensibilizar a la población ante situaciones de indefensión del menor.*
- f) Promover la participación y la solidaridad social.*
- g) La objetividad, imparcialidad y seguridad jurídica en la actuación protectora garantizando el carácter colegiado e interdisciplinar en la adopción de medidas“.*

De la exposición de los principios rectores, emanan las medidas de prevención por las cuales se dará respuesta fiel a dichos principios. Podemos apreciar claramente como la ley tiene la intencionalidad de prevenir:

- La ruptura familiar, separando al menor de su contexto natural de desarrollo.
- Los conflictos y disfunciones familiares con el objeto de fortalecer el contexto sociofamiliar
- El malestar del niño

Como veremos en capítulos posteriores, comprobaremos que los Centros de Día, inspiran su operatividad en los aspectos citados en el art. 11 de la ley que comentamos.

La LEY 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor, en su capítulo II trata las medidas preventivas:

Si la ley anterior avalaba la prevención de los menores, la que comentamos a continuación nos dice cómo y con qué medidas prevenir.

“Art. 20 Medidas de prevención y de apoyo a la familia.

- 1. Se promoverán planes integrales dirigidos a la promoción de la infancia y a la prevención de las situaciones de riesgo.*
- 2. Las medidas de apoyo a la familia, podrán ser de carácter técnico y económico.*
- 3. El apoyo técnico consistirá en intervenciones de carácter social y terapéutico a favor del menor y su propia familia y tenderá a la prevención de situaciones de desarraigo familiar, así como la reinserción del menor en ella.*
- 4. El apoyo económico a las familias que carezca de recursos suficientes y concretará a través de ayudas económicas de carácter preventivo de situaciones de desarraigo familiar, así como la reinserción del menor.*
- 5. Se desarrollarán programas de integración social del menor con dificultades especiales, dirigidos a procurar la eliminación de aquellas barreras físicas y de comunicación que les impidan su propio desarrollo personal y su integración educativa y social.*
- 6. Se promoverán programas de información y sensibilización sobre el menor y sus problemáticas particulares, incentivando la colaboración ciudadana en la denuncia de posibles situaciones o circunstancias que pongan en peligro la integridad del menor o de su desarrollo personal.*
- 7. Se desarrollarán programas formativos de garantía social dirigidos a ofrecer a los adolescentes alternativas a situaciones de rechazo del sistema escolar ordinario, fracaso y absentismo, proporcionándole una formación profesional que favorezca una próxima incorporación laboral.*
- 8. Las medidas anteriormente mencionadas se llevarán a la práctica con la colaboración y de forma coordinada con los servicios sociales comunitarios correspondientes.”*

A excepción de unos puntos, vuelvo a reiterar la operatividad de los Centros de Día, puesto que básicamente los criterios metodológicos y de intervención se asimilan a los descritos.

A continuación damos paso a un nuevo capítulo donde la prevención encuentra su máximo rendimiento y efectividad: la integración.

IV. LA INTEGRACIÓN SOCIAL

INTRODUCCIÓN

1.- MARCO CONCEPTUAL

2.- LA INTEGRACIÓN SOCIAL COMO FENÓMENO DINÁMICO Y PROCESAL

3.- FORMAS DE INTEGRACIÓN

4.- MECANISMOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio del capítulo hemos ido describiendo situaciones riesgosas adheridas a familias y sus hijos. La prevención es el medio por el cual los Centros de Día trabajan la integración social, finalidad que persiguen dichos recursos, siendo por tanto el motivo de este apartado.

1.- MARCO CONCEPTUAL

Como hemos podido comprobar en la revisión bibliográfica, la integración es un término muy amplio, en el que generalmente se centra en lo económico y lo laboral, pero si bien es cierto, que existen otros factores que favorecen la integración, tales como la vivienda, la alimentación, la educación. Pero más allá de estos aspectos, se hace necesario plantearse otros aspectos de índole social, que están íntimamente ligados con los factores que acabamos de mencionar; éstos son los relacionados con el plano social, en los que se tienen en cuenta factores culturales, normativos, relacionales, etc., sobre todo para aquellos casos en que las situaciones de carencia aparecen junto a determinados rasgos de desestructuración personal o familiar e incluso degradación social.

Tenemos la suerte de vivir en una sociedad compuesta por muchos y variados grupos de personas. Grupos y personas diferentes entre sí, que forman parte de la esencia de nuestra cultura y de su futuro. Pero la forma en la que a menudo están organizadas nuestras sociedades lleva a que algunos grupos no sean capaces de ejercer plenamente sus derechos fundamentales y sean excluidos socialmente.

Muchas veces, esa discriminación nace de los prejuicios que tenemos hacia ellos, hacia los discapacitados, hacia los inmigrantes y los refugiados, hacia las distintas etnias que componen nuestra sociedad, hacia los enfermos, hacia las personas mayores...

La diversidad plantea uno de los principales retos para la reconstrucción de la ciudadanía. Tenemos que asimilar el derecho a la diferencia, reconociendo las necesidades específicas y las aportaciones de cada población, de cada individuo. El derecho a no ser discriminado se completa con el derecho a beneficiarse de diferentes medidas para garantizar su integración y participación en la vida social. A ello hay que unir el ejercicio de valores como la solidaridad y el respeto, como principios básicos para la convivencia.

La integración es la consecuencia de la participación de todas esas personas en todos los ámbitos de la sociedad. Para ello, muchos han de recibir apoyo por parte de los demás. Todos debemos potenciar el uso y disfrute de los recursos y fomentar su participación en la vida

cultural, social y política. La integración es un proceso dinámico que debe incluir la participación de todos los miembros de la sociedad y debe estar basado en la igualdad, no en la caridad.

Desde este marco teórico, entendemos que el fin último de los Centros de Día, debe ser el desarrollo de las habilidades sociales, la compensación de carencias educativas, la convivencia, la participación, la preparación para el trabajo, con el anhelo de lograr la normalización, el equilibrio y la armonía de los distintos contextos por los que se desarrolla un sujeto. Un trabajo socioeducativo eficaz, debe promover menores y adolescentes integrados en sus distintos contextos vitales, por ello la Integración Social es el producto final de un proceso socializador y educativo. Así mismo, pasamos a analizar un concepto complejo, pero simple a la vez por su finalidad.

La palabra integración, tiene su origen en el concepto latino *integratio*. Se trata de la acción y efecto de integrar o integrarse. La Integración Social, por su parte, es un proceso dinámico y multifactorial que supone que personas que se encuentran en diferentes grupos sociales, ya sea por cuestiones económicas, culturales, religiosas o nacionales, adquiera bajo un mismo objetivo o precepto la armonía que la sociedad demanda. De esta forma, la Integración Social puede darse dentro de un cierto país, cuando se busca que las personas que pertenecen a los estratos sociales más bajos logren mejorar su nivel de vida. Para esto, el Estado o las instituciones civiles deben promover políticas y acciones para fomentar y promover habilidades de autonomía personal y social, la inserción ocupacional, la educación, la participación, etc.

Por otra parte, podríamos decir que la Integración Social, es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas en desventaja social a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población.

Integrar socialmente a alguien no quiere decir exclusivamente aceptarlo en la sociedad como una persona activa, productiva y capaz de expresar sus propias ideas y conocimientos, sino que los sujetos a integrar, así lo quieren.

La Integración Social debe realizarse desde los niños/as -primeramente en la escuela y otros ámbitos-, y debe promoverse también en la adolescencia y adultez. Paralelamente a las desigualdades sociales, económicas y culturales, surge la necesidad de equilibrar o compensar

dichas diferencias, que impiden la participación social de las personas, así como los procesos de normalización de éstas. Generalmente, los recursos sociales, tienen como finalidad la reducción de las diferencias sociales, a través de mecanismos de prevención, compensación o rehabilitación de las carencias o riesgos de las personas.

Cuando hacemos referencia a la integración, es indispensable hacer alusión a la exclusión social y sus mecanismos. El Anteproyecto de Ley para la Inclusión Social de Andalucía, diferencia en su artículo 2, entre Inclusión Social y Exclusión Social, explicitando lo siguiente: “...se entenderá por inclusión social el proceso de integración y participación de una persona, excluida socialmente, que le permita el desarrollo de su proyecto de vida en un marco de convivencia.” Por el contrario, “se considera situación de exclusión social, en sus diversos grados y situaciones, la ausencia o insuficiencia de los recursos y medios económicos necesarios para el desarrollo de un proyecto de vida normalizado, que le imposibilita o limita para ejercer los derechos sociales.”

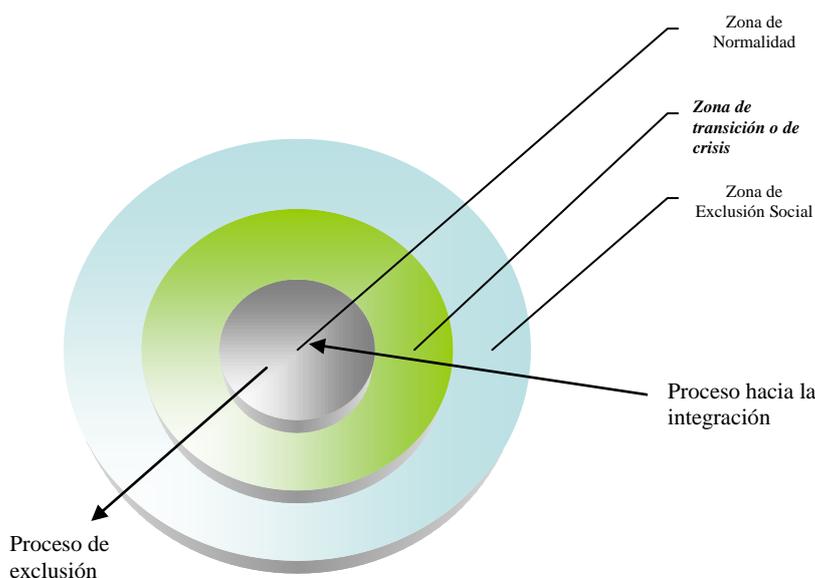
Por tanto, convivir, participar, asumir derechos y obligaciones y someterse a un marco socio-normativo son las claves para adoptar la normalidad social de quienes no la poseen. A este respecto, González Royuela (1993:10) dice: “la inserción, podría ser considerada como el proceso que da acceso al mínimo común denominador no sólo entendido en términos materiales, económicos, de recursos, sino también de participación en los mecanismos políticos, culturales...”

Y es que, la Integración puede suponer la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población.

De esta forma, la Integración Social puede buscarse en las personas que pertenecen a los estratos sociales más bajos, logren mejorar su nivel de vida. Para esto, las distintas administraciones, así como Organizaciones de Iniciativa Social, deberán promover políticas y acciones para fomentar habilidades de autonomía personal y social, la inserción ocupacional, la educación y la participación.

2.- LA INTEGRACIÓN SOCIAL COMO FENÓMENO DINÁMICO Y PROCESUAL

La exclusión social, es un fenómeno multifactorial, son procesos degenerativos que evolucionan y deterioran el desarrollo integral del individuo, favoreciendo la marginación social. Inversamente, la Integración Social sufre la misma evolución. Estivill, Jordi (1990:94) lo explica desde la teoría de los círculos concéntricos, según la cual: “en el núcleo central se encontraría la población normalizada, que cuenta con empleos estables, altos salarios, disfruta de una amplia cobertura de protección social y relaciones personales y familiares estables. A medida que los círculos se alejan del central, van definiendo situaciones más precarias de relación con lo laboral y la protección social, y de mayor fragilidad en las relaciones personales y familiares. En la periferia de estos círculos concéntricos se situarían los individuos menos insertados que se mueven en un proceso de entrada y salida o movimiento de afuera a dentro.”



Desde esta perspectiva, los procesos de integración, consistiría en favorecer las transiciones de un círculo a otro, utilizando los mecanismos de apoyo como son la formación, el seguimiento, acompañamiento, la planificación de itinerarios de integración, articulación de recursos, etc.

3.- FORMAS DE INTEGRACIÓN

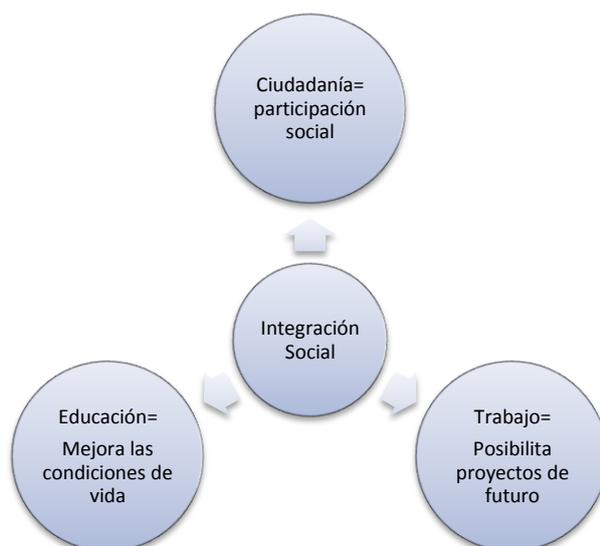
Soder, citado por Jarque, (1984) definió los distintos grados que se podrían dar en integración:

- Integración física: Este nivel se articula desde una doble dimensión: a) integración física relativa a la reducción y adaptación de barreras arquitectónicas y b) superación de las limitaciones físicas, para que no sean un obstáculo para ejercer la participación social
- Integración funcional: referida a la universalización y organización de los recursos, para que todos tengan acceso a ellos.
- Integración Social: entendida como un proceso dinámico y multifactorial que posibilita a las personas que se encuentran en un sistema marginal, participar del nivel mínimo de bienestar sociovitual alcanzado en un determinado país.

Entendemos por tanto, que la integración contempla distintas ubicaciones y situaciones, todo ello con un carácter relativo y flexible dentro de un sistema social común para todos. Es necesario mencionar paralelamente y vinculado a la Integración Social, la Integración Cultural. Vivimos en una sociedad en la que por diversos motivos, estamos acogiendo continuamente inmigrantes procedentes de diversas culturas. Esto lleva consigo una serie de factores, como son el idioma, los estereotipos, cultura y costumbres diferentes, desarraigo familiar, religión, dificultades legales para regularizar su situación, etc. Éstos son muchos elementos que dificultan el acceso a los recursos y a la participación social.

4.- MECANISMOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL

Los elementos principales que favorecen la integración, se podrían configurar desde una triple dimensión: ciudadanía, trabajo y educación. La interacción normalizada entre esta tricotomía son los ingredientes facilitadores de la normalización. Estos tres conceptos, según Marshall (1965), han permitido la participación y la inserción de numerosos colectivos y sectores de población.



Ciudadanía

Para Marshall (1965), la ciudadanía se configura bajo sistemas civiles, políticos y sociales. Con ello, no sólo se garantizan principios básicos como la libertad de expresión, el derecho a la propiedad, la participación electoral, entre otros, sino también viene a representar una condición que hace posible según Marshall (1965:78) “*gozar de la herencia social*”; es decir, disfrutar de lo que aporta el desarrollo y la modernidad en un sentido estrictamente social.

Por ello, podemos especificar las connotaciones cívicas y morales de los procesos de integración, que en mi opinión deben poseer los procesos de normalización inmersos en la ciudadanía.

Trabajo

La remuneración que permite un puesto de trabajo, garantiza de alguna manera una serie de necesidades de vital importancia para el hombre: la protección, la seguridad, la vivienda, la alimentación y sobre todo la continuidad de los proyectos de futuro. Cuando hablamos de integración en el sentido laboral, no sólo lo estamos haciendo a los términos mencionados, sino que además hablamos de roles, estatus, autonomía, autoestima. Todos estos parámetros, son ingredientes que interactúan y favorecen que las personas estén integradas o excluidas.

El papel de la educación

La educación, es el elemento universal clave para la integración. La importancia que ha tenido ésta en todos los sectores, ha permitido llevar a cabo procesos de movilidad ascendentes en la estructura social. De hecho, prolongar los años de estudio, permite asegurar una posición más sólida y estable desde el punto de vista ocupacional y, por ende, mejorar las condiciones de vida —en una familia— respecto a las generaciones anteriores. Incluso, no se cuestiona que la educación constituya un medio para la superación de la pobreza.

CAPÍTULO II

ALDEAS INFANTILES SOS

1.- INTRODUCCIÓN

2.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS

2.1.- El fundador: Hermann Gmeiner y el nacimiento de Aldeas Infantiles SOS

2.2.- Pioneros de la asistencia a menores: Evolución Histórica

2.3.- Aldeas Infantiles SOS en España

3.- ¿QUÉ SON LAS ALDEAS INFANTILES?

4.- PILARES METODOLÓGICOS

5.- UN ENFOQUE PREVENTIVO: LOS CENTROS DE PROGRAMAS SOCIALES

4.1.- Programa de Jóvenes

4.1.1.- *Proyecto Asistido*

4.1.2.- *Proyecto Autonomía*

4.1.3.- *Proyecto Egresados*

4.1.4.- *Otros Programas de Jóvenes*

4.1.4.1.- *Programas de Cualificación Profesional Inicial*

4.1.4.2.- *Programas de Educación de Calle*

4.1.4.3.- *Centros Especiales de Empleo*

4.2.- Programas de Fortalecimiento Familiar

4.2.1.- *Los Centros de Día*

**4.2.2.- Programa de Atención a la Infancia y Familia (S.A.I.F.).
Programa de Intervención Familiar.**

4.2.3.- Programa de Familias Monoparentales

4.2.4.- Programa de Punto de Encuentro y de Mediación Familiar

4.2.5.- Programa de Apoyo y Seguimiento a Familias Acogedoras.

4.2.6.- Centros de Educación Infantil.

4.2.7.- Centro de Primera Acogida, Valoración y Diagnóstico

...desde mi punto de vista, nada en el mundo es más importante que cuidar y proteger un niño."

HERMANN GMEINER (1919-1986).

1.- INTRODUCCIÓN

Tras el análisis bibliográfico, y como justificaba en la introducción del proyecto, los Centros de Día para menores no son recursos muy conocidos ni tampoco han sido objeto de análisis y estudio. Diversos autores, mencionan estos planteamientos pero ninguno en profundidad y rigurosidad, por lo que sólo me quedaba buscar experiencias similares que me sirvieran de referentes. No exclusivamente por cercanía profesional, sino por el éxito e impacto social en las ciudades donde están presentes, considero de interés general y también particular estudiar estos recursos desde Aldeas Infantiles SOS.

Por otro lado, esta institución es de interés para nuestro estudio por otros motivos que reforzarían la esencia de nuestro compromiso con la investigación. Los alicientes que le encuentro a esta entidad para nuestra estudio, son los siguientes:

- Es un referente mundial en el trabajo con menores y familias en desventaja social.
- Es punto de mira de las distintas administraciones por su aportación a la sociedad en recursos de prevención y protección de la infancia.
- Es una asociación con más de 60 años de experiencia.
- Es una organización, dinámica, flexible y adaptada a las circunstancias y a los tiempos.
- Sus objetivos generales giran en torno a la integración social y familiar.
- Es una institución idónea para el desarrollo de la educación social.
- Como decía al principio, ostentan Centros de Día para menores en diversas ciudades españolas con resultados ya consolidados, por el impacto social generado y por sus perspectivas de futuro.

Para comprender mejor el significado que tiene esta ONG para nuestro trabajo, proponemos el desarrollo de un capítulo donde penetremos en sus cimientos, historia, programas, recursos y tendencias que justifiquen el acompañamiento de Aldeas Infantiles SOS en nuestro cuadro de investigación.

Este capítulo, lo fundamentaremos en el libro "*Hermann Gmeiner. Las Aldeas Infantiles SOS*", editado en 1988 por SOS-KINDERDORF-VERLAG INNBRUCK-MÜNCHEN, por ser este reflejo fiel de la Organización.

Aldeas Infantiles SOS es una organización internacional privada a nivel social de ayuda a la infancia, sin ánimo de lucro, interconfesional e independiente de toda organización política. Es miembro de la UNESCO y con un asesor permanente en el Consejo Económico y Social de la ONU. Fundada en Austria por Hermann Gmeiner en 1949 ha dado paso a las 423 Aldeas Infantiles SOS y más de 1.119 dispositivos SOS: hospitales, colegios, guarderías, talleres de formación, residencias de jóvenes, etc.

En la actualidad 200.000 niños/as y jóvenes en más de 131 países son atendidos en todo el mundo. El objetivo de Aldeas infantiles SOS, es ofrecer a los niños/as una familia, un hogar estable y una formación sólida para alcanzar una vida autónoma. Adopta un modelo familiar de carácter universal, cuyo contenido está definido por las características sociales y culturales propias de cada país.

Su misión es integrar social y familiarmente a los niños/as que le sean confiados de forma eficaz y positiva, impulsando su autonomía y emancipación en igualdad de derechos y obligaciones que el resto de jóvenes, consiguiendo que sean y se sientan ciudadanos válidos para la sociedad.

2.- ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Ejes de nuestra investigación serán la Pedagogía/Educación Social o el Existencialismo de Heidegger, ambos emergen estimulados por momentos de crisis de índole social, económica o política. Aldeas Infantiles SOS emerge en las mismas condiciones, veamos en qué situación y de la mano de quién.

2.1.- El fundador: Hermann Gmeiner y el nacimiento de Aldeas Infantiles SOS

🕒 Año 1919.-

Hermann Gmeiner nació el 23 de junio de 1919 en Vorarlberg, Austria. Siendo todavía muy pequeño, perdió a su madre. Elsa, la mayor de las hermanas, se hizo cargo del cuidado de los más pequeños, en la numerosa familia campesina. Debido a su talento, Hermann Gmeiner logró obtener una beca que le permitió cursar el bachillerato.

Tras haberse visto enfrentado él mismo con los horrores de la guerra, como soldado en Rusia, fue testigo, durante su actividad como tutor de menores de la miseria y el abandono del gran número de niños/as que quedaron huérfanos y

sin patria después de la Segunda Guerra Mundial. De su inquebrantable convencimiento de que ninguna ayuda puede llegar a ser efectiva si una criatura se ve obligada a crecer sin hogar, surgió la Idea de las Aldeas Infantiles SOS.

🕒 Año 1949.-

Con 600 chelines (aproximadamente 40 dólares americanos) en el bolsillo, Hermann Gmeiner fundó, en 1949, la Asociación de Aldeas Infantiles SOS; y ese mismo año se pudo colocar la primera piedra para la construcción de la primera Aldea Infantil SOS, en Imst, Tirol.

La labor con los niños/as y el desarrollo de Aldeas Infantiles SOS como organización, llegaron a ocupar tanto a Hermann Gmeiner que éste tuvo que decidirse, finalmente, a abandonar sus estudios de Medicina.

En los decenios que siguieron, su vida estuvo muy estrechamente ligada a la realización del concepto pedagógico "madre-hermanos-casa-aldea", basado en la familia. Dedicado de lleno en adelante a la asistencia de niños/as abandonados, todos los otros capítulos de su biografía se leen como la historia misma del desarrollo de Aldeas Infantiles SOS.

Fue director de Aldea en Imst, organizó la fundación de otras Aldeas Infantiles SOS en Austria y ayudó a construir Aldeas Infantiles SOS en muchos países europeos.

🕒 Año 1960.-

Se fundó la federación central de las Aldeas Infantiles SOS, SOS-Kinderdorf International, y se nombró a Hermann Gmeiner como primer presidente de la misma.

En los años venideros, Aldeas Infantiles SOS fue creciendo y extendiéndose más allá de las fronteras de Europa.

🕒 Año 1963.-

Con la espectacular "Campaña del Grano de Arroz" se pudieron recaudar fondos para fundar en Daegu, Corea, la primera Aldea Infantil SOS fuera de territorio europeo; a la cual le siguieron, en los años siguientes, Aldeas Infantiles SOS en los continentes americano y africano.

🕒 Año 1985.-

Hermann Gmeiner podía referirse a la existencia de 233 Aldeas Infantiles SOS en 85 países del mundo; y, en reconocimiento de sus méritos en cuanto al cuidado de los niños/as huérfanos y abandonados, recibió numerosas distinciones y homenajes. No obstante, nunca se olvidó de hacer hincapié en el hecho de que son millones de personas las que, con su contribución, realizaron primeramente y continúan hoy apoyando su idea de dar a los niños/as abandonados un hogar duradero.

🕒 Año 1986.-

Hermann Gmeiner muere en Innsbruck, y fue enterrado en la Aldea Infantil SOS de Imst.

2.2.- Pioneros de la asistencia a menores: Evolución Histórica

🕒 Año 1949.-

Como decíamos, en el año 1949, el austriaco Hermann Gmeiner funda la asociación de Aldeas Infantiles SOS y construye, junto con sus amigos, la primera Aldea Infantil SOS, en Imst, Austria. A la primera casa familiar la llama "Casa de la Paz". En aquel tiempo nadie se podía imaginar el gran éxito que algún día llegaría a tener la idea de Hermann Gmeiner en todo el mundo. Esa idea tenía su origen en la profunda necesidad que Hermann Gmeiner sentía de dar a los huérfanos de guerra y a los niños/as abandonados una familia, un hogar, una aldea.

Hoy en día, el "arquetipo" de Imst constituye un modelo para todas las naciones: un concepto para la asistencia a menores flexible, realizable a escala internacional e integrativo.

⌚ Año 1960.-

El proyecto "Aldeas Infantiles SOS" presentaba una muy sana apariencia. Entretanto, existían ya diez Aldeas Infantiles SOS, con alrededor de 100 familias, y un millón de amigos apoyando regularmente a la Organización mediante donaciones. En Francia, Alemania, Finlandia, Bélgica y Luxemburgo se habían fundado, mientras tanto, varias Asociaciones de Aldeas Infantiles SOS. 1960 fue también el año en que se creó, en Estrasburgo, la organización SOS–Kinderdorf International como Federación Central de Aldeas Infantiles SOS, con Hermann Gmeiner como su primer presidente.

⌚ Año 1969.-

Aldeas Infantiles SOS extiende sus actividades más allá de las fronteras de Europa. Como hemos mencionado anteriormente, con las donaciones obtenidas a través de la sensacional campaña del "grano de arroz", se pudo construir la primera Aldea Infantil SOS no europea en Daegu, Corea. A éste país le siguieron otros en Asia y también en América Latina, donde se construyeron las primeras Aldeas en Argentina, Ecuador y Uruguay. A finales de los años sesenta, se construyó en Go Vap, Vietnam, la Aldea Infantil SOS más grande hasta ese momento. De las 70 Aldeas Infantiles SOS existentes en el año 1969, 39 se encontraban en Europa, 15 en Latinoamérica y 14 en Asia.

⌚ Año 1970.-

Costa de Marfil se convierte, como primer país africano, en socio de SOS–Kinderdorf International. Se proyecta la fundación de nuevas instituciones SOS en Ghana, Kenia, Etiopía y Sierra Leona. En el transcurso de 1979, el Año Internacional del Niño, se inauguran 30 nuevas Aldeas Infantiles SOS. En Hohenau, Paraguay, entra en servicio la primera Clínica SOS. A finales de los años setenta, SOS–Kinderdorf International comprende 143 Aldeas Infantiles SOS localizadas en 60 países; más de cuatro millones de personas apoyan en todo el mundo la labor de Aldeas Infantiles SOS.

⌚ Año 1990.-

El fin de la Guerra Fría, hace posible reactivar la labor de Aldeas Infantiles SOS en Europa Oriental; así también en la República Checa, donde ya en 1968

se habían construido algunas instituciones SOS. Se fundan asociaciones de Aldeas Infantiles SOS en Rusia y en Polonia; en Bulgaria y Rumania, están pendientes nuevos proyectos. Hoy en día, Aldeas Infantiles SOS desarrolla sus actividades en la mayoría de los países de Europa Oriental y de Asia Central; por ejemplo: en Mongolia, Uzbekistán y Kazajistán.

🕒 Año 1995.-

El Consejo de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas otorga a SOS–Kinderdorf International la clasificación de "ONG con estatus consultivo de categoría II (esta categoría se reserva para las ONG con competencia e interés especial en solo algunos campos de actividad cubiertos por el Consejo de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU que en este caso es la infancia y juventud)".

🕒 Año 1996.-

Se inaugura la primera Aldea Infantil SOS australiana en Adelaide, Aldeas Infantiles SOS cuenta ahora con representación en todos los continentes.

🕒 Año 1999.-

Se celebra el cincuenta aniversario de la fundación de la primera Aldea Infantil SOS, en la ciudad de Imst, constituyó una gran fiesta común, en la que participaron 400 Aldeas Infantiles SOS, 375 Casas Juveniles y más de 750 instituciones sociales SOS de todo el mundo.

🕒 Año 2000.-

Se construyen nuevas Aldeas Infantiles SOS en Macedonia, Camboya y Mongolia. Al igual que en los años anteriores, Aldeas Infantiles SOS organiza tanto programas de emergencia de mayor envergadura, como por ejemplo, en Gode, Etiopía, así como también un sin número de iniciativas más pequeñas.

🕒 Año 2001.-

Se inauguran oficialmente más de 20 nuevas instituciones de Aldeas Infantiles SOS en un gran número de países latinoamericanos. Sólo en América Latina hay 100 Aldeas Infantiles SOS, y más de 300 instituciones sociales están

funcionando en 21 países. Nuevas Aldeas Infantiles SOS se construyen, o bien son inauguradas en Pristina (Kosovo), en Rafah, situada en la Franja de Gaza (Territorios Palestinos) y en Lhasa (Provincia Autónoma de Tibet).

⌚ Año 2002.-

Se otorga el galardón humanitario más importante del mundo, el "Premio Humanitario Conrad N. Hilton", a SOS-Kinderdorf International por su extraordinaria contribución al alivio del sufrimiento humano. Se inauguran nuevas Aldeas Infantiles SOS en Camboya, Argentina, Etiopía, Tanzania, Guinea-Bissau, Guinea, Liberia, Suazilandia, Malawi y Mozambique. Se lanzan dos grandes programas de emergencia: para refugiados afganos en Pakistán y para antiguos niños/as soldado en el norte de Uganda.

⌚ Año 2003.-

Se amplían los programas a favor de enfermos del SIDA y de sus familias y se potencia el fortalecimiento de las familias para prevenir el abandono infantil. Se intensifica la colaboración con organizaciones de las Naciones Unidas, y diversas ONG. Se celebra la inauguración de nuevas Aldeas Infantiles SOS en Sudán, Camboya, Kósovo, Kenia, Guatemala, Nepal e India. Durante los violentos enfrentamientos acaecidos entre rebeldes y tropas del presidente Taylor en verano de 2003, un total de 8.000 refugiados buscan ayuda y protección durante semanas en la Aldea Infantil SOS liberiana de Monrovia.

2.3.- Aldeas Infantiles SOS en España

En España sus orígenes se remontan a 1967 siendo constituida como Asociación en 1981 y declarada de utilidad pública en el consejo de ministros en 1983. La Presidencia de Honor la obtendrá S.A.R El Príncipe de Asturias. Hay ocho Aldeas Infantiles SOS: Barcelona, Pontevedra, Madrid, Granada, Cuenca, Zaragoza, Tenerife, y las Palmas. En una Aldea Infantil SOS hay de 8 a 12 casas, en la que viven unos seis niños/as, al cuidado y amparo de una responsable del hogar (Madre SOS). Tiene un director que coordina a un equipo formado por: pedagogo, trabajador social, psicólogo y un grupo de educadores.

Las Aldeas Infantiles SOS se integran dentro de los barrios o pueblos permitiendo que las familias realicen las actividades habituales de cualquier familia. Para los jóvenes hay Residencia y Pisos donde permanecen hasta su independencia.

Existe una Escuela Nacional de Formación en Granada para que todo el personal actualice su conocimiento a través de cursos y jornadas específicas en el ámbito de la infancia.

Los niños/as llegan a Aldeas Infantiles SOS a través de los Servicios Sociales de las Comunidades Autónomas. Un principio fundamental es no separar a los hermanos biológicos. Los niños/as que acogen necesitan una vida familiar nueva o una estabilidad para olvidar su desamparo. La financiación está basada en las aportaciones de socios y padrinos, con cuotas periódicas voluntarias, además de donaciones y colaboraciones de empresas. También reciben subvenciones oficiales de las comunidades autónomas y las subvenciones para proyectos concretos de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

3.- ¿QUÉ SON LAS ALDEAS INFANTILES?

Es una institución que ofrece a los menores huérfanos o desamparados, la posibilidad de desarrollarse con normalidad y satisfacer la necesidad que tiene un menor de vivir en familia. Las Aldeas Infantiles, protegen a los niños/as de las penosas consecuencias y de los riesgos que acarrea su situación, se proponen protegerlos y ayudarles.

La esencia de la Aldea, es la creación y el desarrollo de familias que se asemejen en la mayor medida posible, a su estructura y funciones. Por tanto, el menor, encuentra en la Aldea un auténtico apoyo moral y un verdadero hogar.

Las Aldeas Infantiles SOS, tienen la función de reinstalar al niño abandonado en su medio natural, que es la familia. El regazo materno social del que fue arrancado por la muerte o el fracaso de sus padres le ha de ser reemplazado. Lo necesita para su desarrollo sano y normal.

Las Aldeas son comunidades formadas por una media de 6 a 12 hogares familiares. Es, después de la familia, la Comunidad Educativa más grande a la que pertenece el niño, y le ofrece a este la posibilidad de establecer, a un nivel más amplio, contactos que promueven su desarrollo.

La Aldea se constituye como el puente de integración de los niños/as con la sociedad. Por eso trabajamos para que las Aldeas estén vinculadas en todos los aspectos a la comunidad a la que pertenecen: el colegio, el deporte, las actividades culturales... De esta forma, fomentamos la plena integración de los niños/as en la sociedad.

4.-PILARES METODOLÓGICOS

Aldeas Infantiles SOS ofrece a los niños/as un nuevo hogar donde viven atendidos al cuidado de una responsable de hogar (Madre SOS) en una Familia SOS integrada en la Aldea Infantil. La familia SOS esta formada por niños/as de diferentes edades y de ambos sexos.

Los niños/as permanecen en la organización hasta su independencia, (hasta la mayoría de edad) siempre que no se determine lo contrario y para ello se cuenta con residencias y pisos para jóvenes.

Los cuatros principios concebidos por Hermann Gmeiner, son los cuatro pilares pedagógicos sobre los que se cimenta esta labor: la Madre, los Hermanos, la Casa y la Aldea.



Madre

Los niños/as y niñas son acogidos en una familia liderada por una Madre que sustituye a su lazo afectivo permanentemente y le proporciona la seguridad que necesitan. La Madre asegura el cuidado y desarrollo de los niños/as y niñas, llevando su familia en forma independiente. Ella reconoce y respeta los antecedentes familiares, sus raíces culturales y su religión. También se capacita permanentemente y cuenta con el apoyo de colaboradores pedagógicos que respaldan su labor.

Hermanos

En cada familia vive una Madre con un grupo aproximado de ocho niños/as y niñas de distintas edades que crecen juntos. Los hermanos biológicos permanecen unidos en la misma familia. Los niños/as y niñas y su Madre, establecen lazos emocionales que perduran toda la vida. Estos niños/as y niñas que son acogidos en una familia son derivados a través del Juzgado de Menores. Muchos son huérfanos, o tienen padres que no pueden ocuparse de ellos.

La Casa

Cada familia tiene su propia casa, la cual representa para los niños/as y niñas su nuevo hogar estable, en el cual disfrutan de seguridad y pertenencia. Los niños/as y niñas crecen y aprenden juntos, compartiendo responsabilidades y aspectos de la vida cotidiana que crean el marco adecuado para el desarrollo de sus relaciones familiares. Cada casa disfruta de su propio ritmo de vida y actividades cotidianas.

La Aldea

Es una comunidad formada por doce casas familiares. La Aldea constituye el puente de integración de los niños/as y niñas hacia la comunidad externa, a través de una vida normal, con vecinos y amigos, practicando deportes y estudiando en los colegios de la zona. Cada Aldea es liderada por un director y un Comité de Aldeas formado por las mismas madres. El Director de la Aldea acompaña a las Madres y vela por el cumplimiento de los principios que sustentan el modelo, además de formar importantes vínculos con la comunidad local.

5.- UN ENFOQUE PREVENTIVO: LOS CENTROS DE PROGRAMAS SOCIALES

La finalidad de Aldeas Infantiles SOS, no es otra que la de atender a niños/as y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad a fin de impulsar su desarrollo y autonomía, mediante el acogimiento, la prevención y el fortalecimiento de sus redes familiares sociales. El objeto de este apartado, es desmenuzar la política preventiva de Aldeas Infantiles SOS, saber cómo y a través de qué mecanismos desarrollan su labor de prevención.

Una familia estable, es el mejor futuro para un niño. A través de sus programas de prevención, Aldeas Infantiles SOS trabaja con familias que, por diferentes motivos, no pueden atender con suficiencia a sus hijos/as. Así podemos prevenir que miles de niños/as en todo el mundo queden en el desamparo.

En España, los programas de prevención están integrados en los Centros de Programas Sociales que complementan el trabajo de Aldeas Infantiles SOS y dan respuesta a demandas sociales crecientes dentro del área de la infancia, juventud y familias en riesgo. Cada uno de estos programas, se encuadran en dos ámbitos distintos de intervención: a) Jóvenes y b) Familias con hijos/as a cargo (denominados Programas de Fortalecimiento Familiar). Para ello, los Centros de Programas Sociales cuentan con los siguientes recursos y programas (*en color verde están marcados los programas de fortalecimiento familiar y en rojo el programa de jóvenes*):



5.1.- Programa de jóvenes

Estos Proyectos de Jóvenes son básicos en Aldeas Infantiles SOS y están en funcionamiento en cada uno de los Centros de Programas Sociales que Aldeas Infantiles tiene en España: Barcelona, Pontevedra, Madrid, Granada, Cuenca, Tenerife, Zaragoza y las Palmas. Estos se definen como un compendio de acciones dirigidas a proporcionar un adecuado soporte educativo, sociolaboral y/o económico, con la presencia continuada de un educador que realice un seguimiento en función de las necesidades, facilitando a los jóvenes la asunción de una

serie de compromisos que potencien su desarrollo personal, desde la implicación en su propio proceso. El Programa de Jóvenes se diversifica en tres proyectos:

- Proyecto Asistido
- Proyecto de Autonomía
- Proyecto de Egresados

Además, algunos CPS como por ejemplo, Granada, Villalba (Madrid) y Cuenca, cuentan, además del Programa de Jóvenes, con otros que surgen para satisfacer las necesidades que demandaban colectivos de jóvenes que por sus características especiales necesitaban un recurso adecuado. Estos recursos son:

- Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)
- Programa de Educación de Calle
- Centro Especial de Empleo (CEE)

A continuación desarrollamos el Programa de Jóvenes:

5.1.1.- Proyecto Asistido

Se entiende, como el conjunto de acciones dirigidas a proporcionar un adecuado soporte educativo, sociolaboral y/o económico, con la presencia continuada de un educador que realice un seguimiento en función de las necesidades, facilitando a los jóvenes la asunción de una serie de compromisos que potencien su desarrollo personal, desde la implicación en su propio proceso.

5.1.2.- Proyecto Autonomía

Conjunto de acciones dirigidas al apoyo sociolaboral de aquellos jóvenes que empiezan a vivir de forma independiente, para facilitarles su integración en la comunidad con las suficientes garantías de éxito que permitan alcanzar su emancipación.

5.1.3.- Proyecto Egresados

Conjunto de acciones encaminadas a hacer un seguimiento si así lo desean y/o ofrecer ayuda puntual en caso de necesidad a todas aquellas personas que han estado en algún momento de su vida en algún dispositivo o programa de Aldeas Infantiles SOS.

5.1.4.- Otros programas para jóvenes

5.1.4.1.- Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Dirigido a jóvenes que terminan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin alcanzar los objetivos previstos y sin obtener la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por lo que es muy probable que tengan que afrontar una situación laboral de precariedad, debido a su falta de cualificación.

5.1.4.2.- Programa de Educación de Calle

Se trata de un programa de trabajo educativo, enmarcado en la prevención, cuya intervención está dirigida a conocer y detectar situaciones personales o grupales que suponen riesgo de marginación, inadaptación o exclusión, planificando procesos educativos que posibiliten el desarrollo de valores positivos que contrarresten los factores de riesgo.

Este Programa también se interviene con los menores en situación de riesgo derivados por el Juzgado de Menores, bien a través de medidas judiciales (libertad vigilada, mediación extrajudicial, prestación de servicios a la comunidad, arresto de fin de semana) o bien con medidas administrativas (seguimiento educativo).

La acción educativa se desarrolla en la calle y en barrios marginales, se realiza un seguimiento del menor en su entorno natural con una doble función: control y acción socio educativa. Por una parte se trataría de atender a aquellos menores que se encuentran en situación de conflicto social y que serían derivados por el propio Juzgado de Menores para garantizar desde niveles socio-educativos el cumplimiento de las medidas adoptadas por éste a producir cambios que dificulten la acción de nuevos actos delictivos, y por otra parte con criterios preventivos incidiendo en aquellos barrios donde determinados sectores de la población infante/juvenil se encuentran, sobre todo, por causas sociales y familiares en situación de riesgo social.

Mediante el Educador de Calle se establece una relación con los menores y sus familias, en un medio abierto y con una comunicación informal. Se interviene en el proceso educativo del

menor modificando comportamientos, valores y actitudes evitando así que los menores entren en situación de riesgo social.

5.1.4.3.- Centros Especiales de Empleo

Los Centros Especiales de Empleo son empresas que constituyen una alternativa de empleo para el colectivo de personas con discapacidad, se basan en ver a las personas por encima de su limitación, reivindicar su dignidad y trabajar sobre sus potencialidades. En ellos se emplea a jóvenes que por su discapacidad encuentran numerosas dificultades para acceder al mundo laboral, de esta forma se les ofrece una formación especializada, un grado de autonomía e integración socio laboral importante para su satisfacción personal y sus posibilidades de emancipación.

Un Centro Especial de Empleo lleva a cabo una actividad empresarial con las siguientes particularidades: Un 70 % de los trabajadores son discapacitados. Estos trabajadores reciben una remuneración con arreglo a las tablas salariales del respectivo Convenio Colectivo y cotizan a la Seguridad Social en el Régimen General. Presta a sus empleados un conjunto de servicios y atenciones para facilitar la inserción profesional y comunitaria de los mismos.

5.2.- Programas de fortalecimiento familiar

El programa de Fortalecimiento Familiar de Aldeas Infantiles SOS, tiene como objetivo, dar apoyo a niños/as y adultos, para mejorar sus condiciones de vida y prevenir la desatención y el abandono de menores. A través de este programa, la organización apoya a las familias desfavorecidas en todo el mundo en estrecha colaboración con las comunidades y organizaciones locales.

Para ello, se intervienen en los siguientes contextos:

- Familias de los Menores acogidos en Aldeas Infantiles SOS con medidas de protección.
- Familias de Egresados: Son las familias de los menores o jóvenes que han estado en algún momento de su vida en Aldeas Infantiles SOS con una medida de protección.
- Familias del entorno: Son las familias que no tienen ningún lazo con Aldeas Infantiles SOS, y se encuentran en situación de riesgo o vulnerabilidad social, en las zonas donde existe un Centro de Programas Sociales con posibilidad de utilizar los recursos disponibles.

Para desarrollar el Programa de Fortalecimiento Familiar, se implementan proyectos como: Centros de Atención de Día, Programa de Atención a la Infancia y Familia (S.A.I.F.) o Programa de Intervención Familiar, Programa de Terapia Familiar, Programa de Familias Monoparentales, Punto de Encuentro y Mediación Familiar, Apoyo y Seguimiento de Acogimientos Familiares, Centros de Educación Infantil, Centros de Primera Acogida, Valoración y Diagnóstico.

Todos estos Programas de Familia surgen de las necesidades detectadas en las familias del entorno de los Centros de Programas Sociales y en respuesta a las demandas de los propios Servicios Sociales. Aldeas Infantiles SOS pretende ofrecer al entorno donde se encuentran los Centros de Programas Sociales los recursos necesarios de atención y prevención para infancia, juventud y familia.

5.2.1.- Los Centros de Día

Aunque es el objeto de estudio y lo desarrollaremos más adelante, Aldeas Infantiles SOS, lo describe como recursos de prevención para menores en situación de riesgo social o menores pertenecientes a familias con una cierta dinámica de normalidad, pero que necesitan de un apoyo diario y puntual para completar su formación y atención.

Es un dispositivo diurno, alternativo al internamiento. En él se realizan actividades de apoyo, lúdicas y educativas que favorecen la adquisición de hábitos y de interacción social, incrementando las oportunidades de inclusión en la comunidad, sin olvidar la intervención familiar, con el fin de superar la situación problema, evitando así desarraigos innecesarios.

5.2.2.- Programa de Atención a la Infancia y Familia (S.A.I.F.). Programa de Intervención Familiar

Este programa está especializado en Intervención en Terapia Familiar y surge con un doble propósito: la prevención de situaciones de menores en riesgo social y la creación de las condiciones familiares y sociales que posibiliten el retorno del menor a su núcleo familiar de origen, en aquellos casos de menores con medidas de protección.

Es un servicio que favorece las relaciones familiares y las dota de los instrumentos necesarios para que el hogar sea el espacio donde las necesidades de afecto, protección y educación se satisfagan, en pos de un bienestar de todos sus miembros, consiguiendo una mejora de la calidad de vida de los menores a través del apoyo a la familia y desde su participación en el entorno familiar y social.

5.2.3.- Programa de Familias Monoparentales

En este Programa acogemos a madres solteras cuya situación personal, social, laboral y económica es precaria y no les permite vivir de manera suficiente y autónoma con sus hijos/as, les ofrecemos apoyo humano, educativo, laboral y económico que les permita alcanzar su plena autonomía.

5.2.4.- Programa de Punto de Encuentro y de Mediación Familiar

Este servicio brinda un Punto de Encuentro como recurso neutral y acogedor donde se facilita el encuentro del niño con su familia cuando existe una situación de dificultad en el entorno familiar.

5.2.5.- Programa de Apoyo y Seguimiento a Familias Acogedoras

Se trata de un recurso de apoyo a los procesos de acogimiento familiar de menores por miembros de su propia familia. Proporciona atención especializada adaptada a las necesidades de los menores, los acogedores y los progenitores por medio de actuaciones de asesoramiento y orientación en tareas parentales y cuidado de los menores; intervención psicosocial; seguimiento individual y grupal.

5.2.6.- Centros de Educación Infantil

Es un dispositivo donde atendemos a niños/as de 0 a 3 años, ofreciéndoles un servicio educativo.

5.2.7.- Centro de Primera Acogida, Valoración y Diagnóstico

Es un recurso especializado, diseñado para dar atención temporal y con carácter de urgencia a niños/as y adolescentes privados de la necesaria atención material, afectiva y educativa, que por incumplimiento insuficiente o inadecuado del ejercicio de los deberes parentales de protección, no pueden convivir con sus familias y cuya situación no puede remediarse de otra forma en ese momento.

Los menores permanecerán en el centro durante el tiempo estrictamente necesario para efectuar un diagnóstico y propuesta de futuro, o bien, si ello fuera posible, hasta la solución del problema que motivó su ingreso. Durante su estancia se le ofrece al menor un apoyo educativo en un ambiente lo más semejante a un hogar.

Para concluir este capítulo, podemos considerar que Aldeas Infantiles SOS, es una de las Organizaciones más importantes del mundo, en lo que a trabajo con menores jóvenes y familias se refiere, quizá debido fundamentalmente a su base estructural, sujeta a una filosofía bien arraigada y justificada que gira en torno, a un grupo de valores bien definidos que marcan principalmente el “*modo*”, la forma de hacer, marcando por tanto, unas formas sobrias de funcionamiento, como un credo que acaba por ser, un *modus vivendi*, entre aquellos que participan de su acción social.

En base a esto, la importancia de su acción, viene determinada por aquellos elementos, que se consideran imprescindibles para un perfeccionamiento de la sociedad y en definitiva, para una correcta evolución social, que no son otros que, el conjunto de valores humanos que a modo de necesidad vital, se mueven en las distintas esferas del ser y su entorno inmediato, como clave fundamental de éxito, independientes de toda creencia religiosa, raza, cultura etc., consiguiendo así, una visión/acción, mucho más universal.

Esto pasa, en primer lugar, por una preparación y formación personal que fomenta el enriquecimiento propio, para en un paso inmediato, poder proyectarlo a los demás, unido a un análisis, de la idiosincrasia de cada uno de los ámbitos geográficos y sociales en los que se mueve, dando, en cada caso y como solución, una acción que determine la solución, o al menos palíe, la problemática social que se demanda, abordando las necesidades particulares, fundamentalmente de los niños/as, para intentar cubrir necesidades de todo tipo, emocionales, básicas, educativas etc.

Esto ha hecho, a mi parecer, que se vayan implantando de forma progresiva, los distintos Programas y acciones, siempre diseñados desde la seguridad de aquellos parámetros que se dominan, en los que se puede trabajar con un modelo estrictamente profesional, sin entrar en aspectos y acciones que requieran de otro tipo de preparación y formación, no adquirida. En definitiva, cubrir el campo que se domina.

Por otro lado la propia universalidad de su diseño, obliga a ir observando a una sociedad cambiante que evoluciona, no siempre en la línea deseada, lo que provoca que surjan nuevas situaciones y demandas, nuevas realidades, a las que hay que ir adaptándose y hacerlas propias, desde una visión de responsabilidad social que empuja a crear y diseñar nuevas puertas de intervención, y por consiguiente, añadir nuevos modelos profesionales. Para esto, su línea profesional está siempre unida a la formación, para no perder el rumbo y la objetividad del problema, e ir dando cada vez más respuesta, a las problemáticas de los que más necesitan de esa ayuda, como tendencia de expansión social, creando así una puerta segura, una

metodología que tiende a ir viendo las distintas realidades que se presentan y analiza sus posibles soluciones y ámbitos de intervención, sin solapar las responsabilidades que pudieran corresponder a los distintos estamentos u otros agentes sociales, pero que sí, sin duda alguna, sirvan de apoyo y refuerzo a todo lo ya existente y que tenga de alguna forma, un valor preventivo o de intervención, válidos para el individuo y su entorno.

CAPÍTULO III

LOS CENTROS DE DÍA

1.- INTRODUCCIÓN

2.- EL IDEAL EDUCATIVO DE LOS CENTROS DE DÍA

3.- MARCO CONCEPTUAL

3.1.- ¿Qué entiende la sociedad?

3.2.- Dualidad terminológica y unidad conceptual: Centro de Día versus Centro Abierto.

3.3.- Los Centros de Día para menores.

3.4.- Finalidad y objetivos que persiguen los Centros de Día

3.5.- Los Centros de Día para mayores y discapacitados

3.5.1.- Los Centros de Día para mayores

3.5.2.- Los Centros de Día para discapacitados

4.- RECORRIDO HISTÓRICO

4.1.- Situación actual de los Centros de Día

5.- LOS CENTROS DE DÍA: TAXONOMÍA RELATIVA A LA ATENCIÓN DE MENORES

5.1.- Modelos de Centros de Día para menores según problemática general o específica.

5.1.1.- Centros de Día como recurso prevención primaria.

5.1.2.- Centros de Día como recurso rehabilitador

6.- CARACTERÍSTICAS DE LOS DESTINATARIOS DE LOS CENTROS DE DÍA PARA MENORES

7.- PROGRAMA MARCO

8.- MARCO LEGAL

1.- INTRODUCCIÓN

Anteriormente, hemos podido presentar a la Asociación Aldeas Infantiles SOS, como una entidad preocupada por la infancia en desventaja social, en la que bifurca sus programas y recursos en dos bloques: la prevención y la protección. Dentro del marco preventivo, esta Organización despliega un amplio abanico de recursos enmarcados por los conocidos Programas de Fortalecimiento Familiar, en el que destacamos los Centros de Día para Menores y familias, puesto que esta es la raíz principal de nuestro estudio.

Esta ONG, presenta una dilatada experiencia no solo en recursos de prevención, sino en la atención a la infancia y familias, mostrando a la sociedad un modelo de Centro de Día muy evolucionado y adaptado a las necesidades individuales de sus beneficiarios, conjugando elementos como el entorno, la familia, la escuela, la relación con los educadores, con el fin de estimular una nueva realidad basada en indicadores de bienestar social del niño.

Seguidamente, pasamos a desmenuzar los Centros de Día, analizando su conceptualización, antecedentes históricos, variedades y un análisis sobre el perfil de sus beneficiarios. Así mismo, intentaremos justificar la razón de ser de estos dispositivos desde el marco legal vigente.

2.- EL IDEAL EDUCATIVO DE LOS CENTRO DE DÍA DE ATENCIÓN A MENORES

Los Centros de Día surgen como respuesta a las crisis en las que se encuentran expuestos menores, adolescentes y familias en sus diferentes planos de desarrollo y en los distintos momentos de sus vidas. Corrientes filosóficas como el existencialismo también surgen como producto de la crisis, en este caso producida por los efectos devastadores de la I Guerra Mundial. Esta es una corriente ideológica que analiza la existencia humana de modo concreto, es decir, todo aquello que constituyen las experiencias y vivencias del sujeto: la libertad, el amor, el odio, el poder de decidir, el compromiso, la responsabilidad, la posibilidad de construir su propio proyecto de vida, etc. Debido a estas experiencias y a otras muchas, los existencialistas afirman que la persona “es” y “existe”, en proceso, es decir, carece de esencia y tiene que erigirla (Inwood, en Honderich, Comp. 2009). Por ello, uno de los aspectos más característicos y comunes de la ética existencialista es que entiende al hombre como un ser inacabado, en el que tiene como misión ineludible llegar a “ser” e “ir concluyéndose” (Baldwin, en Honderich, Comp. 2009). El hombre está forzado a hacerse a sí mismo a lo largo de su vida, como proyecto en construcción a partir de sus experiencias verdaderas. Inspirados en el existencialismo, los Centros de Día asumen como misión perseguir la construcción humana, fortaleciendo las competencias para “ser” en el mundo.

Como venimos diciendo, los Centros de Día de atención a menores tal y como los concebimos, comparten y asientan su esencia desde las premisas filosóficas existencialistas, configuradas bajo sus características principales:

- a) La noción de existencia, reducida primordialmente a la vida del hombre en el mundo. Para el existencialismo, vivir es estar en el mundo y relacionarse con personas y con todo aquello que lo habite. Pero no se trata simplemente de estar entre las cosas, sino en dirigirse hacia ellas y alcanzarlas, porque sólo así se construirá el “ser” en concordancia con el “estar”. Según Heidegger, el individuo es sujeto de desarrollo, de aprendizaje, de relación, de evolución constante, y estos atributos permiten “ser” en el mundo, denominado “Dasein”, (Heidegger, 1998). El papel de los Centros de Día será por tanto apoyar estos procesos en los individuos que más dificultades tienen para acceder al “Dasein”.
- b) La persona aparece como un ser incompleto que va realizándose (forjando su existencia) mediante el desarrollo de su libertad a través de la continua toma de decisiones. Cada persona es responsable de sí misma y debe optar entre las posibilidades que se le ofrecen para fraguar su modo de existencia. Así pues, el “Dasein” está en continua construcción, nunca deja de programarse, no vive del presente sino del futuro (Heidegger, 1998). Por ello, el mañana de nuestra existencia estará determinada por la forma en la que gestionamos las oportunidades que se nos ofrecen desde el presente.
- c) Entra en juego la autonomía: la toma de decisiones es un gesto de libertad, fundamentada en la responsabilidad de construir o deconstruir el ser.
- d) Por último, entendemos que la existencia es antónimo de inexistencia; es decir, para los existencialistas existimos y estamos en el mundo mientras estamos vivos, por lo que se deduce el concepto de finitud del ser humano en el mundo. “El ser humano ha nacido para morir” nos dice Heidegger.

Sabemos por el filósofo alemán que el ser humano aparece en el mundo “eyectado”, dotado de capacidades que deberán estimularse y desarrollarse para “ser” en sociedad y alcanzar el “Dasein”, pero también somos conscientes de que los entes precisan inexorablemente de ayuda de otras personas para el progreso de sus capacidades como sujetos.

En sintonía con el pensamiento existencialista, irrumpen situaciones en las que los usuarios de los Centros de Día no son conscientes de su existencia, en el sentido de que no se conciben como ciudadanos, desconociendo o eludiendo sus deberes y derechos e incluso las reglas del juego social por las que tendrán que llegar al “ser”. Retomando el concepto de libertad de las personas para tomar sus propias determinaciones, el Centro de Día estimula en sus usuarios la capacidad de tomar la iniciativa mediante la participación en las decisiones que les competen, construyendo de este modo las bases de su propio proyecto de vida. Se trata de abandonar el asistencialismo y/o paternalismo así como comportamientos ajenos al crecimiento en libertad. Queremos enfatizar la autonomía la independencia en tanto que dispositivos para integrarse en la sociedad con garantías de éxito. Por ello, la labor pedagógica deberá ir orientada hacia la formación en la resolución de problemas y dificultades, desarrollando habilidades, potenciando capacidades, mostrando recursos y sobre todo dando la oportunidad de que sean ellos los que gestionen la construcción de su futuro.

No olvidan los Centros de Día dentro de sus esfuerzos por la construcción de un “ser” integrado en el mundo en el que habita, la capacidad de ir adaptándose a los continuos y rápidos cambios que la sociedad impone. Al respecto, los programas por los que se rigen nuestro ideal educativo, aspiran a construir ciudadanos impregnados de los siguientes aspectos:

1. Sentirse ciudadano del mundo, “ser en el mundo”: Personas activas, perseverantes, constantes y con iniciativa propia para mantenerse en igualdad de oportunidades, reflexivas, críticas, constructivas, con la capacidad de expresar sentimientos, necesidades y opiniones, seguras de sí mismas, conocedoras de sus limitaciones y potencialidades, con la autoestima lo suficientemente elevada como para sentirse capaces de afrontar la vida con autonomía e independencia.
2. Adquirir sentido de la libertad: para construir o destruir su proyecto de vida, incluirse o excluirse de la sociedad, erigir una familia o desterrarse del territorio de la felicidad, es decir; personas libres y autónomas para dirigir su existencia hacia la construcción de su ideal de vida.
3. Concebirse como un proyecto inacabado desde un punto de vista positivo como el aliciente que nos ofrece la vida, asumiendo que la formación, el trabajo y el esfuerzo son los instrumentos válidos y eficaces para la edificación de sus proyectos de vida y para integrarse en sociedad.
4. Inconformismo: el hombre puede superarse a sí mismo, puede mejorar su presente, posee la capacidad de disipar las dificultades con las que se encuentra. Todo ello implica la cimentación de espíritus abiertos a los cambios, conocedoras de la realidad social en la que viven, poseedores de capacidades y habilidades para adaptarse a ella,

valiéndose de la formación y adquisición de competencias personales y sociales que permitan salvar los obstáculos y dificultades que se les presenten en la vida.

5. Ciudadanos conscientes del “ser con”, inmersos en un tejido social saludable protegido por sólidos apoyos familiares y sociales instaurados desde la relación, la participación e interacción con otras personas e instituciones.

Estos cinco ideales educativos forman la fotografía del ser humano que pretenden forjar los Centros de Día de atención a menores, personas inmersas y pertenecientes al “Dasein” que promulga el existencialismo de Heidegger.

3.- MARCO CONCEPTUAL

Para comenzar a desmenuzar los entresijos conceptuales de los Centros de Día, vemos necesario aclarar qué entendemos por Centro, dentro del contexto de la educación social. La ORDEN 613/90, de 6 de noviembre, art. 4, define CENTRO como: “la unidad orgánica y funcional, dotada de una infraestructura material con ubicación autónoma e identificable, desde la que se instrumentan prestaciones propias de las áreas de acción social y servicios sociales” En líneas generales, extraemos el concepto de *centro* en el ámbito social, si introducimos el término diurno, obtenemos lo que se menciona en la siguiente cita perteneciente al art. 4.2.4 de la mencionada Orden, donde define a los Centros de Día como: “aquellos centros no residenciales destinados a la organización de actividades para la ocupación del tiempo libre y el ocio, la atención educativa, apoyo preventivo de la marginación y actividades culturales. Pueden completarse con otro tipo de actividades o servicios en función del colectivo al que atiendan”

En ninguna de las dos definiciones especifica a qué colectivo se refieren, sino a las funciones y acciones que realizan para una determinada población, aplicables –dentro de la educación social especializada- a mayores, discapacitados, marginados, familia, infancia y juventud.

Teóricamente es así, pero socialmente, cuando nos referimos a Centros de Día, se entiende que en primera instancia estamos dirigiéndonos a los colectivos de personas mayores o discapacitados pero nunca al de menores. Por eso, utilizar el término Centros de Día puede tender a confusión si no se especifica a qué colectivo va dirigido.

3.1.- ¿Qué entiende la sociedad por Centros de Día?

Si observamos y analizamos las noticias, que aparecen en los distintos medios de comunicación, cuando se reseñan a estos recursos, podemos concluir diciendo que los Centros de Día, se conciben o se entienden como Centros Educativos que abren sus puertas fuera del horario escolar, para que los niños/as usen sus instalaciones (principalmente deportivas) para uso y disfrute de éstos, con el objetivo de crear espacios seguros para el ocio y el tiempo libre.

También apreciamos una analogía en el término, cuando existe la intención de conciliar la vida laboral y familiar, es decir; dejar el cuidado de los hijos/as a un recurso específico, mientras los padres trabajan.

Para referirse al mismo designio, encontramos un concepto similar; los Centros Abiertos, como espacios donde se organizan y se ofertan actividades recreativas, deportivas y culturales para atender a los niños/as en ausencia de los padres. Suele desarrollarse en fechas estivales, festivas o vacacionales. También se denominan colonias o campamentos. En noticias de prensa, he podido detectar como a determinados Centros Comerciales se les denominan Centros Abiertos. En un mínimo porcentaje, encontramos Centro Abierto tal y como lo concebimos en este estudio.

Por el contrario, cuando sondeamos los medios de comunicación en busca de Centros de Día, encontramos que éstos se conciben o se refieren a recursos especializados para personas mayores, discapacitados o enfermas. Difícilmente encontraremos noticias, que hagan alusión a Centros de Día para menores.

Cabría plantearse por tanto que la sociedad conoce los Centros de Día, pero no para menores en situación de riesgo. En consecuencia, se podría plantear la búsqueda sobre la relación existente, entre el concepto del recurso y la denominación que ostenta, es decir, los Centros de Día para menores, ¿podrían llamarse de otra forma? ¿Es correcto llamarlos Centros de Día? Entendemos, que los Centros de Día son establecimientos que reciben a sus usuarios en atención diurna, pero también los centros educativos atienden en horario diurno y se llaman centros educativos, porque esa es la función que realizan. Esta denominación sólo anuncia, en qué parte del día se interviene, y nada más. Los Centros de Día para menores van mucho más allá, se trata nada más y nada menos que de la integración social de los menores y de sus familias, independientemente de que sea de día o de noche. ¿Podrían llamarse Centros de Integración al Menor, Centros de Atención Social a Menores o Centros de Atención Socioeducativa? Si el objetivo principal es reducir y eliminar situaciones de riesgo en los

menores con el fin de integrarlos, lo más idóneo sería llamarlos Centros de Integración al Menor. Pero, esta denominación indica que es un establecimiento donde acuden los menores que no están integrados, ¿estaremos con esto etiquetando a los que acuden a él y alejándolos de la perspectiva integradora?

3.2.- Dualidad terminológica y unidad conceptual: Centro de Día *versus* Centro Abierto

Cuando buscamos información o experiencias relativas a los Centros de Estancia Diurna dirigidos a menores y familias, encontramos una dualidad terminológica, aunque no conceptual: los Centros de Día y los Centros Abiertos.

En la revisión bibliográfica, no he encontrado ningún escrito que diferencie los Centros de Día de los Centros Abiertos. Pero sin embargo, ambos conceptos se refieren a lo mismo, sin encontrar ninguna característica que concluya que son distintos recursos, sino todo lo contrario: objetivos, principios, modo de gestión y metodología coinciden plenamente.

Hablamos por tanto de lo mismo, bajo una nomenclatura distinta. Ambos coinciden plenamente en aspectos relativos a:

Principios generales

- La vinculación al contexto.
- Son flexibles ante una realidad dinámica.
- Ambos realizan una labor de compensación educativa en situaciones de dificultad socio-familiar.
- Orienta su labor con una proyección de cambio social
- Son generadores de procesos de desarrollo en los ámbitos cognitivo, afectivo y social.
- Son promotores de la participación social.
- Son un elemento de coordinación e interacción

Modo de Gestión

- Están gestionados generalmente por entidades de iniciativa social sin ánimo de lucro
- Están integrados por profesionales educativos remunerados
- Establecen estructuras de trabajo participativas.

Respecto a la metodología

- Existencia de relación de confianza mutua niño-educador
- Los menores son los protagonistas de su proceso
- Su acción se desarrolla en el ámbito del tiempo libre
- Se fomenta la creatividad y la participación

(Pelegrí Roselló 2001)

Mondragón y Trigueros (2002), cuando se refieren a los Servicios de Apoyo Comunitario, y concretamente a los recursos de estancia diurna para menores, lo hacen mencionando “*Centro de Día o Centro Abierto*”. Por ello, entendemos que son el mismo recurso.

En Comunidades Autónomas como por ejemplo, Cataluña, se denominan en exclusiva “Centres Ouberts”. En otras, como la Comunidad Valenciana, la madrileña, la andaluza e incluso la manchega, se refieren a Centros de Día para menores.

3.3.- Los Centros de Día para menores

Son muy escasas las publicaciones y estudios realizados sobre los Centros de Día, así como la publicación de experiencias publicadas al respecto. Pero en libros sobre Educación Social Especializada o Intervención Social con menores, se citan estos recursos en los que podemos mencionar a autores como: Bueno Bueno (1996), Casas (1998), Mondragón y Trigueros (2002), Ortega Esteban (1999), Petrus (1997), Quintana Cabanas (1981), Lizón García (2001), Castelló (2005), por citar sólo algunos. En ellos, podemos encontrar definiciones que abren paso a nuestro estudio y que aquí vamos a analizar.

Una definición aproximativa, es la que nos ofrece Eliécer Rosinach, (2005:1), “Un Centro Abierto es un espacio educativo dirigido a niños/as y/o adolescentes que conviven en su domicilio con su familia. Por tanto, generalmente se trata de un tipo de intervención preventiva. Para ser considerado Centro Abierto, este espacio debe reunir los siguientes requisitos:

- a) Periodicidad diaria
- b) Equipo educativo estable
- c) Necesidad de intervención socioeducativa por parte de los niños/as y niñas.
- d) Compromiso de asistencia diaria
- e) Oferta de una intervención educativa integral”

González (1996) apoya la teoría de que el concepto educación, lleva implícito el de prevención. Aquí encontramos el principio fundamental, no sólo de los Centros de Día, sino el de la Educación Social. La transformación de la realidad social a través de la educación y la prevención.

El primer elemento que encontramos en la definición de Rosinach, es el educativo. Éste será el medio para prevenir o paliar situaciones de riesgo que dificultan o dificultarán la integración social del menor. Vega Amando (1989:121), señala el aspecto “*conativo-volitivo*” como elemento que debe cubrir la intervención con menores en riesgo; es decir, toda intervención o acción educativa deberá estar orientada hacia la inserción social del sujeto. Por tanto, entendemos los Centros de Día o Centros Abiertos, como espacios educativos que favorecen la integración del menor, desde la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran.

El segundo elemento de la definición de Rosinach, alude a los destinatarios: niños/as/as y/o adolescentes que conviven en su domicilio con su familia. Por tanto, entendemos que la finalidad de los Centros de Día, es desarrollar acciones y programas que eviten el internamiento del menor y la separación de su familia biológica y de su entorno. Como bien dice, es un tipo de intervención preventiva, que previene y disminuye los indicadores de riesgo, que rodean al menor en sus distintas dimensiones: familiar, social y escolar.

El Decreto 27/2003, de 21 de enero, de regulación de la atención social primaria, define al Centro Abierto como: “un servicio diurno preventivo de prestaciones básicas garantizadas fuera del horario escolar, que da soporte, estimula y potencia la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización y la adquisición de aprendizajes básicos, compensando las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas.” Partiendo de la definición anterior,

ésta añade dos aspectos importantes: a) un marco de desarrollo temporal: servicio diurno y fuera del horario escolar. Por lo que enmarcamos este recurso en el ámbito de la educación no formal. b) Indica cuáles son las áreas de intervención: la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos y la compensación de las carencias socioeducativas que debe de cubrir el recurso respecto a los usuarios.

Relacionando este concepto, recordamos a Vega Amando (1989:205), cuando clasifica los Centros Diurnos en Centros Abiertos y Aulas Taller. Centrándonos en los Centros Abiertos, describe a éstos como que: “acogen básicamente a niños/as y niñas en edad escolar. La mayoría de ellos están escolarizados si bien el índice de fracaso y absentismo escolar es muy alto en este tipo de población. La situación de semiabandono en que se encuentran la mayoría de los menores que acuden a los centros abiertos determina, en gran parte, el tipo de funciones que éstos deben asumir y las actividades que organizan” Este texto alude a una característica muy importante de los Centros de Día: la flexibilidad y la adaptación del proyecto educativo a las necesidades detectadas, por tanto, deducimos la individualidad de la intervención desde los Centros de Día. Por otra parte, tales son las connotaciones preventivas de estos recursos, que se consideran preventivas del desamparo y se convierte en una alternativa a la institucionalización.

Quintana Cabanas (1988), va más allá en su definición, aludiendo que los Centros Abiertos, son recursos de apoyo familiar y escolar, usando la coordinación e interacción entre éstos como estrategia metodológica, en beneficio de menores y familias en riesgo de exclusión social, haciéndolos partícipes de los procesos de integración. Entendemos, que el menor no es culpable ni responsable de la situación de riesgo en la que está inmerso, sino que es víctima de su propia situación familiar y de las consecuencias que se derivan de ella, proyectándose en el centro educativo, con sus iguales o en el barrio. Por tanto, para que el Centro de Día transforme la realidad social de los menores, no podemos dejar a un lado el trabajo con la familias, ni tampoco la coordinación con los centros educativos, ni con las instituciones y/o agentes sociales del entorno, porque si no, estaremos obviando de dónde emanan los riesgos para el menor. Trilla et. al 2003, afirma que un handicap importante de estos recursos, es la falta de asistencia generalizada por parte de los menores la que en muchos casos es motivada por los padres. Por tanto, será imprescindible, aliarse con la familia desde el afecto, la comprensión y el compromiso para sensibilizarles de que el Centro es una ayuda, un apoyo y sobre todo una oportunidad de cambio y de mejora.

En la misma línea, Lizón García, en Bueno Bueno, (1996:282), asegura: “Es un centro destinado a la organización de servicios específicos de prevención, orientación familiar, asistencia e inserción social de menores con problemática social importante.” Esta concepción, apoya lo anteriormente dicho hasta ahora.

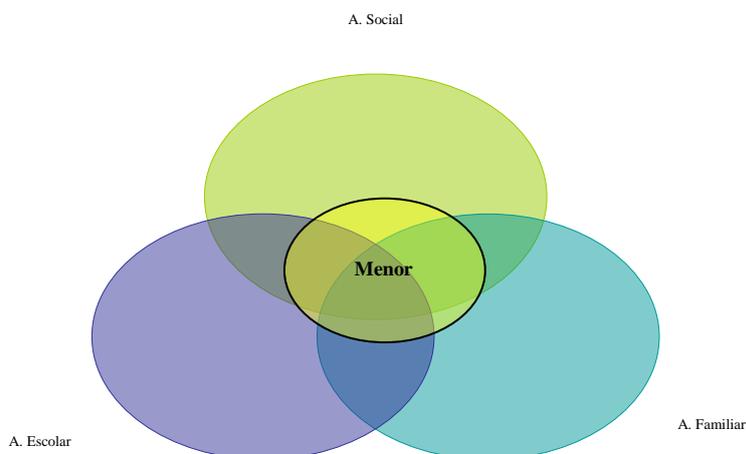
Mondragón, (2002:123), delimita Centro de Día como un “equipamiento social diurno preventivo de las situaciones de riesgo que rodean al menor, apoyando, estimulando y potenciando su desarrollo personal, su socialización y la adquisición de aprendizaje en su tiempo libre, desarrollo del ocio y apoyo preventivo de la marginación”.

En esta definición, recoge casi todo lo que se ha visto hasta ahora, es decir, tiene una finalidad preventiva, se atiende en atención diurna, utiliza el tiempo libre como espacio de aprendizaje y de relación social, pero no menciona como en la mayoría de los casos el trabajo y la implicación familiar, que desde mi punto de vista debe existir en todo Centro de Día.

Por tanto, concluimos en la definición, diciendo que el Centro de Día es un recurso preventivo de las situaciones de riesgo en menores y sus familias, en las que a través de estrategias socioeducativas se va a favorecer la integración del menor en la sociedad y evitar la separación de su familia biológica, enfatizando en actuaciones educativas y de capacitación.

3.4.- Finalidad y objetivos que persiguen los Centros de Día para menores

La labor y el punto de mira de los Centros de Día, tal y como los entendemos en este estudio, se esparcen en los ámbitos de desarrollo del menor: familiar, social y escolar.



Por tanto, los objetivos y finalidades van a girar en torno a estos núcleos de desarrollo para lograr el ideal educativo que nos proponemos en apartados anteriores. Éstos deben enfocarse hacia la construcción del SER para ESTAR en sociedad (recordamos el existencialismo de Heidegger), adquiriendo las herramientas necesarias para ir haciéndose en sintonía con los cambios sociales. Comparablemente, el Interaccionismo Simbólico de Blumer nos orienta en la configuración de las metas que debemos aspirar, en tanto que, el individuo se forja desde las interacciones con otras personas y en el medio en el que vive, estimulando la capacidad de aprender, crear y evolucionar. Desde esta perspectiva el individuo ampliará la percepción de su entorno e incrementará la resolución de problemas disminuyendo así las incidencias nocivas provenientes de la interrelación con su contexto natural de desarrollo. Vemos por tanto, que fines y objetivos han de idearse desde el desagravio de los factores de riesgo, allanando el camino de la integración social.

Según Lizón en Bueno (1996:282) “los Centros de Día, tienen como finalidad, el seguimiento y orientación de menores y familias a través de la atención individualizada, el desarrollo de hábitos y la integración social.” Podemos entender, que la principal finalidad de los Centros de Día, sea por tanto la integración social, utilizando como estrategias, la prevención y el deterioro de las situaciones de riesgo, ya que son facilitadoras de situaciones futuras de marginación. Para conseguir esta finalidad, los objetivos generales que propone Lizón (1996:283), son: “Disminuir la incidencia del riesgo social en los menores y evitar o acortar el internamiento de los mismos, procurando su integración al medio familiar y socio-ambiental”.

Pelegri (2001:22) aporta como objetivos primordiales que deben conseguir los Centros de Día, los siguientes:

- “Potenciar el desarrollo de la comunidad donde estén ubicados
- Facilitar el desarrollo de la infancia y la adolescencia desde una perspectiva globalizadora, en el ámbito del tiempo libre, favoreciendo el desarrollo de capacidades, el desarrollo de habilidades y actitudes y el conocimiento de sí mismos.”

Castelló (2005:3) et al, establece como objetivos generales de un Centro de Día en relación a las familias los siguientes:

- “Tomar conciencia de la importancia que tiene la educación de los hijos/as/as en el núcleo familiar.
- Adquirir hábitos: higiene, alimentación, salud y diferentes pautas educativas.

- Aplicar estos hábitos y transmitirlos a los hijos/as/as.”

Serra y Fernández (2005:3) indican como objetivo general de los Centros de Día, el siguiente: “Tener incidencia en el desarrollo a escala individual, grupal, familiar y comunitaria, utilizando el ocio como espacio de detección, prevención y de referencia educativa”.

También propone como objetivos a trabajar con la familia los siguientes:

- Reforzar la red relacional de la familiar a partir de implicar a los padres en el proceso educativo de los hijos/as brindando actividades que puedan compartir todos los miembros de la familia.
- Procurar apoyo educativo a los padres para que tomen conciencia de la relación que mantienen con sus hijos/as y obtener recursos para paliar las posibles carencias y/o conflictos que se puedan dar.
- Desarrollar un protocolo de coordinación lo suficientemente ágil y eficaz que permita el planteamiento y la realización de las intervenciones destinadas a mejorar situaciones familiares insatisfactorias para los miembros de la familia, sobre todo para los niños/as/as y adolescentes de los centros abiertos.
- Trabajar de manera integrada con otros profesionales y entidades que puedan abordar la problemática multifactorial que presentan las familias desde otras disciplinas.

En relación a los objetivos que debe cubrir en el entorno señala los siguientes:

- Potenciar la participación de los niños/as/as y jóvenes en las actividades que organicen las diferentes entidades del barrio y del resto de la ciudad.
- Favorecer la coordinación y adecuación de la red social y educativa del territorio.
- Potenciar a aquellos jóvenes que puedan estar interesados y/o capacitados como futuros agentes dinamizadores por medio de la concienciación y sensibilización social, e incidir en ella.
- Potenciar los recursos de su comunidad (centro cívico, servicios del centro cívico, deportes y otros agentes y servicios del barrio).
- Participar en las actividades comunitarias y dinamizarlas.

Favorecer la confianza en las propias capacidades a partir de los conocimientos ya adquiridos de los chicos y chicas, y del resto de la comunidad, e incorporar y relacionar estas capacidades en su contexto cultural y social.

Los Centros de Día de Aldeas Infantiles SOS España establecen para sus Centros de Día los siguientes objetivos generales:

1. Atender a menores, y familias, en situación de riesgo, procurándoles la integración social necesaria para incorporarse a la vida social de la ciudad.
2. Ofrecer la ayuda educativa y formativa necesaria a la infancia y la adolescencia para la mejora de sus aptitudes personales, rendimiento escolar y aprovechamiento de los momentos de ocio y tiempo libre, y compensar las deficiencias socio – educativas provocadas por su situación, tanto en el seno de la familia como en el entorno.
3. Capacitar a las familias con problemas y carencias socio – educativas para el pleno desarrollo de sus responsabilidades y capacidades en relación con sus hijos/as y el entorno.

Como hemos podido comprobar en las diversas citas de autores, existe unanimidad en la concepción de Centro de día. Todos ellos coinciden en:

1. El carácter preventivo e integrador del recurso
2. En la atención prioritaria a los menores en edad escolar con indicadores de fracaso o absentismo
3. Tienen la capacidad de transformar la realidad de los sujetos
4. Promueve y estimula el desarrollo del menor
5. Son recursos educativos de atención diurna

Del mismo modo, cuando hablamos de fines, tampoco encontramos diferencias significativas, confluyendo en la necesidad de intervenir en los contextos de desarrollo familiar, escolar y social, formando y capacitando a los destinatarios. Desde mi práctica profesional, he podido comprobar que son muy pocos los Centros de Día que intervienen con el contexto del menor, principalmente el familiar, por lo que nos deja claro el contraste entre teoría y práctica.

En definitiva, pienso que los autores consultados, tienen muy claro lo que es un Centro de Día y qué funciones debe desempeñar, aunque esto sea una quimera debido en algunos casos a falta de recursos y en otros por carecer de perspectiva y formación profesional.

3.5.- Los Centros de Día para mayores y discapacitados

Tal y como analizábamos anteriormente, – punto 2.1 *¿Qué entiende la sociedad por Centros de Día-* reparábamos en la predilección de la sociedad, por entender los Centros de Día, como recursos dirigidos a la atención de personas mayores y discapacitados. Ante esta realidad, nos planteamos aclarar las diferencias y similitudes entre ambos recursos.

3.5.1. Los Centros de Día para Mayores

El decreto 122/1997, de 22 de abril por el que se aprueba el Estatuto de los Centros de Día para personas mayores, define en su artículo 2: “Los Centros de Día para Mayores, son centros de promoción del bienestar de las personas mayores, tendentes al fomento de la convivencia, la integración, la participación, la solidaridad y la relación con el medio social, pudiendo servir, sin detrimento de su finalidad esencial, de apoyo para la prestación de Servicios Sociales y Asistenciales a otros sectores de la población”.

En su artículo 3, establece que para la consecución de los objetivos establecidos en el artículo anterior se podrán desarrollar en el Centro actividades sociales, de autoayuda, culturales, recreativas, deportivas, musicales, artesanales, turísticas u otras análogas...

En esencia, los Centros de Día para personas mayores poseen la misma finalidad que los Centros de Día para menores: servir de apoyo a las familias, integrar, favorecer las relaciones sociales y abrirse a la comunidad.

3.5.2. Los Centros de Día para discapacitados

Son centros de atención integral dirigidos a fomentar el desarrollo de habilidades adaptativas en horario de día, que proporcionan bienestar emocional y favorecen la autodeterminación del individuo a través de entornos especialmente enriquecidos en apoyos, ayudas técnicas y programas habilitadores.

Podemos asegurar, diciendo que los Centros de Día poseen la misma finalidad, lo único que les diferencia es el colectivo o la población a la que va dirigida, adoptando estrategias educativas, rehabilitadoras e integradoras específicas con el objetivo de mejorar el bienestar social y emocional de menores, mayores y discapacitados.

Por tanto, la confusión se debe a que no especificamos el colectivo al que va dirigido, unido a cuestiones de popularidad y dispersión de estos recursos por todas las ciudades, es decir,

existen muchos más Centros de Día para discapacitados y mayores que para menores y todos ellos los denominamos por la misma nomenclatura sin detallar a qué usuarios nos referimos.

4.- LOS CENTROS DE DIA PARA MENORES: RECORRIDO HISTÓRICO

El resultado del análisis bibliográfico realizado para la búsqueda de datos históricos, nos arroja una serie de indicios, por los cuales pienso que la idea de Centro de Día empieza a desarrollarse en Barcelona a primeros de los años 70. Las actas recogidas por Biosca y Casas (1986), sobre unas jornadas celebradas en noviembre de 1985, sobre los centros diurnos para la infancia y adolescencia, ha sido el único documento hallado con datos históricos sobre los Centros de Día.

⌚ Año 1970

Biosca y Casas (1986), indican que los primeros Centros de Día, nacen en Barcelona a mediados de los 70, por iniciativa privada y que el primer centro fue el Centre Obert Joan Salvador Gavina, de Ciutat Vella de Barcelona. De estas iniciativas, el sistema legislativo emprende la ordenación legal de estos recursos y no es hasta finales de la década de los 70 cuando aparecen las primeras normativas.

⌚ Año 1979

Se aprueba la ley orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, del Estatuto de Autonomía de Catalunya, en el que se establece la competencia exclusiva de la Generalitat de Catalunya en materia de instituciones públicas de protección y tutela de menores. Por el decreto del 27 de julio de 1980, la Generalitat recibe los primeros expedientes de centros.

⌚ Año 1980

La Generalitat Catalana, registra los primeros Centros Abiertos de titularidad pública.

⌚ Año 1981

La Generalitat, consideran estos recursos como beneficiosos e idóneos, al contribuir a la prevención de situaciones desfavorables para la infancia y adolescencia. De este modo, una circular, pasa a considerar estos centros, dentro del programa de subvenciones y a valorarlos como servicios especializados en infancia y adolescencia.

🕒 Año 1982

Los Servicios Sociales de Cataluña, registra cinco Centros Abiertos, siendo cuatro de ellos de dependencia municipal.

🕒 Año 1983

La Dirección General de Protección y Tutela de Menores empieza a subvencionar algunos centros. Este mismo año, el Área de Juventud de la Diputación de Barcelona ayuda económicamente a centros de tiempo libre y "casals" (campamentos de verano) de jóvenes (centros culturales y recreativos) que tienen características similares a los centros abiertos. A finales de 1983 el Área de Servicios Sociales de la Diputación de Barcelona firma 13 convenios con ayuntamientos, por los cuales se financian 64 plazas de niños/as y jóvenes y diez Centros Abiertos. A finales del año siguiente ya se financian 178 plazas en 17 centros.

🕒 Año 1985

Moreno (2005) indica que en el "Inventari de recursos de l'ajuntament de les comarques barcelonines per a l'atenció a la Infancia i Adolescència amb problemàtiques sociofamiliars", editada por el Área de Servicios Sociales de la Diputación, aparecen registrados 25 Centros Abiertos de dependencia municipal y tres concertados.

🕒 Año 1987

La Diputación pasa, por ley, a tener la función de dar apoyo a los municipios. Con el objetivo de favorecer el retorno de los menores a la familia biológica, la Diputación realiza convenios con los ayuntamientos y les proporciona una cantidad económica por cada niño que se desestitucionaliza, para que sea atendido en un Centro Abierto.

🕒 Año 1990

La Diputación deja de pagar a los ayuntamientos por cada niño que ocupa una plaza en un Centro Abierto. A partir de entonces hace convenios por proyectos y les da apoyo económico de forma global. A lo largo de esta década, se contempla la existencia de los Centros Abiertos como parte de los Servicios Sociales de Atención Primaria.

Según BIOSCA y CASAS (1986), la proliferación rápida de estos centros responde a dos necesidades fundamentales:

1. Evitar internamientos en la infancia con problemas sociofamiliares graves, por los riesgos negativos que comporta el desarraigo del barrio y la ruptura de los vínculos afectivos positivos.
2. Responder a los problemas emergentes en muchos barrios: absentismo escolar, rechazo a la institución escolar, inicio en el consumo de drogas, actos asociales... Los Centros Diurnos se convierten en una alternativa a la escuela y a los centros de tiempo libre para la infancia y la juventud que, por sus características, no se adaptan o son rechazados por ellos.

No se puede afirmar y ni tampoco aceptar un modelo único de Centro de Día, ya que existen múltiples realidades y los Centros se adaptan a ellas para dar respuesta a las necesidades y características de la zona donde están ubicados. Según Moreno (2005) la identidad de los Centros de Día, no sólo la da el contexto, sino también los profesionales que trabajan en ellos, ya que los impregna de sus estilos profesionales.

Biosca y Casas (1986), indican, que en aquella época, los Centros Diurnos emergen y se van abriendo camino con resultados muy positivos por varios motivos, el más notable, era la incapacidad de la escuela y de los centros de tiempo libre de dar respuesta a las necesidades de una población infantil y juvenil con problemas psicosociales.

A mediados de los años 80, los Centros Abiertos se definían como "un equipamiento social diurno, pensado para los niños/as y niñas, especialmente entre los 6 y 16 años, que tienen dificultades sociofamiliares graves. Sus actividades también están destinadas a todos los chicos del barrio o del sector." Biosca y Casas, (1986:15).

Por aquel entonces, las características de los usuarios se circunscribían respecto a las siguientes:

- Formar parte de un medio sociocultural desfavorable.
- Estar afectados por carencias graves, especialmente las relacionales y educativas
- Estar sin escolarizar o tener graves problemas de adaptación a los centros docentes del sector.

- Realizar actividades consideradas asociales como por ejemplo: absentismo escolar, huidas del hogar familiar, iniciación en el consumo de sustancias tóxicas, comportamientos agresivos, robos...
- Formar parte de una familia con dificultades relacionales, problemas de salud mental, alcoholismo...

Entre los objetivos generales que se planteaban en los Centros Abiertos de forma habitual, encontramos:

- Realizar una labor compensatoria de las deficiencias socioeducativas de los niños/as y niñas.
- Hacer una labor preventiva que evitara, hasta donde fuera posible, el deterioro de las situaciones de riesgo que rodean al niño y la niña.
- Dar apoyo, estimular y potenciar:
 - La estructuración y el desarrollo de la personalidad, respetando las peculiaridades individuales.
 - La socialización, respetando los aspectos culturales, religiosos y místicos personales.
 - La adquisición de aprendizajes básicos.
 - La experiencia enriquecedora y lúdica del juego.

Se recomendaba hacer seguimiento sanitario de los niños/as y niñas. Igualmente se consideraba necesario tener contacto con las familias, haciendo participar a los padres en actividades del centro. Planteaban la necesidad de que existiera coordinación con los servicios sociales del sector, con otras instituciones educativas como las escuelas, y con la vida asociativa del barrio. Se recomendaba evitar la inmersión en dinámicas marginadoras.

Los profesionales que trabajaban en los centros eran educadores especializados y monitores; la ratio era de un profesional, y preferentemente 2, por cada grupo de 20 niños/as y niñas. Las actividades más frecuentes que se desarrollaban eran: juegos, deportes, trabajos manuales, salidas y excursiones, comedores, biblioteca, refuerzo escolar, etc. Se establecía un compromiso con la familia para asegurar la asistencia regular de los niños/as al centro y la

participación de los padres. En cuanto al horario, el centro debía estar abierto 30 horas semanales y los sábados todo el día, y se programaban actividades especiales para las vacaciones.

El local debía tener las siguientes características:

- Espacios para desarrollar las actividades.
- Buena iluminación y ventilación.
- Lavabos, preferentemente con ducha.
- Sitio y material para poder preparar alguna comida.
- Extintores de incendios, farmacia y medidas de seguridad contra accidentes.

Como decíamos al principio, los únicos datos históricos localizados provienen de Cataluña, por lo que se entiende las reseñas continuas a esta Comunidad Autónoma. Por Bueno (1996), pensamos que estas experiencias se fueron extendiendo por Madrid y Valencia y su proliferación fue incrementándose principalmente por su rentabilidad social.

4.1.- Situación actual de los Centros de Día

Diversos autores, (Mondragón 2002; Rosinach 2005; Pelegrí 2001; Castelló 2005; Serra y Fernández 2005) coinciden a la hora de definir estos recursos como servicios diurnos destinados a menores de edad, que realizan una función preventiva, fuera del horario escolar, que dan apoyo, estimulan y potencian la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización y la adquisición de aprendizajes básicos y de recreo, y compensan las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas.

Si analizamos la definición que hacía Biosca y Casas en el año 1986 sobre los Centros Abiertos y la que recogen numerosos autores, observamos que han cambiado algunas cosas.

A mediados de la década de los 80, estos autores indicaban que los Centros estaban dirigidos a población con dificultades familiares graves, de 6 a 16 años. Sin embargo, en la actualidad, ya se establece la atención a menores y adolescentes hasta los 18, prioritariamente aquellos que están en situación de riesgo. Además de aumentar la edad durante todo el período de minoría

de edad, el concepto "dificultad familiar grave" se transforma en "situación de riesgo", terminología que se mantiene actualmente.

La ratio educador/niño varía de 1/20 (con la recomendación 2/20) a 2/20 en la actualidad, y se recoge, de forma novedosa, la posibilidad de disponer de apoyo de voluntarios y de prácticos.

Los Centros Abiertos desempeñan una función preventiva y compensadora de las deficiencias socioeducativas de algunos niños/as usuarios de los Centros Día. Este tipo de Centros queda definido como el recurso potencialmente más integrador para sus usuarios, dentro de la comunidad.

Los usuarios de los Centros de Día, de acuerdo con el criterio básico de la integración, son de dos tipos:

- Niños/as y niñas que no son objeto de intervención por parte de los profesionales de Atención Social Primaria, porque no tienen una situación considerada de riesgo social.
- Niños/as y niñas cuyas familias son objeto de intervención por parte de los Servicios Sociales de Atención Primaria para prevenir posibles situaciones de inadaptación y marginación.

En aquellos casos que intervienen los Servicios Sociales de Atención Primaria y a la vez un Centro Abierto, se elaborarán coordinadamente los proyectos educativos individuales, familiares y grupales de las personas objeto de su intervención.

5.- LOS CENTROS DE DÍA: TAXONOMÍA RELATIVA LA ATENCIÓN DE MENORES

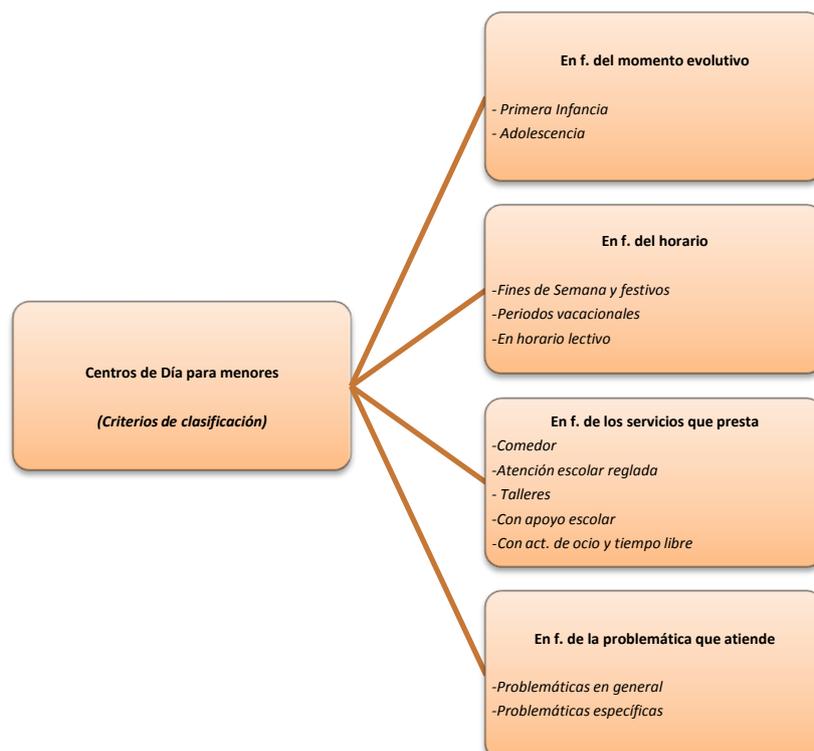
Los Centros de Día para Menores, son recursos que se organizan y se definen en función de un entorno y de unas necesidades. Por ello, es fácil encontrar Centros de Día con un fondo teórico común pero con unas características diferentes que varían en función de la población que atienden, del entorno donde se ubiquen, horario y servicios que presta, etc.

Lizón García en Bueno 1996, señala distintas modalidades de Centros de Día para menores en función de diversos criterios:

- Centros para adolescentes o centros para primera infancia.

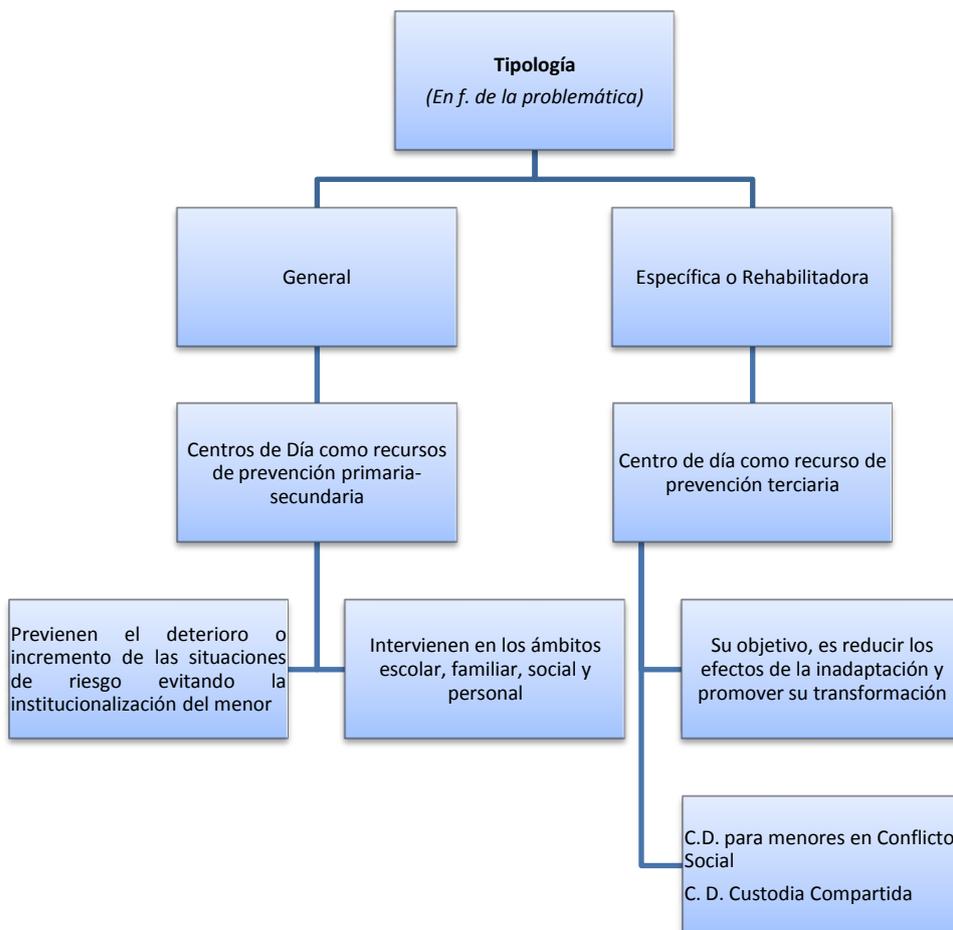
- Según el horario de atención (fines de semana y festivos, periodos vacacionales o en horario lectivo)
- Según los servicios fundamentales que incluye:
 - Comedor
 - Con atención escolar reglada de primaria o secundaria
 - Con atención escolar complementaria: talleres
 - Con apoyo escolar
 - Con actividades de ocio y tiempo libre
- Según la problemática general o específica que atiende, se podrían distinguir dos tipos de Centros de Día:
 - Insertados en los Equipos Base y por tanto dirigidos a problemática general.
 - Vinculados a otros recursos, o estrategias de intervención.

Esquemáticamente, lo podemos ver resumido en el siguiente cuadro:



5.1.- Modelos de Centros de Día para menores en función de la problemática que atienden.

Como hemos visto en el apartado anterior, existe una dualidad entre la problemática de los menores: general y específica, en la que se pueden distinguir principalmente dos Centros de Día distintos.



5.1.1.- Centros de Día como recurso prevención primaria.

Son centros dirigidos a toda la población infantil y juvenil dentro del marco de prestaciones básicas en el programa de convivencia, y por tanto de carácter general. Habitualmente, los Servicios Sociales detectan situaciones de riesgo leves o moderados y los derivan a los Centros de Día, con el objetivo de evitar el agravamiento de las situaciones.

García M.D. (1990), concibe este modelo de Centro de Día, como una experiencia de intervención primaria y no asistencial, compatible con la permanencia del menor en la familia, siendo ésta y el niño los principales receptores de los servicios. Conectados física o

funcionalmente con los Centros Sociales, se ubican preferentemente en barrios o zonas urbanas cercanas a equipamientos comunitarios que presentan un índice elevado de depresión socioeconómica.

Está dirigido a menores en situaciones en las que ha existido desatención o como paso inmediato tras el desinternamiento. Cumple horarios necesariamente extraescolares, con educadores a tiempo parcial y desarrollan actividades tales como:

- Refuerzo Escolar
- Talleres de ocio y tiempo libre, incluyendo salidas en fines de semana
- Talleres ocupacionales
- Apoyo psicosocial, garantizando un seguimiento familiar a través de los técnicos del Equipo Base

El objetivo principal de este modelo es prevenir el incremento del riesgo en casos incipientes y evitar, en lo posible, el empleo de medidas que supongan el desarraigo familiar, facilitando los medios a su alcance, en orden a procurar al menor en todos sus ámbitos de convivencia, el desarrollo de su personalidad y su integración social sin separarlo de su medio.

5.1.2.- Centros de Día como recurso rehabilitador

Están dirigidos a una población que requiere una atención especializada. Incluye a menores de cualquier edad entre los 6 y los 16 años, con escolarización normalizada o no, que presentan una problemática muy específica, pero que por el momento no es procedente o posible su ingreso. También puede concebirse este recurso como respuesta a una determinada medida judicial o a una custodia compartida (Familia Centro de Día), en la que el menor, durante el día, asiste al Centro hasta el anochecer, tiempo en el que es recogido por su familia.

Los criterios de acceso a menores a un Centro de Día para este modelo, deben considerar:

- Edad comprendida entre los 6 y los 16 años.
- Escolaridad: menores que presenten un fuerte rechazo en escolarización normalizada.

- Socialización: presencia de problemas importantes en su proceso de socialización que apuntan a dificultades presentes o futuras de inadaptación social.
- Situación familiar: con tal grado de conflictividad en la convivencia familiar que aconseje intervenciones especializadas de orientación familiar.

6.- CARACTERÍSTICAS DE LOS DESTINATARIOS DE LOS CENTROS DE DÍA PARA MENORES

Castelló et al (2005), describe que los niños/as atendidos en los Centros de Día, tienen problemas de autoestima y de adaptación familiar, escolar y social. Muchos de ellos presentan déficit en las pautas de socialización que les impiden mantener una relación positiva con los demás y que se manifiestan en problemas de conducta importantes: falta de aceptación personal, bloqueos, comportamientos agresivos, aislamiento, problemas de relación, desconfianza y utilización de la fuerza o la violencia como única respuesta a la resolución de problemas. Otros, ni tan siquiera tienen satisfechas sus necesidades más básicas: alimentación adecuada, condiciones higiénicas, seguridad, etc. La mayoría sufre fracaso escolar, no sigue los contenidos académicos, no posee los materiales educativos necesarios, es absentista y tiene problemas de relación con profesores y profesoras.

Estamos hablando, en definitiva, de niños/as y niñas en situación de marginación que necesitan un apoyo educativo para que la marginación que presentan no acabe en inadaptación social o en conductas desadaptadas.

Aunque no es el núcleo principal de la intervención, en las actividades también participan niños/as y niñas que no presentan estas problemáticas; están integrados en el conjunto de servicios donde tienen una función compensadora importante en cuanto al proceso de socialización grupal se refiere, ya que hacen un papel de referencia positiva y funcionan como barrera contra posibles estigmatizaciones, y al mismo tiempo también son sujetos de intervención educativa.

En referencia a las familias de los menores atendidos en el Centro de Día

Las familias de los niños/as y niñas atendidos/as en los Centros de Día, en general tienen muy poca cualificación profesional, un alto índice de paro, trabajan en la economía sumergida y en situaciones muy precarias; algunas, incluso, participan en economía marginal y delictiva: tráfico de drogas, prostitución, etc. Poseen un gran número de hijos/as (3-5) y problemas de desestructuración familiar. Sufren agresividad ambiental, un sentimiento colectivo de

inferioridad, falta de arraigo comunitario, grandes barreras psicológicas e inestabilidad de asentamiento. Muchas de ellas son monoparentales, con problemas de alcoholismo y/o problemas psíquicos; la mayoría tiene un nivel socioeconómico muy bajo.

Su nivel formativo también es muy deficitario y casi no tienen ningún tipo de educación ni instrucción; en general hacen una valoración muy pobre del hecho educativo en general y del hecho escolar en particular. Esto conlleva como resultado, que en la organización familiar (económica, espacios, materiales) no se prevea como prioritario el trabajo escolar de los hijos/as/as: no muestran interés en si hacen o no los deberes, en si leen o no leen, y no disponen de espacios adecuados en casa para estudiar.

Es por ello que se detecta la necesidad de hacer algo para acompañarlos en este proceso de la educación, organizando un espacio de encuentro, de formación y de seguimiento individual de cada una de las familias, procurando no dejar a ninguna de lado, de manera que también se pueda hacer un seguimiento personalizado a aquellas que no asistan a los encuentros organizados. Así pues, estamos hablando de un trabajo con familias como medio de prevención de situaciones de riesgo, con la intención de que, mediante su promoción, formación e integración personal y social, sus hijos/as/as puedan cambiar un futuro de riesgo, no deseable, que parece que se les prepara como a continuación vamos a ver.

En referencia a los menores atendidos en el Centro de Día

Los niños/as y niñas crecen con unas pautas de conducta que imitan los modelos agresivos de sus padres; además, estos niños/as pasan muchas horas en la calle y los padres, que deberían ser los principales modelos a imitar, son modelos secundarios que prácticamente no intervienen en el proceso educativo de sus hijos/as e hijas.

Vega, Amando (1989), establece que los Centros de Día, atienden a niños/as y adolescentes con problemas sociofamiliares inmersos en alguna de las siguientes situaciones:

- niños/as sin escolarizar
- niños/as que han terminado la escolaridad y ya no van a la escuela
- niños/as que no asiste a la escuela por diversos motivos
- niños/as de los que sus padres no se ocupan adecuadamente por:
 - situación económica deficiente

- Relación deteriorada de la pareja
 - Situación laboral que obliga a cierto abandono de los hijos/as
- Niños/as que retornando a la familia biológica desde una institución cerrada, pudieran necesitar este tipo de ayuda.

Según Lizón García en Bueno Bueno (1996:283), los Centros de Día para menores, “estarán destinados a niños/as/as y jóvenes en edad escolar, que tengan dificultades familiares y/o sociales”.

Se pueden distinguir cuatro niveles de atención en función del tipo de beneficiario:

- a) menores en situación de riesgo, bien por su situación familiar, económica y/o social que le hacen susceptible de atención especializada con programas reeducativos encuadrados dentro de la prevención primaria.
- b) Menores que han sido sujetos de intervención en una residencia, o bien están sujetos a medidas judiciales, y requieren refuerzo educativo o tratamiento específico en medio abierto.
- c) Menores que por su situación sociofamiliar requieren de un seguimiento y favorecer así su integración y convivencia.
- d) Menores que no necesariamente presenten características psicosociales de riesgo a medio plazo, aunque precisan de seguimiento para prevenir dichas situaciones de riesgo.

Sintetizando, los menores destinatarios de los Centros de Día, son niños/as con dificultades de autoestima y de adaptación familiar, escolar y social. Muchos de ellos presentan déficits en las pautas de socialización que les impiden mantener una relación positiva con los demás y que se manifiestan en problemas de conducta importantes: falta de aceptación personal, bloqueos, comportamientos agresivos, aislamiento, problemas de relación, desconfianza y utilización de la fuerza o la violencia como única respuesta a la resolución de problemas.

Otros, ni tan siquiera tienen satisfechas sus necesidades más básicas: alimentación adecuada, condiciones higiénicas, seguridad, etc. La mayoría sufre fracaso escolar, no sigue los

contenidos académicos, no tiene los materiales educativos necesarios, es absentista y tiene problemas de relación con profesores.

Para la atención de la analizada problemática, presentamos a continuación el programa marco por el que se despliegan los Centros de Día.

7.- PROGRAMA MARCO

Habiendo explicado qué son los Centros de Día, cuál es su intencionalidad y a quiénes van dirigidos, nuestro propósito ahora es exponer en qué consisten los programas objeto de estudio, por lo que entraremos a analizarlo en detalle. Ante todo, quiero recordar el ideal educativo que venimos proyectando desde el inicio del capítulo. El programa marco tiene presente la formación de la persona para vivir en comunidad, partiendo de las interacciones con otros individuos y en distintas situaciones.

Bien sabemos que el Centro de Día es un programa dirigido a familias, menores y a adolescentes en riesgo de exclusión social derivados por los Servicios Sociales Comunitarios de la zona, promoviendo la inclusión y participación social a partir de diferentes actividades educativas que se programan fuera del horario escolar. La finalidad básica del recurso es evitar la separación del menor de su contexto natural de desarrollo, por ello, es por lo que las actividades se centran en los ámbitos familiar, escolar, social y personal.

En los Centros de Día de Vigo, existe una peculiaridad marcada por la normativa autonómica. Tal singularidad descende del Servicio de Protección de Menores (SPM). Los usuarios no vienen derivador por los Servicios Sociales, sino del SPM con una medida de apoyo (sólo se contempla en Galicia) y no de protección.

La ratio de cada dispositivo varía en función de los recursos humanos y materiales de los que se dispongan, pero suele oscilar en una relación de 1 educador por cada 8 niños.

Los objetivos principales por los cuales se atienen todas nuestras acciones e intervenciones, se describen a continuación:

Objetivos principales

- 1.- Atender a menores, jóvenes y familias, en situación de riesgo, procurándoles la integración social necesaria para incorporarse a la vida social de la ciudad.
- 2.- Ofrecer la ayuda educativa y formativa necesaria a la infancia y la juventud para la mejora de sus aptitudes personales, rendimiento escolar y aprovechamiento de los

momentos de ocio y tiempo libre, y compensar las deficiencias socio – educativas provocadas por su situación, tanto en el seno de la familia como en el entorno.

3.- Capacitar a las familias con problemas y carencias socio – educativas para el pleno desarrollo de sus responsabilidades y capacidades en relación con sus hijos/as y el entorno.

Objetivos secundarios

1.- Servir de encuentro, aceptación mutua y educación – entrenamiento en relaciones sociales.

2.- Dar respuesta a necesidades concretas de ocupación del ocio y el tiempo libre, buscando siempre una finalidad educativa y creativa de la actividad lúdica, en los niños/as de 6 a 16 años.

3.- Favorecer el acceso a una igualdad de oportunidades.

4.- Cubrir carencias familiares en su proceso de socialización, sobre todo en lo que hace referencia al apoyo extra –escolar.

5.- Propiciar la adquisición de aprendizajes básicos a nivel instrumental y pre – laboral.

6.- Dotar de un bagaje de aprendizajes aptitudinales e instrumentales útiles, prácticos y suficientes a los menores.

7.- Conseguir la mejora de la aptitud personal, del rendimiento escolar y de los momentos de ocio y tiempo libre.

8.- Favorecer la plena integración social, apoyando a la familia, a los centros escolares y a las instituciones que actúan con el menor y en su entorno.

9.- Favorecer el desarrollo de aptitudes motrices, desde las más necesarias hasta las más generales, como complemento a las dificultades en el aprendizaje escolar de determinados niños/as.

10.- Mejorar el rendimiento en el trabajo personal de los niños/as y jóvenes ayudándoles a organizarse y planificarse en el trabajo escolar, mediante la adquisición de hábitos y técnicas de estudio y trabajo personal.

11.- Crear en los niños/as y jóvenes hábitos personales y colectivos que les conduzcan al empleo efectivo y productivo de los momentos de ocio en actividades provechosas para el individuo y la comunidad.

12.- Ayudar al control del absentismo escolar mediante acciones dirigidas a los menores y sus familias, que reduzcan en mayor grado estas situaciones de desatención conducentes al rechazo y al fracaso.

13.- Procurar la relación familiar con el centro:

- Impartiendo formación a los padres en relación con la atención y educación de sus hijos/as.
- Impartiendo formación educativa a los adultos.
- Ofreciendo orientación familiar, buscando la aportación de soluciones y experiencias en beneficio de los demás, de los mismos niños/as y jóvenes, y de ellos mismos.
- Coordinando los procesos de enseñanza y aprendizaje y las actividades y servicios de manera que ellos sean partícipes del proceso.

Actividades

El programa educativo es la esencia y la razón de ser del proyecto, puesto que las distintas prestaciones socioeducativas, son los instrumentos con los que afrontaremos la problemática social existente; es decir, la programación se diseña una vez realizado el diagnóstico de los usuarios con los que intervendremos. Ahora bien, cabe preguntarse en qué se concreta el programa socioeducativo de los Centros de Día respecto a los menores.

Los programas, como hemos dicho anteriormente, se inspiran en los ámbitos de desarrollo del menor. Por tanto, nuestras actuaciones se desglosan y a la vez se interrelacionan en estas dimensiones:

1. Familiar
2. Escolar
3. Social
4. Personal y/o Moral
5. Programas Transversales

Advertimos, que las actividades que vamos a presentar se adaptan a un entorno y a una coyuntura social, política y económica, por lo que es muy probable que las estrategias presentadas no puedan extrapolarse a otras zonas ante la ausencia de espacios, recursos económicos e incluso convenios con la administración.

1. Familiar

La familia, como primer agente de socialización del niño, debe estar equilibrada y ajustada en sus funciones y misiones, las cuales aludíamos en el espacio dedicado a las familias. Nuestra oferta socioeducativa, se ciñe a la promoción y al ajuste en sus funciones como padres, estableciendo elementos de formación y capacitación. Con más exactitud, pasamos a describir las acciones que realizamos con las familias.

•Proyección del centro de día en el hogar:

Los días en los que los menores no acuden al centro de día (dos en semana), los educadores de familia acuden al hogar de éstos, y acompañados de sus padres, se intenta implantar la misma dinámica que se desarrolla en el centro de día, es decir, un espacio obligado de estudio, merienda saludable y ocio y tiempo libre, desarrollado éste último a nivel familiar y comunitario. Se consigue por tanto la implicación directa de las familias, enseñándoles estrategias y pautas educativas para con sus hijos/as utilizando una metodología similar a los procesos de mentorización de los educadores. Esta acción se realiza una vez por semana, y otro, la familia lo realiza por sí misma, acompañada de unas directrices que previamente marcan los educadores.

•Acercamiento de los padres a los centros educativos:

Se intenta con esta acción, acercar y hacer partícipes a los padres con la vida del centro escolar, asistiendo a las tutorías, asambleas, actividades, reuniones, y otras acciones promovidas por los centros educativos. Conseguimos con esto, implicación de las familias en los procesos educativos de sus hijos/as a nivel escolar, sensibilización de la importancia de la escolaridad, se previene el absentismo, mejoran las relaciones maestro- padres-hijo, repercutiendo positivamente en el menor, se mejora el rendimiento escolar y en definitiva, se crea una relación de complicidad entre maestros y padres.

•Acercamiento a los recursos del entorno:

Se pretende, que los menores y sus familias, no dependan en exclusiva de la oferta educativa, cultural y recreativa del centro de día, sino que utilicen los servicios e instalaciones que ofrece su entorno más inmediato, accediendo a ellos en igualdad de derechos y oportunidades. Los educadores, acompañan a las familias a los centros de interés, para que sean éstos los protagonistas y artífices de la acción. Se consigue que los padres tengan una perspectiva educativa sobre la canalización del tiempo libre de sus hijos/as, así como estimular al niño en aquello que más le gusta y sea bueno para él.

•Juegos cooperativos:

Periódicamente, se organizan espacios de juego entre padres e hijos/as, predominando la cooperación y colaboración frente a la competitividad y permitiendo espacios lúdicos y de convivencia entre ellos. No es solo una actividad educativa para padres e hijos/as, sino que es una acción donde se crea un espacio de promoción y fortalecimiento de vínculos, donde uno se preocupa del otro, donde existe comunicación, asertividad, complicidad, emotividad y en definitiva, es una actividad que une y sensibiliza.

•Asambleas:

Mensualmente, se organizan asambleas con las familias de los menores que acuden al Centro de Día para comentar la evolución de éstos; se comentan problemas que se encuentran las familias en el cuidado de los hijos/as tales como alimentación, higiene y salud, resolución de conflictos, problemas relacionales, convirtiéndose así en un espacio de reflexión y formación desde el día a día de las familias.

•Intervención en el domicilio:

Con las familias carentes de hábitos o actitudes que dificultan el desarrollo familiar y el del menor, se organizan actividades de uso cotidiano y doméstico relacionados con el cuidado de los hijos/as: alimentación, higiene, salud, horarios... Se convierte esta acción en una medida de prevención secundaria, es decir, la problemática que existe en el domicilio, arraigada a las carencias detectadas en la forma de educar, de cuidar, alimentar y en definitiva criar a los hijos/as, evitando así dificultades en el desarrollo, físico, psíquico y social del menor.

Esta acción, al igual que otras, se realiza de manera coordinada con los Servicios Sociales de la Zona.

•Orientación y asesoramiento:

Se crean con las familias espacios matutinos donde los interesados acuden a solicitar ayuda o asesoramiento ante cualquier problema que se les presentan de tipo administrativo o comunitario de difícil gestión para ellos.

La gran mayoría, acuden para pedir asesoramiento para solicitar prestaciones económicas, comedores, empleo, médicos, ayuda legal, becas, ayudas para material escolar e incluso acceso al banco de alimentos.

•Aula de Castellano:

Con las madres inmigrantes, desarrollamos en horario de mañana en el Centro de Día, un aula de castellano para favorecer la integración y acceso a los recursos en igualdad de derechos y oportunidades a través de la enseñanza de aprendizajes básicos como la lectura, la escritura, habilidades de comunicación y relación que por motivos culturales, religiosos y en otros económicos no han podido adquirir y dificultan la integración y relación con el medio, sobre todo en lo que se refiere a comunicación con médicos, maestros, servicios sociales y culturales, etc.

2.- Ámbito Escolar: Desde este ámbito, se da cobertura a las carencias y déficits de los menores en el contexto académico. Las actuaciones relativas a este contexto, se resumen en las siguientes:

•Apoyo y refuerzo escolar:

El acceso a la educación es la primera acción preventiva a nivel social que se puede ofrecer a los menores, y en nuestra sociedad eso es un derecho y una obligación; pero no nos podemos quedar ahí, sino que nos centramos en su rendimiento escolar y en la promoción de hábitos de estudio. Para ello, diariamente se crea un espacio de una hora y media para la realización de los deberes de los niños/as ofreciendo apoyo profesional por parte de los educadores de manera individualizada y adaptada a las dificultades que presentan.

•Tutorías y coordinación con los centros educativos:

Los educadores realizan su labor de refuerzo escolar, asesorados y orientados por los tutores escolares de los menores, con el objetivo de conocer cuáles son las carencias y dificultades que presentan éstos, para posteriormente establecer líneas de acción e intervención en el plano escolar, disminuyendo el fracaso escolar, absentismo y aumentando la motivación por el colegio.

•Técnicas de estudio:

Se considera fundamental, dotar a los menores de autonomía para realizar y cumplir con sus propios objetivos educativos y académicos. Para ello, se les enseña técnicas de estudio, que les facilite su labor de aprendizaje.

•Reforzamiento de las áreas instrumentales básicas:

Se realizan talleres de lectura, concursos de redacción y de cálculo, organizando para ello, "yincanas", "teatro fórum", y otras acciones que favorecen el reforzamiento de los aprendizajes básicos.

•Tutorías individualizadas:

Se crea un espacio de diálogo con el joven y su educador, con el objetivo de hacerle participe de su proceso, de su evolución y de los aspectos que necesita mejorar.

3.- Ámbito Social

Las relaciones sociales positivas con personas e instituciones del entorno, es considerado como un factor esencial para disminuir los riesgos de exclusión y marginación. Transversalmente, y como decíamos en el apartado dedicado a la integración social, la participación es un elemento decisivo para formar parte del "*grupo normativo*". Desde esta aclaración exponemos las actuaciones que desarrollamos:

•Juegos populares y tradicionales:

Se pretende recuperar los juegos de siempre, que favorecen la socialización, el trabajo en equipo, la cooperación, la creatividad, el respeto... frente a los juegos consumistas y costosos que favorecen el aislamiento y la individualización a edades muy tempranas.

•Acercamiento y uso de los recursos del entorno (biblioteca, instalaciones deportivas, actividades culturales y recreativas...

Se pretende con ello formar parte de la comunidad, que los usuarios conozcan los medios a su alcance y los usen de acuerdo con sus intereses, evitando la dependencia al centro de día y aislarse de entornos conflictivos, asociales y pocos favorecedores para su desarrollo personal y social.

•Participación en las actividades y eventos del entorno:

El objetivo no es otro que el “ser uno más” del entorno, formar parte de la identidad de la zona donde se desarrolla el menor y dar por tanto un paso más a favor de su integración en el medio en el que vive. Promovemos y participamos en actividades y festividades del municipio como Carnavales, Día de la Cruz, Día del Libro, Reyes, competiciones deportivas...

•Fomento de hábitos higiénico saludables:

La higiene y los hábitos sanos, son una de las carencias que impiden la relación e integración con el entorno así como el desarrollo físico y biológico del niño. Por ello, el aseo tanto en el domicilio a través de acciones impulsoras de ello, así como en el centro de día, donde el cepillado de dientes y otras acciones higiénicas, forman parte de la cotidianidad del recurso. La promoción de actividades deportivas, culturales y recreativas forman parte de acciones encaminadas a la prevención de consumo de sustancias nocivas.

•Programa de merienda saludable:

En coordinación con la familia a través de los apoyos profesionales existentes para ello, los menores asisten al centro con su merienda basada en frutas, lácteos, y otros alimentos equilibrados y sanos, que se complementan con otros momentos alimentarios como el desayuno, la comida y la cena.

•Natación:

Esta actividad es considerada como medio para trabajar aspectos como la higiene, el ocio, el comportamiento y la actitud frente a los demás. Así mismo, enseñamos a los menores a nadar, consiguiendo mejorar la autoestima y la motivación por actividades sanas, así mismo, esta acción se convierte en detectora de malos tratos.

4.- Ámbito Personal y Moral

Los grandes teóricos en Psicología Evolutiva, indican que en la infancia y en la adolescencia, es la etapa donde se construye la personalidad del individuo, la cual le acompañará a lo largo de su vida. Nuestra apuesta, es favorecer positivamente esta construcción a través del desarrollo de estas actividades:

•Taller de Habilidades Sociales e inteligencia emocional:

En este taller se trabaja, el comportamiento, la resolución de conflictos, la escucha, el control de impulsos, la empatía y otras habilidades que favorecen su desarrollo personal y social de cara a su integración y desenvolvimiento en la comunidad.

•Taller de relajación:

Se intenta con esta actividad, reducir factores estresores propios de la infancia y adolescencia en riesgo, favoreciendo momentos de relajación y respiro, evitando así conflictos y comportamientos derivados de la ansiedad, la inquietud...

•Talleres medioambientales:

Favorecemos con ello la sensibilización medioambiental, trabajando valores como el respeto y el cuidado por el medio ambiente.

•Video- fórum:

Es una actividad muy motivadora. Se proyecta una película y se extraen de ella los valores que encierra. Se promueve el diálogo, la escucha, y se trabaja la atención, además de promover el espíritu crítico.

•El dicente docente:

Aprovechando las potencialidades y aficiones de los chavales, se les propone que trasmitan y enseñen a los demás sus gustos y preferencias. No solo se convierten en protagonistas de la acción, sino que experimentan sensaciones negativas y desagradables que ellos mismos promueven en el centro educativo, cuando adoptan el rol de alumno frente al del profesor. Por tanto, ellos se convierten en profesores, eso favorece la empatía, mejora las habilidades de comunicación, se reduce el miedo escénico, ayuda a expresarse y sobre todo se hace consciente de su comportamiento.

5.- Programas transversales

En nuestro caso, es probable que el concepto de transversalidad, se aleje del concebido para las materias curriculares en educación, entendiendo que determinadas actuaciones enriquecen y complementan las finalidades de otras; es decir, las actuaciones aquí planteadas apoyan y estimulan los otros ámbitos (familias, escolar, social y moral)

•Programa de educación intergeneracional: cocina, juegos, teatro, coro:

Es el encuentro de varias generaciones, para la realización y el desarrollo de actividades conjuntas, en pro de un objetivo social y personal, desarrollando relaciones interpersonales, emocionales y afectivas entre ellos.

De esta acción se desprenden valores como la solidaridad, la autoestima, el respeto, la responsabilidad, tomar conciencia del valor de cada generación, empatía y otros que favorecen la adquisición de valores.

Los motivos por los que se realiza son ofrecer la oportunidad de nuevas experiencias, hacer algo diferente, relacionarse con personas de otras edades, características y momento madurativo, se refuerza el cuidado de la salud, y se consigue mejorar la autoestima, a través del afecto, se refuerza el sentido de pertenencia, suponen una alternativa al ocio y al tiempo libre, se adquieren valores y habilidades sociales que en otros programas o acciones no se conseguirían, generan oportunidad de aprendizaje, se vencen prejuicios y estereotipos sobre los grupos de edad, se evita la competición y se refuerza la cooperación, es un medio de integración en la comunidad.

•Huerto:

El huerto escolar es una de las actividades más motivantes para los niños/as, el contacto con la tierra, el agua, el sol y la vegetación se convierte en un cóctel terapéutico y rehabilitador, a la vez que educativo. Se trabaja la paciencia por el crecimiento, el respeto, la alimentación saludable y equilibrada, el esfuerzo y el sacrificio del trabajo.

•Encuentros multiculturales:

Aprovechando la diversidad de razas, religiones y culturas de las que proceden nuestros menores y familias, ofrecemos espacios de intercambio cultural realizando acciones culinarias, formativas, compartiendo fiestas (navidad, fiesta del cordero...) y

sobre todo el conocimiento y la aceptación a la diversidad como valores enriquecedores, culturales y sobre todo humanos.

•**Salidas y excursiones:**

Puntualmente se realizan salidas fuera del municipio, como visitas a exposiciones, circo, ferias o excursiones al monte.

Estas actuaciones en su conjunto son la apuesta del Centro de Día para lograr la adquisición de competencias educativas sociales y personales. Ellas serán el punto de mira de nuestra investigación las cuales otorgarán la validez y la idoneidad.

METODOLOGÍA

El programa que presentamos no podría tener validez sin el estudio riguroso de la situación sociogeográfica de la población a la que va dirigida. Nuestra experiencia en el trabajo con menores, nos ha demostrado que el territorio determina muchas veces algunas de las deficiencias que son comunes entre los niños/as/as y adolescentes que viven en él. Sin un diagnóstico previo, se hace difícil encontrar los mecanismos apropiados para incidir favorablemente en su situación de desajuste. Es como si un médico pusiera un tratamiento sin evaluar los síntomas.

El Centro de Día como recurso preventivo, marca una metodología de trabajo, que se define a partir de los ejes que se comentan a continuación.

a) La coordinación

La marginación y la exclusión social tienen un origen multifactorial ocasionado por diversos elementos, entre los que se encuentran el desempleo, la salud e higiene, la vivienda, la educación, las relaciones sociales, la personalidad, etc. Por tanto, las actuaciones a realizar corresponden configurarse desde la multidimensionalidad, dando origen al establecimiento de unos canales de coordinación con los profesionales (maestros, personal de los SS.SS.CC, técnicos y Concejales del Ayuntamiento, AMPAS, Asociaciones de Vecinos, Servicios de Salud, etc.) que intervienen con los menores y sus familias, creando espacios de trabajo multidisciplinarios.

No podemos olvidar que las educadoras/es del Centro de Día son instrumentos de mediación entre menores y familias por un lado, y los agentes sociales por otro. Por consiguiente,

entendemos como coordinación, las relaciones que se establecen entre el Centro de Día y los destinatarios, así como, las/los profesionales que intervienen con ellos. Evidentemente, si no contamos con la predisposición de nuestros usuarios, con su implicación, y con el reconocimiento de su situación, difícilmente podremos promover el cambio social. Será labor de los profesionales del Centro de Día romper con los estereotipos y barreras psicológicas de los beneficiarios para predisponer el cambio suponiendo para ello aunar todos los recursos a nuestra disposición.

Aldeas Infantiles SOS entiende que una herramienta fundamental para poder llevar a cabo un buen trabajo educativo es el trabajo en equipo. Siguiendo las directrices de Ealea (1998) y Katzenbach (2000), situamos el trabajo en equipo en cuatro estadios:

- Coordinación interna: Como herramienta que ayuda a coordinar a los profesionales del servicio en cuanto a reparto de funciones y de roles
- Coordinación externa: Como herramienta que facilita el trabajo multidisciplinar a través de la coordinación
- Como espacio de formación y de enriquecimiento profesional a partir de la aportación y discusión para el enriquecimiento de conceptos pedagógicos, traspaso de experiencias, documentación, etc.,
- Como espacio de evaluación y seguimiento continuado del proyecto.

A partir de aquí se puede afirmar que la calidad del trabajo en grupo revierte directamente en nuestro trabajo educativo y al mismo tiempo nos permite tomar la distancia adecuada en nuestras intervenciones diarias y velar por el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

El equipo del Centro de Día deberá tener en cuenta que hay otras instituciones, profesionales de diversas disciplinas que intervienen con este perfil familiar. Así pues, se deberá huir de manifestaciones de omnipotencia o de excesivo protagonismo, intentando formar parte de una red más amplia de profesionales (trabajo interdisciplinario), con la intención de que se genere la sensación de que cualquier participación tiene relevancia y que se viva como un proceso de interconexiones y no como un conjunto de múltiples acciones puntualmente agrupadas.

Hay aún otro elemento importante en la coordinación entre profesionales, éste es el aspecto higienizante. En primer lugar, porque es una herramienta que ayuda a coordinar a los profesionales en un proyecto común en cuanto al reparto de roles y funciones; en segundo

lugar, es un espacio de formación y de enriquecimiento profesional a partir de la aportación y discusión de diferentes puntos de vista y opiniones.

A este proceso de comunicación y ordenación de actuaciones, deben intervenir todos aquellos profesionales en los que su labor profesional incide directamente en menores y familias atendidos, tales como maestros/as, trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, médicos, policía local, monitores deportivos, personal del ayuntamiento, etc.

b) La mediación en la vida diaria e incidencia en el contexto

El día a día se compone de acciones y actuaciones que giran en torno a la satisfacción de nuestras necesidades, ya sean alimenticias, higiénicas, laborales, escolares, de ocio y tiempo libre, etc., que favorecen entre otras cosas el bienestar social, personal y familiar. Dependiendo de los casos y de la situación en la que se encuentren los sujetos, existen individuos que no pueden satisfacer muchas de estas necesidades. La labor del Centro de Día en general y los Educadores Sociales en particular, no es otra que la mediación para que dichas necesidades sean satisfechas o compensadas, articulando entre otros aspectos los recursos comunitarios a su disposición.

c) La intervención desde la educación formal, no formal e informal

Concebido como un recurso de apoyo comunitario, el Centro de Día interviene en los Centros Educativos apoyando los procesos escolares y reforzando la labor del docente, convirtiéndonos en muchas ocasiones en mediadores sociales entre colegio-alumno-familia. Tradicionalmente, los problemas vinculados a la educación los han soportado las escuelas, y ciertamente, en unos casos por falta de medios y formación y en otros por la complejidad de las situaciones socio familiares a las que tienen que hacer frente los maestros, parece normal que el menor fuera etiquetado como “caso perdido”, puesto que no existen los medios humanos y materiales adecuados para responder a dichas realidades. La intervención del Centro de Día consistirá por tanto en compensar y apoyar las dificultades institucionales. Los indicadores de riesgo relacionados con el ámbito escolar son abordados fuera de su horario con programas de apoyo y refuerzo, tutorías individualizadas, fortalecimiento de los aprendizajes básicos, habilidades sociales, tareas difíciles de acometer en la escuela, etc.

La ociosidad es un indicador de riesgo con un potencial muy elevado, especialmente en menores, y adolescentes. El horario extraescolar merece estar estructurado y canalizado positivamente hacia la adquisición de hábitos, valores y actitudes que lo catapulten hacia la

adultez en las mejores condiciones posibles. El educador debe tener presente que educa de manera consciente y también inconsciente desde los aprendizajes vicarios, proyectando su semblante en los usuarios del programa.

d) Vinculación, modelado y aprendizaje de la idiosincrasia del menor

La estructuración básica de la personalidad es un proceso tardío que se produce desde la vinculación y las figuras de referencia, con una presencia en la vida de los menores continuada, en la que entre otras cosas se adquieren patrones de comportamiento, valores, formas de pensar y de proceder que posteriormente incorporará a sus estructuras socio-comportamentales.

Muchas de las personas atendidas, a causa de su desestructuración, no llegan nunca a hacer un proceso normal. De aquí se desprende lo importante que es la relación vinculada por el afecto, de manera que la intervención educativa sea lo más efectiva posible. Por ello, la labor de las educadoras/es consistirá primordialmente en favorecer, potenciar y estimular las relaciones humanas. Otra de las funciones de los educadores es conocer cuáles son los déficits que presenta y replantearlos al menor desde el afecto, la asertividad y la motivación necesarios para que pueda superarlos y transformarlos.

Nuestra experiencia nos dice que la intervención con colectivos en riesgo tiene que hacerse desde la vinculación afectiva, porque entre otras cosas, ellos no son conscientes de estar en riesgo social y eso dificulta que alguna persona se acerque a sus vidas. Por ello, la intervención conviene cocinarse a “fuego lento”, valga la expresión, hasta conseguir lazos de afinidad y vinculación afectiva.

e) La intervención familiar

Como ya conocemos, la familia es considerada por sociólogos, psicólogos y profesionales de la educación como la primera institución socializadora. Desde nuestro enfoque pedagógico, trabajar con el menor es hacerlo paralelamente con la familia. Cuando realizamos las entrevistas de admisión con las madres, padres y los hijos/as/as, avisamos a los primogénitos de que no sólo se inscribe su hija/o, sino también ellos, dándoles a entender que el trabajo educativo no solo es responsabilidad nuestra. Como ya hemos visto anteriormente, nuestras familias usuarias provienen de ambientes desestructurados y con un potencial de riesgo muy elevado, nuestra intervención se centra por tanto en el fomento de los procesos que conduzcan a una mejora de la estructura familiar, ya sea desde un punto de vista emocional, relacional o material, así como estimular los recursos personales que los individuos de la familia puedan

desarrollar. Es decir, hay que hacer un trabajo socioeducativo que lleve a crear dentro de la familia unas dinámicas estables y satisfactorias para sus miembros; relaciones que, por otro lado, han de permitir a la familia no sentirse desbordada por situaciones conflictivas, al revés, han de permitir que sepan encontrar los elementos y las herramientas adecuadas para superar estas situaciones (cuando hablamos de dichas relaciones hacemos referencia a las de pareja, a las relaciones padres-hijos/as, con la familia extensa, con el medio social más cercano, con los agentes sociales, etc.).

El recurso que los educadores utilizamos para aportar elementos que ayuden a interactuar de una manera más positiva y a mejorar el rendimiento de las capacidades que muestran las familias, es desde la participación en las dinámicas del Centro, la apropiación de instrumentos tanto técnicos (resolución de conflictos, diálogo...) como afectivos. Esta relación profesional convendrá que sea gratificante para ambas partes; sólo así será posible que se pueda dar un apoyo educativo que permita tanto la modificación o reformulación de los aspectos relacionales como de capacitación personal y familiar. En caso contrario, es fácil que la relación y/o intervención educativa se mantenga en la superficialidad, cumpliendo los compromisos y las formalidades que los profesionales exigen, pero sin la presencia de una intencionalidad real de modificar las disfuncionalidades presentes.

La relación que las educadoras/es establecen con las madres y padres, lógicamente, se genera desde el momento en el que sus hijos/as se inscriben en el Centro, ya que es el pretexto que utilizamos para hacer el primer acercamiento. La atención que se ofrece a los menores será motivadora y gratificante, puesto que es un elemento imprescindible para que los padres y madres muestren interés por el servicio y quieran implicarse en las actividades que propongan.

Para este proyecto es fundamental (en los casos más graves) intervenir desde el domicilio. Por un lado, casi siempre en horario matinal (cuando los hijos/as no están), abordamos la capacitación familiar y doméstica, así como el asesoramiento y orientación en la resolución de problemas. Por otra parte, consideramos de vital importancia que la rutina implantada en el Centro de Día no quede sólo ahí, sino que se proyecte en el hogar, con el apoyo del educador/a asignado, su madre y padre, asesorando en la distribución del horario/actividades de ocio y tiempo libre.

Acceder a un hogar a orientar y a ofrecer patrones comportamentales y educativos, no es tarea fácil; requiere de un proceso de vinculación y confianza, en el que el educador/a intentará crear la necesidad para que la familia sea quien solicite la ayuda al profesional, ya que entendemos

que existirá una mayor predisposición familiar a la labor educativa cuando la iniciativa viene de dentro.

Tras haber expuesto la metodología de trabajo, pensamos que es necesario ofrecer al Educador Social tanto una formación inicial como continua que posicione su labor educativa hacia los fines previstos.

8.- MARCO LEGAL

Aunque en apartados anteriores, hemos registrado y citado algunas normativas relativas al ámbito de estudio, considero importante recoger en este epígrafe como la legislación vigente, de alguna manera, promueve los objetivos y finalidades de los Centros de Día, pero sin embargo, éstos son los grandes desconocidos. En palabras de Lizón en Bueno (1996:1) *“Sería interesante investigar, por qué los Centros de Día han surgido tan tarde, tan escasos en número y tan limitados en sus posibilidades”*. ¿Acaso no dan respuesta a las necesidades sociales que se plantean en la normativa?

Después del análisis que hemos realizado sobre los Centros de Día, podemos considerar la idoneidad de estos recursos para compensar las necesidades que la legislación contempla.

A continuación, para hacer referencia a la normativa vigente, y sin entrar en una relación legal exhaustiva, sirva a modo de ejemplo la consiguiente regulación:

- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil.

“Artículo 17. Actuaciones en situaciones de riesgo.

En situaciones de riesgo de cualquier índole que perjudiquen el desarrollo personal o social del menor, que no requieran la asunción de la tutela por ministerio de la Ley, la actuación de los poderes públicos deberá garantizar en todo caso los derechos que le asisten y se orientará a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra y a promover los factores de protección del menor y su familia.

Una vez apreciada la situación de riesgo, la entidad pública competente en materia de protección de menores pondrá en marcha las actuaciones pertinentes

para reducirla y realizará el seguimiento de la evolución del menor en la familia.”

- Orden de 13 de abril de 1998, por la que se regulan las ayudas económicas familiares y su gestión mediante la cooperación entre la Junta de Andalucía y las Corporaciones Locales de su territorio. Se dirigen a la prevención, reducción o supresión de factores que generen situaciones de dificultad social para los menores, con el fin de evitar su institucionalización y posibilitar su integración en el entorno familiar y social.
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor
 - “Capítulo II.- De las medidas preventivas.
 - Art. 20 . Medidas de prevención y de apoyo a la familia
 - a) Se promoverán planes integrales dirigidos a la promoción de la infancia y a la prevención de las situaciones de riesgo.
 - b) Las medidas de apoyo a la familia podrán ser de carácter técnico y económico.
 - c) El apoyo técnico consistirá en intervenciones de carácter social y terapéutico en favor del menor y su propia familia y tenderá a la prevención de situaciones de desarraigo familiar, así como a la reinserción del menor en ella.
 - d) El apoyo económico de las familias que carezcan de recursos suficientes se concretará a través de ayudas económicas de carácter preventivo y temporal para la atención de las necesidades básicas de los menores de ellas dependientes.
 - e) Se desarrollarán programas de integración social del menor con dificultades especiales, dirigidas a procurar la eliminación de aquellas barreras físicas y de comunicación que les impida su propio desarrollo personal y su integración educativa y social.

- f) Se promoverán programas de información y sensibilización sobre el menor y sus problemáticas particulares, incentivando la colaboración ciudadana en la denuncia de posibles situaciones o circunstancias que pongan en peligro la integridad del menor o de su desarrollo personal”.
- Decreto 362/2003, de 22 de diciembre, por el que se aprueba el Plan Integral de Atención a la Infancia de Andalucía (2003-2007).
 - Promover el desarrollo armónico del menor en su núcleo familiar.
 - Lograr el bienestar físico, psíquico y social de la población infantil y juvenil.
 - Lograr el acceso de todos los niños/as y niñas a los sistemas educativos, culturales y recreativos, estableciendo niveles de mayor calidad, medidas compensatorias para paliar las desigualdades, respondiendo a la diversidad e instaurando cauces de participación y corresponsabilidad.
 - Garantizar la protección de aquellos menores que carezcan de familia, o que la situación de la misma les provoque desprotección, ofreciéndoles una atención integral a través del acogimiento familiar, residencial o la adopción.

Desde estas premisas legislativas, podría ser objeto de estudio, el cómo se cumple esta normativa y qué recursos contempla la administración para su garantía. También cabe preguntarse, ¿por qué están tan infrautilizados e infravalorados los Centros de Día, si en los lugares en los que existen son pertinentes, eficaces y eficientes? Quizás sea por puro desconocimiento en algunos casos o en otros, por falta de medios y prioridades sociopolíticas. Al hablar sobre el tema, políticos y técnicos de distintas administraciones, consideran importante que existan estos recursos, por el bien de los menores, las familias y el entorno y sobre todo como instrumento que favorece la igualdad de oportunidades.

CAPÍTULO IV

OTRAS EXPERIENCIAS RELATIVAS A LA ATENCIÓN DE MENORES

INTRODUCCIÓN

1.- EXPERIENCIAS SOBRE EL TEMA: ESPAÑA

1.1.- Marco Proteccionista

1.1.1.- El acogimiento

1.1.2.- La adopción

1.2.- Marco prevencionista

1.2.1.- Promoción y sensibilización a la infancia

1.2.2.- Prevención Específica

2.- INSTITUCIONES DEDICADAS A LA ATENCIÓN DE MENORES

2.1.- Mensajeros de la paz

2.1.1.- Programas relacionados con la infancia

2.2. Nuevo Futuro

2.3.- Unicef

2.4.- Save the Children

2.5.- Prodeni

2.6.- Fundación Diagrama

3.- EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN LA ATENCIÓN A MENORES

3.1.- Alemania

3.2.- Francia

2.3.- Inglaterra

INTRODUCCIÓN

Existen programas alternativos a los Centros de Día que subyacen desde las necesidades personales y ambientales de los destinatarios. Éste capítulo pretende enriquecer el marco teórico que nos ocupa descubriendo la variedad de estrategias análogas a éstos reclamos.

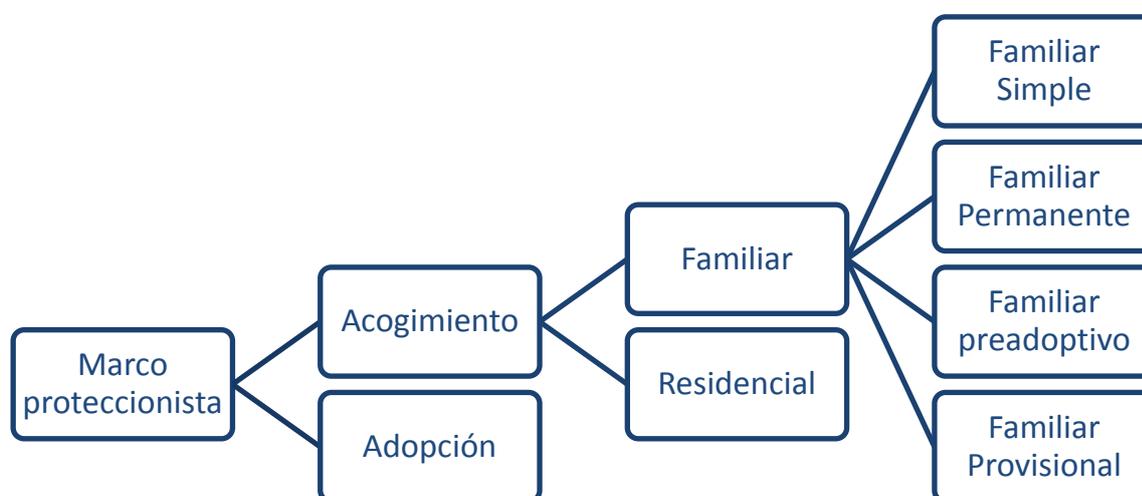
1.- EXPERIENCIAS SOBRE EL TEMA: ESPAÑA

En el ámbito socioeducativo, la atención a menores, se desarrolla hoy día, a través de distintos recursos y programas, en los que básicamente se dividen en dos grandes áreas: La protección y la prevención – establecemos el desamparo como referencia, para prevenir o proteger-. Para ello, existen una serie de recursos sociales, que pretenden apoyar al niño y a la familia en su propio medio, y entre los que se incluyen los servicios educativos, sanitarios, culturales y la red de servicios sociales comunitarios. Centrándonos, exclusivamente en el ámbito social, expondremos a continuación, aquellos que están orientados hacia el bienestar social que la familia y los menores precisan, evitando las situaciones de riesgo y de desprotección.

A modo de esquema, podemos contextualizar las distintas experiencias que se están llevando a cabo:



1.1.- En el marco proteccionista



Cuando se ha decretado un desamparo, la administración, automáticamente pone a disposición del menor los distintos mecanismos de protección existentes: acogimiento y adopción.

1.1.1.- El acogimiento

El Acogimiento Familiar es un recurso social destinado a menores con decreto de desamparo, los cuales, han sido separados de su entorno familiar de origen por diversas circunstancias, que ponen en peligro los derechos básicos de éstos. A través de este recurso, los menores son atendidos temporalmente por otra familia acogedora, o en su caso un Centro de Acogida. En muchos casos estos menores son acogidos por personas de su propio entorno familiar (familia extensa).

La finalidad última del acogimiento, es institucionalizar al menor y ofrecerle un ambiente familiar adecuado que favorezca su desarrollo y crecimiento, en un contexto natural. Existen varias modalidades de acogimiento:

- Simple o temporal: Tiene un carácter transitorio, al prever un reintegro familiar o bien en espera de otra medida de protección más estable.
- Permanente: Ofrecen al menor una vida familiar estable y duradera, generalmente hasta su mayoría de edad.
- Preadoptivo: Es el acogimiento anterior a la adopción, mientras ésta se formaliza o se decreta definitivamente.

1.1.2.- La adopción

La adopción, es un acto voluntario por el cual una persona toma legalmente por hijo a un niño/a no concebido o engendrado por ella. Su fin, es responder a las necesidades y carencias del menor a través de la incorporación a una nueva familia que le proporciona sobre todo, relaciones afectivas estables.

1.2.- Marco Preventivo

Inmersos en una dimensión preventiva, podemos detectar distintas áreas de prevención:



1.2.1.- Promoción y sensibilización a la infancia

La primera medida de prevención que podemos encontrar a favor de los menores, es la concienciación y la sensibilización de la población en general, por este colectivo tan vulnerable, para garantizar el uso y disfrute de sus derechos. Las acciones que se desarrollan, giran en torno a:

- Velar por las condiciones de la calidad de productos y servicios socioculturales a los que los menores tienen derecho de uso, consumo o acceso y gestionar la protección sociocultural del colectivo ante éstos.
- Promocionar los derechos de la Infancia y adolescencia: campañas de sensibilización, Día de los Derechos de la Infancia, concursos, premios, divulgaciones, estudios, etc.
- Regular los recursos y los ámbitos profesionales de los Servicios de Atención a Primera Infancia.
- Promover iniciativas que conlleven un mayor protagonismo de la infancia y la adolescencia, que logren el reconocimiento de su papel en la sociedad y el ejercicio de sus derechos mediante fórmulas de participación del colectivo.

- Facilitar la incorporación social del colectivo mediante el uso y disfrute de espacios y tiempos sociales.
- Estimular y favorecer hábitos saludables en los adolescentes, que prevengan de riesgos, sobre todo los asociados al inicio en el consumo de sustancias adictivas.

En el siguiente gráfico, podemos resumir gráficamente las acciones que se realizan:



1.2.2.- Prevención específica

En capítulos anteriores estudiábamos la prevención y podíamos apreciar una tipología muy diversa entre la que podemos destacar entre otras, la prevención inespecífica y especializada. La primera, corresponde con el apartado anterior: promoción y sensibilización, puesto que son acciones preventivas dirigidas a la población en general y la segunda, correspondería a las actuaciones que abordamos en este punto, puesto que entendemos que la prevención específica, es aquella que va dirigida a sectores muy concretos de la población, en este caso, menores con problemas muy determinados.

Los programas que a continuación desarrollamos, se ejecutan en la Comunidad Autónoma Andaluza, pero he podido contrastar otras, pudiendo apreciar cómo se reproducen en el resto del país. Dichas actuaciones, atienden dificultades tanto de menores como de familias, en las que se posibilita entre otras muchas cosas, el equilibrio familiar, personal y social de sus beneficiarios.

- Programas de evaluación, diagnóstico, tratamiento, orientación y asesoramiento jurídico de menores víctimas de abuso sexual:

Constituyen un servicio especializado dirigido, por un lado, a la evaluación y diagnóstico de menores posibles víctimas de abuso sexual, con el objeto de verificar o descartar la existencia del mismo, a través de la evaluación psicológica, social y familiar pertinente.

Por otra parte, proporciona a estos menores un tratamiento psicosocial que les permita superar las secuelas y los trastornos psicológicos y lograr su equilibrio personal y familiar, así como ofrecer la orientación legal y social, que tanto los menores como sus familias, necesiten sobre las pautas y recursos a utilizar para superar el conflicto ocasionado.

- Programas de Orientación Punto de Encuentro Familiar:

Van destinados a facilitar las relaciones familiares tras los procesos de ruptura conyugal o en aquellos casos de menores que se encuentran tutelados por la Administración Pública competente en protección de menores.

El punto de encuentro se configura como un espacio de intervención temporal. Es un lugar neutro y acogedor, donde se garantiza el derecho de los menores a relacionarse con sus padres y otros miembros de su familia, a fin de cumplir el régimen de visitas, cuando las relaciones familiares son conflictivas y así lo determine un Órgano Judicial o la Entidad Pública.

- Programa de Mediación Familiar e Intergeneracional:

Es un procedimiento de resolución de conflictos en el que los miembros de una pareja en proceso de separación u otros miembros de la familia en situación de conflicto intergeneracional, acuerdan voluntariamente que un profesional especializado, imparcial y neutral (educador social) les ayude a alcanzar por sí mismos un acuerdo mutuamente aceptado, que contemple las necesidades de todas las personas implicadas, especialmente las de los hijos/as/as.

- Programa de Tratamiento con Familias y Menores:

Este programa, atiende a familias con cuyos menores se ha adoptado una medida de protección de carácter urgente a través de la declaración de una situación de desamparo provisional, y que previamente no hayan sido objeto de un proyecto de intervención o de tratamiento.

Junto a ello, se buscarán cauces para la reunificación familiar de los menores en protección, siempre que sea posible en base a la constatación de indicios de recuperabilidad en la familia.

La finalidad primordial de la intervención se centra en la preservación de los derechos y el desarrollo integral de los menores, evitando en lo posible la separación de su familia. Ello supone la aplicación de un tratamiento de carácter específico e integrador que permita la adquisición de pautas rehabilitadoras que compensen la situación de desventaja social que pueda afectar directa o indirectamente el desarrollo de los menores. En caso de ser necesaria una separación provisional, se intervendría con la familia en aras a reducir o paliar los déficits que provocaron la situación de desprotección.

- Programas dirigidos a la detección y prevención del maltrato:

En Andalucía así como en otras Comunidades, se promueven la realización de campañas publicitarias contra los malos tratos infantiles, así como instrumentos, como el Teléfono de la Infancia. Este es un servicio público y gratuito que presta la Dirección General de Infancia y Familia de la Consejería de Asuntos Sociales y que pretende constituirse como un instrumento que permita detectar de forma rápida situaciones de alto riesgo y facilitar así la intervención más adecuada a cada caso.

Por otro lado, se busca conseguir también una mayor sensibilización de la opinión pública con respecto al mundo de la infancia, promoviendo a su vez una cultura del buen trato hacia la misma.

- Estudios y campañas para la promoción y defensa de los derechos de los niños/as:

Tienen como objetivo la divulgación de los derechos de la infancia, la sensibilización y el estudio de la misma, al objeto de conocer su situación e introducir los cambios necesarios a través de los programas y acciones que requieren.

Junto a las actuaciones que se desarrollan en el propio entorno sociofamiliar del menor, se arbitran otra serie de medidas que deben disponerse cuando la situación de desprotección es tan grave que pone en peligro su integridad física y mental. Entre otras medidas, se ejecuta la separación de su familia biológica a través de la puesta en marcha de los mecanismos legalmente establecidos.

- ***Recursos de atención diurna:***

Las ludotecas, los Centros de Día para la atención de menores y los programas lúdicos recreativos, desarrollan fuera del horario escolar una función preventiva a través de actividades de ocio y de cultura, con el fin de compensar posibles deficiencias socioeducativas, potenciando el desarrollo personal y la integración social de los menores y de sus familias. Existe también una red de Centros de atención socio educativa (Guarderías Infantiles), para niños/as/as de edades comprendidas entre los cero y los 3 años.

- ***Programa de Ayudas Económicas a las Familias***

El apoyo remunerado, tiene un carácter urgente o coyuntural, que responden a criterios estándares para su concesión, destinadas a apoyar económicamente a personas y/o unidades de convivencia que, por circunstancias excepcionales, viven una situación de especial necesidad.

En la orden de 13 de abril de 1998, aparece reguladas, las ayudas económicas familiares por la Junta de Andalucía. En ella, se consideran Ayudas Económicas Familiares “aquellas prestaciones temporales, dinerarias o en especie, de carácter preventivo, que se conceden a familias para atención a las necesidades básicas de menores a su cargo cuando carecen de recursos económicos suficientes para ello, dirigidas a la prevención, reducción o supresión de factores que generen situaciones de dificultad social para los menores, con el fin de evitar su institucionalización y posibilitar su integración en el entorno familiar y social.” Artículo 2.

En ella, quedan excluidas las ayudas de emergencia social y las prestaciones económicas destinadas a favorecer los acogimientos familiares.

Los destinatarios de estas ayudas serán los responsables del hogar en que los menores se encuentren o al que se reintegren, cuando concurran los siguientes requisitos:

1. Presencia de indicadores de riesgo para el menor en la dinámica familiar.
2. Existencia de necesidades básicas del menor que deban ser cubiertas.
3. Falta de recursos económicos en el hogar donde el menor resida o se reintegre.
4. Existencia de un Programa de Intervención Familiar.
5. Pronóstico positivo sobre la resolución de la problemática detectada.
6. Aceptación por parte de los destinatarios, de la intervención de los Servicios Sociales Comunitarios, comprometiéndose a cumplir los objetivos establecidos en el Programa de Intervención Familiar.

Las Ayudas Económicas Familiares podrán ser dinerarias o en especie, periódicas o únicas. Las prestaciones económicas han estado presentes desde los inicios de los Servicios Sociales como alternativa para la intervención social. Las situaciones de necesidad que han sido atendidas sólo de esta forma no han evolucionado todo lo favorablemente que cabría esperar. Al contrario, como resultado no deseado tienen el grave riesgo de fomentar en el beneficiario la dependencia de la prestación. Desde mi experiencia profesional, he podido comprobar como existen familias dependientes de las ayudas sociales, expertas conocedoras de los procesos y cauces para conseguir dichas prestaciones, y hasta en algunos casos, rechazar ofertas de trabajo para no perder los beneficios sociales.

2.- PRINCIPALES INSTITUCIONES DEDICADAS A LA ATENCIÓN DE MENORES

La gran mayoría de programas y recursos que hemos visto en el capítulo anterior, no sólo son desarrollados por la administración, sino que otras entidades de iniciativa social asumen estas prestaciones, esparciendo su labor no solo en territorio nacional sino en otros países donde se demanda o es necesario este tipo de acciones.

La importancia de la existencia de estas Organizaciones, radica en el hecho de que ostentan una serie de ventajas y de posibilidades, que las distintas Administraciones no podrían abarcar por la existencia de sus propios límites. Como ventajas de las instituciones de iniciativa social, mencionamos a modo de ejemplo las siguientes:

- No están inmersas en cuestiones políticas
- Se adaptan mejor al entorno dónde trabajan
- Menor costo y burocracia
- Posibilidad de asumir riesgos y trabajar en situaciones difíciles
- Facilidad para llegar a sectores y lugares donde es difícil que llegue la administración
- Mayor cercanía al usuario
- Mejor detección de necesidades
- Mayor personalización de los servicios
- Creación de canales de participación
- Refuerzan el tejido asociativo
- Sensibilizan a los ciudadanos sobre la cultura de la solidaridad
- Mediación a favor de los sectores marginados
- Defensa y crítica ante las demandas inatendidas.

Estas virtudes, favorecen la eficacia y la eficiencia, por ello son tan importantes la presencia de las entidades de iniciativa social en el ámbito del menores y las familias. A continuación exponemos algunas de las más importantes.

2.1.- Mensajeros de la Paz

Mensajeros de la Paz fue fundada en el año 1962 por el Padre Ángel García Rodríguez. Es una organización no gubernamental declarada de utilidad pública y de ámbito nacional e internacional.

La principal actividad en sus inicios, fue la creación de hogares funcionales para acoger a niños/as y jóvenes privados de ambiente familiar o en situación de abandono, proporcionándoles el medio más parecido al de una familia, en el que desarrollan su vida y formación integral de un modo eficaz, garantizando su presencia en la sociedad sin discriminación y sin marginación. Con el paso de los años ha ido ampliando sus actividades a otros sectores sociales desprotegidos: las mujeres víctimas de violencia doméstica, los discapacitados físicos y psíquicos y las personas mayores que viven en soledad, abandono o indigencia.

Mensajeros de la Paz está legalmente constituida en numerosos países y trabaja de forma directa, o en colaboración con organizaciones locales, en distintos programas sociales, de cooperación al desarrollo, asistencia social o de ayuda humanitaria; se desarrollan en 36 países: Afganistán, Argentina, Bélgica, Benin, Bolivia, Brasil,, Chile, Colombia, Costa de Marfil, Cuba, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Haití, Honduras, Irán, Iraq, Italia, Jordania, Kenia, Kosovo, Líbano, Marruecos, México, Mozambique, Níger, Panamá, Paraguay, Perú, Sri Lanka, Sudáfrica, Tanzania, Uganda, Uruguay y Venezuela.

La misión de Mensajeros de La Paz, es la promoción humana y social de los colectivos más desfavorecidos: infancia, personas mayores, mujeres y jóvenes. Sin perder relación con nuestro objeto de estudio, solo vamos a hacer referencia a los programas destinados a menores y familias.

2.1.1.- Programas relacionados con la infancia

La atención a la infancia en situación de vulnerabilidad, que fue el origen de Mensajeros de la Paz, sigue siendo la actividad principal, tanto en España como en otros países.

A través de diversos centros y recursos, Mensajeros de la Paz ofrece a niños/as en riesgo social acogida o apoyo para ayudarles en su formación y desarrollo personal y fomentando su plena integración en la sociedad.

Los centros y programas infantiles de Mensajeros de la Paz en España, son atendidos y gestionados por diversas Asociaciones Autonómicas de Mensajeros de la Paz, dotadas de diferente personalidad jurídica, independencia y autonomía financiera y de organización. Todas ellas participan de los mismos principios basados en el humanismo cristiano y de idénticos criterios educativos y de funcionamiento, basados en el respeto al menor y sus circunstancias y la importancia del afecto y el clima de cercanía ente el menor y los educadores o voluntarios y responsables del centro o del proyecto.

Los centros y proyectos de Mensajeros de la Paz relacionados con la infancia son:

- Hogares funcionales
- Hogares Terapéuticos para niños/as con VIH+/SIDA, o graves enfermedades y/o discapacidades
- Hogares para Niños/as Discapacitados Psíquicos
- Casas de Primera Acogida
- Centros infantiles de acogida maternal
- Centros de Día infantiles
- Centros de Conciliación de la Vida Laboral y familiar: "Aulas de Cunas" y "La Merienda"

Fuente: <http://www.mensajerosdelapaz.com>

2.2.- Nuevo Futuro

La Asociación Nuevo Futuro nace en España 1968, ideada por Carmen Herrero Garralda, que funda la Institución con el objetivo de defender al niño abandonado o privado de familia.

Nuevo Futuro cuenta con centros y programas especiales en diferentes Comunidades, que dan respuesta a las necesidades de los menores en situación de riesgo o desprotección.

HOGARES FUNCIONALES

Los Hogares acogen a los niños/as desde que la Administración Pública asume la tutela de éstos, en muchas ocasiones siendo todavía bebés, hasta su mayoría de edad.

Los Hogares se encuentran situados en diferentes barrios de nuestras ciudades, por lo que los niños/as y jóvenes crecen de manera totalmente integrados en la sociedad.

CENTRO DE DÍA

Es un Centro dedicado a menores en situación de riesgo social y familiar en el que se atiende diariamente a 10-12 menores y donde se trabajan distintos aspectos siempre orientados a la prevención.

CENTROS DE DIA PARA MENORES DE REFORMA

Este centro se encuentra ubicado en La Línea y atiende a menores con medida judicial, que vienen derivados desde el equipo de libertad vigilada.

CENTRO DE URGENCIA

En ellos se acoge a menores que se encuentran en grave situación de desprotección o alto riesgo físico y psíquico, mientras se busca la solución a cada caso.

UNIDADES DEPENDIENTES

Son programas en el que se atienden a mujeres cumpliendo el tercer grado de condena con hijos/as menores de 6 años para que éstos puedan vivir con sus madres en un hogar fuera de los centros penitenciarios. Además, Nuevo Futuro les facilita trabajo ayudándoles de esta manera a su reinserción social. Cada unidad dependiente tiene una capacidad media de seis mujeres junto a sus hijos/as.

CENTROS DE ACOGIDA INMEDIATA

Consiste en acoger con carácter de urgencia y corto período de tiempo a menores que se encuentran en grave situación de desprotección o alto riesgo físico o psíquico, mientras se busca una solución.

PISO PUENTE PARA MUJERES MALTRATADAS CON HIJOS/AS

Tiene la finalidad de proteger a la mujer y a sus hijos/as, proporcionándoles la autonomía para el comienzo de una vida independiente.

PISO DE EMANCIPACIÓN PARA MAYORES DE 18 AÑOS

Es un recurso destinado a los mayores de edad que han salido de los Hogares de Nuevo Futuro.

HOGARES SIRIO

Son centros terapéuticos, destinados a pacientes de ambos sexos y en edades comprendidas entre 0 y 18 años que sufren trastornos afectivos y emocionales graves.

Los pacientes están supervisados por un equipo multidisciplinar formado por un psiquiatra, un psicólogo, sociólogos, psicopedagogos, y personal auxiliar que intentan reproducir en lo posible las condiciones de un hogar.

Todos los niños/as proceden de la Comunidad Autónoma correspondiente (tutelados).

A excepción de los Centros Funcionales y los Centros de Urgencia, todos los demás recursos, se enmarcan dentro de las acciones preventivas, siendo destacable los programas orientados hacia la vinculación de la madre en circunstancias especiales con los hijos/as, como son las Unidades Dependientes y los Pisos Puente para Mujeres Maltratadas con Hijos/as.

Fuente: <http://www.nuevofuturo.org>

2.3.- UNICEF

UNICEF es la Agencia de Naciones Unidas que tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia. La Convención sobre los Derechos del Niño, es la ley fundamental sobre la que basa todo su trabajo. UNICEF intenta convertirla en una norma internacional de respeto de los derechos del niño. UNICEF busca la transformación social y por ello compromete en su trabajo a todos aquellos sectores sociales que puedan contribuir con el desarrollo de su objetivo.

Surge en 1946 por la Asamblea General de Naciones Unidas para responder a las necesidades más urgentes de la infancia en Europa que, tras la Segunda Guerra mundial, se encontraba en una precaria situación. Los primeros programas de UNICEF brindaron ayuda de emergencia a millones de niños/as y niñas de Oriente Medio, China y Europa. Desde entonces la protección de todos los niños/as y niñas sin distinción de raza, credo, nacionalidad o religión se convirtió en una misión universal que ya tiene más de 50 años de historia. Tres son las intenciones principales de UNICEF:

- 1.- Un buen comienzo de la vida, en un entorno de cuidados, atención y seguridad que les permita sobrevivir y estar físicamente sanos, mentalmente alertas, emocionalmente seguros, socialmente competentes y con capacidad de aprender

- 2.- Garantías de que todos los niños/as tengan acceso a una educación básica de calidad y que la puedan completar

- 3.- Que los adolescentes tengan oportunidades de desarrollar plenamente su capacidad individual en un entorno seguro y acogedor, que les permita participar en su sociedad.

Para ello, desarrolla su labor a través de los siguientes programas:

1. **Supervivencia y desarrollo del niño:** apoyo tanto en situaciones normales como de emergencia y de transición. Trabaja en los programas básicos de salud, nutrición, agua y saneamiento y asistencia materno infantil en los planos familiar y comunitario, así como de prestación de servicios y de políticas

2. **Educación básica e igualdad entre los géneros:** una escuela accesible y de calidad para todos los niños/as y niñas. Aumento del acceso y de la escolarización y de la finalización de los estudios, especialmente de las niñas.

3. **El VIH/SIDA y la infancia:** no más muertes prevenibles: énfasis en la mejora de la asistencia y el aumento de los servicios para los niños/as huérfanos y vulnerables como consecuencia del VIH/SIDA. Promoción de la ampliación del acceso de los niños/as y las mujeres al tratamiento. Prevención de las infecciones entre niños/as y adolescentes.

4. **Protección del niño contra la violencia, la explotación y los malos tratos:** fortalecer los mecanismos y políticas que favorecen un entorno protector para proteger al niño contra la violencia, la explotación, el abuso, la negligencia y los efectos de los conflictos

5. **Promoción de políticas y asociaciones a favor de los derechos del niño:** la infancia como centro de políticas, legislaciones y presupuestos y fomento de la participación de los niños/as

Fuente: <http://www.unicef.es>

2.4.- Save The Children

Save the Children es una organización privada sin ánimo de lucro, plural e independiente desde el punto de vista político o religioso. Fue fundada por Eglantyne Jebb, con el objetivo fundamental de la defensa activa de los intereses de los niños/as y niñas, especialmente de los más desfavorecidos.

Cuentan con organizaciones en 29 países y están presentes en más de 120 con programas de ayuda. Trabajan en las principales áreas que afectan al menor: educación, salud, nutrición, trabajo infantil, prevención del abuso sexual, reunificación de los niños/as con sus familias tras catástrofes y guerras, etc.

En España llevan más de dieciocho años trabajando en programas de ayuda a niños/as y niñas. Creemos que el respeto a los derechos humanos empieza por la infancia.

Sus principales áreas de trabajo, son:

Promoción de los Sistemas de Protección

Desarrollan sistemas que garantizan el derecho de cualquier niño o niña a su pleno desarrollo y eliminen cualquier vulneración de sus derechos.

Participación Infantil y Juvenil

Promueven la participación, para que sean escuchados y sus opiniones sean tenidas en cuenta en todos aquellos temas que les atañen, así como su derecho a asociarse.

Educación

Desarrollan su labor para que todos los niños/as y niñas tengan acceso a una educación y que esta sea de calidad.

Promoción del Buen Trato y Erradicación de la Violencia

Velan por una educación positiva y erradicar todo tipo de violencia contra la infancia. Esto incluye la erradicación del castigo físico y psicológico, el abuso y la explotación sexual y la trata de menores.

Migraciones

Intervienen para el bienestar de los niños/as y niñas afectados por los procesos migratorios, tanto en su país de origen como en su destino, y para sensibilizar sobre su realidad, especialmente los menores no acompañados.

Acción Social

Se ocupan para que todos los niños/as y niñas disfruten de igualdad de oportunidades independientemente de su realidad social o económica, de su lugar de origen o de residencia.

Trabajo Infantil

Se afanan para dar a conocer la perspectiva de los niños/as y niñas trabajadores sobre el trabajo infantil y para erradicar las formas de explotación a las que muchos de ellos son sometidos.

Emergencias

Amparar las necesidades de los niños/as y niñas en desastres naturales y conflictos armados. Especialmente su derecho a la protección y a la educación.

Fuente: <http://www.savethechildren.es>

2.5.- PRODENI

Es una asociación humanitaria, sin ánimo de lucro, de ámbito estatal, declarada de utilidad pública, cuyo fin es la defensa de los derechos del niño y la niña, contenidos en la Convención de las Naciones Unidas y otros tratados internacionales.

Sus fines, son la defensa de los derechos de la infancia recogidos en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y en general, el cumplimiento de cuantas leyes, normas y disposiciones, sean de ámbito nacional o internacional, a favor del bienestar y desarrollo integral de los menores.

Trabaja en varias direcciones:

- I. Prevención
- II. Lucha contra el maltrato infantil
- III. Fomento de la participación de los niños/as
- IV. Presión y/o colaboración con la Administración para que se dote de recursos suficientes y eficaces en la atención a los menores.

Las actividades que desarrollan, giran en torno a las siguientes:

- Presta un servicio de información y asesoramiento sobre problemática infantil a través del Teléfono del Niño.
- En su caso, presenta quejas y/o denuncias ante la Administración.

- Organiza campañas para informar y concienciar a la sociedad sobre los problemas de los menores y de la necesidad del cumplimiento de las normas establecidas para la protección y el desarrollo integral de los niños/as y las niñas.
- Organiza mesas redondas, conferencias, Jornadas, cursos de formación, que tratan sobre asuntos referidos al contenido de sus fines.
- Impulsa la Carta Municipal de Derechos del Niño (instrumento que promueve y organiza campañas sobre los derechos del niño, fomentando e implicándose en programas de participación infantil en los ayuntamientos) para que sea aprobada y desarrollada por los Ayuntamientos.
- Elabora informes.
- Realiza publicaciones relacionadas con los Derechos del Niño:
 - Guía Infantil contra los Malos Tratos
 - Participa en Comisiones de Participación ciudadana
 - Organiza actividades de conmemoración del 20 de noviembre como Día de los Derechos del Niño
 - Organiza campañas de divulgación de los Derechos del Niño y de la Carta Municipal de los Derechos del Niño.

Fuente: <http://www.prodeni.org>

2.6.- Fundación Diagrama

Es una entidad con carácter no lucrativo, de ámbito nacional e internacional que lleva trabajando desde el año 1990 con colectivos en situación de conflicto y/o dificultad social. La principal finalidad de Fundación Diagrama es “promover el desarrollo de Centros, Programas e Investigaciones, destinados a la prevención, tratamiento e integración de todos aquellos colectivos que se encuentren en dificultad o riesgo social, con especial incidencia en la infancia, familia, juventud y mujer, así como a aquellas personas en situación de dependencia”

Las acciones que desarrollan, giran en torno a las siguientes:

- Gestiona centros, hogares y programas educativos dirigidos a menores y/o jóvenes sujetos a medidas judiciales y/o administrativas.
- Lleva a cabo programas de inserción sociolaboral que posibilitan la creación de itinerarios individualizados y de acompañamiento personal, a fin de desarrollar la autonomía de vida de la población atendida.

- Desarrolla programas de prevención dirigidos a familias que se encuentran en situación de riesgo social.
- Gestiona y desarrolla centros y programas específicos destinados a drogodependientes y extoxicómanos.
- Promueve servicios y actividades dirigidos a la atención, tratamiento y reinserción de reclusos y exreclusos.
- Realiza campañas educativas y de sensibilización de promoción de hábitos de vida saludables. Promociona servicios, centros y establecimientos sanitarios de protección de salud o atención sociosanitaria.
- Lleva a cabo proyectos de investigación dentro de las áreas concretas de intervención, colaborando activamente con distintas universidades españolas e internacionales.
- Promueve programas de comunicación y sensibilización destinados a la opinión pública, relativos a la problemática de nuestros colectivos de atención.
- Desarrolla actuaciones que mejoren la calidad de vida en el medio habitual de convivencia.

Fuente: <http://www.fundacióndiagrama.es>

Concluyendo, las entidades de iniciativa social, se convierten en un enorme potencial al servicio de la sociedad, en este caso del sector de la infancia y las familias con desigualdades. Como hemos podido comprobar, existen numerosos programas y recursos que abogan por la defensa de los derechos de la niños/as/as en su sentido más amplio. Una de las funciones más importantes de estas asociaciones es la crítica, la denuncia y la persecución de los hechos o circunstancias que impiden garantizar el bienestar de la infancia.

3.- EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN LA ATENCIÓN A MENORES

Gran parte de las instituciones que hemos presentado, desarrollan sus proyectos fuera de las fronteras españolas y muchos de ellos vienen a nuestro país fruto del desarrollo y la experiencia en otros continentes. Reflejar avances y experiencias de otros países, maximiza la evolución y el desarrollo del bienestar, del progreso y sobre todo, de la integración de las personas. Si nos quedáramos en el panorama nacional, estaríamos analizando una visión reducida de las prestaciones sociales de nuestra población de estudio. Es conveniente mirar más allá de nuestras fronteras, y descubrir qué hacen los países de nuestro entorno con su población más vulnerable, y por qué no, recoger experiencias e ideas puestas en práctica por otras naciones.

Para nuestra investigación, la aportación de otras experiencias internacionales, enriquecerá nuestra aportación teórica, otorgará a nuestro estudio una visión más global, y la contrastación de otros puntos de vista. También resultará interesante, conocer otras políticas de actuación en materia de infancia y así poder encontrar respuestas a otros problemas.

La diversidad de tradiciones y experiencias, viene determinada en parte a la ubicación geográfica, el contexto socio-histórico y el cultural. Por ello, considero interesante abordar países como Francia, Alemania e Inglaterra, por la relevancia e importancia de las influencias anglosajonas y continentales en materia Servicios Sociales, detectada en nuestra revisión bibliográfica, ya que han sido mencionadas en numerosos escritos. Más concretamente, Alemania es considerada la cuna de la Educación Social, por ello creo interesante conocer sus programas y postulados a los que dan respuesta a la infancia, adolescencia y familias en situación de desventaja social. Por otro lado, justificamos la presencia de Francia en nuestro estudio, por ser el país donde se origina la Educación Social Especializada, NÚÑEZ (1999). La revolución industrial originó un impacto en la sociedad, marcado por la desigualdad, la precariedad y sobre todo por la deshumanización del hombre frente a las máquinas y a la producción. Para dar respuesta a esta realidad, irrumpen políticas sociales influenciadas por las premisas teóricas de Alemania, las cuales dieron resultados muy positivos en lo que a materia de Educación Social concierne. Desde este punto, Inglaterra consolida las políticas sociales enmarcadas dentro de la Educación Social y hoy día se sitúa como país innovador en esta materia.

3.1.-Alemania

Fundamentados en las aportaciones de Seidenstücker y Mutke (2000), describimos los programas y servicios a menores desde los Servicios Sociales alemanes. Éstos, están basados e inspirados en principios de corte constitucional tales como:

- La responsabilidad del estado de respetar y proteger la dignidad humana, garantizando niveles mínimos de subsistencia.
- La igualdad ante la ley.
- La igualdad entre hombres y mujeres.
- La prohibición de cualquier discriminación por motivos de etnia, raza, idioma, origen, religión o creencias religiosas o políticas.
- Garantizar la igualdad ante los discapacitados.
- Proteger a la familia, al matrimonio, a la maternidad y a los niños/as nacidos fuera del matrimonio.

La Asistencia Juvenil “*Jugendberater*”, es un instrumento estatal responsabilizado de la atención a menores. Éste debe cumplir con dos premisas fundamentales:

1. Apoyar, por una parte, a los padres para que ellos mismos puedan cumplir mejor sus derechos y obligaciones educativas, a favor del bien del niño.
2. Proteger a niños/as y jóvenes de posibles peligros para su bienestar y, dado el caso, imponer esta protección, aún en contra de la voluntad de los padres.

Para dar respuesta a estas premisas, las acciones se hallan estructuradas de forma jerárquica o piramidal:

- En la cúspide, se manifiesta la obligatoriedad de crear y mantener las condiciones óptimas para el desarrollo familiar y por supuesto la del menor. En este nivel, la Asistencia Juvenil, asume el papel de representante y de defensa de los derechos de los menores y de sus familias.

- A este nivel, la línea básica gira en torno al asesoramiento, apoyo y orientación a las familias con menores a cargo, de manera que se realiza un apoyo a los padres en sus responsabilidades educativas y sus obligaciones económicas. Servicios como el trabajo con jóvenes, la educación a familias o las guarderías, son las principales actuaciones que se desarrollan a este nivel.

- A un nivel más especializado, donde se encuentran situaciones de crisis y tensiones familiares, en las que las situaciones de riesgo se hacen más evidentes, se ofrecen servicios para aliviar dichas situaciones, en las que se encuentran la mediación familiar o la resolución de conflictos, atención de las necesidades básicas a menores en situaciones de emergencia, ayudas a la educación y otras que se necesarias.

- Si todas estas acciones no dan respuesta y el bienestar del menor se encuentra amenazado, se deberá recurrir a los tribunales.

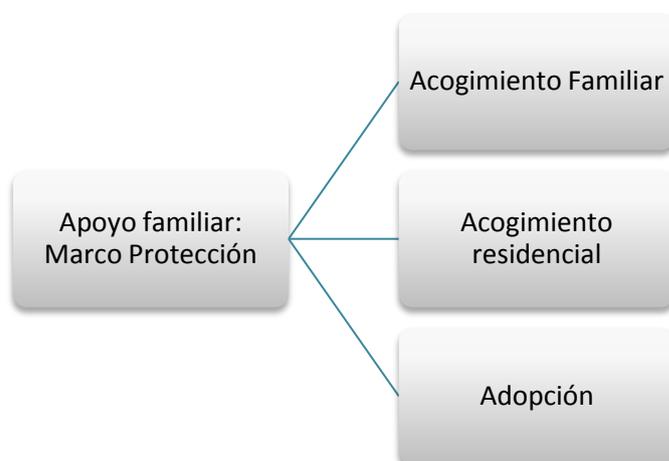
Paralelamente, Seidenstücker y Mutke (2000:28) señalan que la tarea central de la Asistencia Juvenil consiste en *“promover el desarrollo de personas jóvenes y limitar o disminuir el riesgo de desventajas, en asesorar a los padres en sus tareas educativas, en proteger a los menores frente a peligros para su bienestar y en procurar crear o mantener condiciones existenciales positivas para personas jóvenes y para sus familias, así como promover un entorno favorable a los niños/as y a sus familias”*.

La legislación, contempla una variedad de prestaciones diversificadas por colectivos específicos:

- a) Programas y actividades educativas de protección para niños/as y jóvenes.

- b) Programas de apoyo familiar
- c) Programas de apoyo a menores internados
- d) Ayudas para la formación y otras prestaciones complementarias.
- e) Ayudas para menores y jóvenes con discapacidad.
- f) Ayudas para adultos jóvenes con asesoramiento y seguimiento posterior a las ayudas

A continuación, describimos de manera más específica las ayudas de apoyo familiar, donde el menor permanece y convive con su núcleo familiar. Por otra parte, recogemos también los recursos de apoyo a menores que conviven fuera de su núcleo familiar.



Ayudas de apoyo familiar: Marco prevención

a) Asesoramiento educativo “*Beratung im Bildungsbereich*”:

Partiendo desde distintas circunstancias y problemas, que se dan tanto en el seno familiar como en el del propio menor, (absentismo escolar, conductas disruptivas, ambiente familiar conflictivo, iniciación en conductas de riesgo, separaciones y divorcios, estrés familiar...) existe una amplia oferta educativa, fundamentada desde el asesoramiento. Dicha prestación asesora, se diversifica en dos acciones básicas:

1.- El asesoramiento educativo como instrumento de resolución de problemas a través de “consejos profesionales” (pedagogos, psicólogos, educadores, juristas...) y no de medidas impuestas.

2.- El asesoramiento educativo, contemplado desde el punto de vista formativo; es decir, se ofrecen cursos, conferencias, y otras prestaciones y actuaciones dirigidas a padres, niños/as y jóvenes.

b) Aprendizaje Social en grupos “*Sozialarbeit in der gruppe*”.

Este aprendizaje, se consigue a través de cursos de atención pedagógica a niños/as y jóvenes (a partir de 12 años) de acceso libre y voluntario, que están sufriendo alguna dificultad en su desarrollo. Su finalidad, es el entrenamiento en grupo de habilidades, estrategias y competencias, que permitan superar dichas dificultades, usando el entorno como escenario pedagógico.

Estos cursos, tienen una duración de entre 6 y 12 meses durante 4 horas semanales. Los grupos de aprendizaje suelen configurarse a partir de 3 usuarios hasta 30.

Los cursos, se complementan con otras acciones complementarias como visitas, excursiones, actividades deportivas y otros talleres de interés para el desarrollo juvenil. Habría que destacar, que la metodología desarrollada, tiene tintes terapéuticos, basados en acciones grupales como asambleas, foros de debate y diálogo donde el principal protagonistas son los jóvenes.

c) Asistencia educativa “*Asistenz in der Bildung*”

Este tipo de ayuda pedagógica, está basada en el apoyo del niño o joven, centrado exclusivamente en él y sus problemas y dificultades, alejándose de los problemas familiares (ya que existen otros recursos para estas situaciones). Este recurso, atiende a menores de entre los 9 años hasta los 16, a través de una relación de confianza entre un profesional (trabajador

social, pedagogo, educador) y el menor. La labor que se desarrolla, consiste generalmente, en conversaciones periódicas con el menor, asesoramiento entre éstos y sus padres. Es como dotar al menor, de un hermano mayor que le escucha, le aconseja, se divierte y media por él en las situaciones que sea necesarias.

d) Ayuda familiar socio-pedagógica “*Sozial-pedagogische familienhilfe*”

Consiste en apoyar a las familias a través de la formación de capacidades y habilidades para resolver sus propios problemas. Se desarrolla a través de atención y acompañamiento intensivo, para la resolución de sus problemas cotidianos y favorecer la autoayuda. Este recurso, exige la colaboración y la implicación plena de la familia, además de aceptar sus propias dificultades y límites

e) Grupos diurnos “*Tagesgruppen*”

Es lo que conocemos en este trabajo como “Centros de Día” para menores. Pretende apoyar el desarrollo del niño a través de las interacciones con el entorno, del apoyo escolar y de un trabajo familiar, para garantizar o evitar la separación del menor de su familia biológica.

Ayudas de apoyo familiar: Marco protección

El acogimiento tanto en Centros como en familias de acogida, es tradicionalmente junto con la adopción, medidas extremas que permiten la separación del menor de su entorno natural ante situaciones y condiciones que impiden y garantizan el correcto desarrollo de éste.

En resumen, Alemania se caracteriza principalmente por dirigir los recursos sociales hacia la educación de los menores, priorizando en elementos como el asesoramiento y la orientación a otros recursos, en función de la situación en la que se encuentren éstos. También destaca la relevancia otorgada a la prevención de los procesos de socialización marginal.

3.2.- Francia

Al igual que ha ocurrido con otros países, entre ellos España, las modalidades de actuación hacia la población infantil, se han inclinado hacia el desarrollo de acciones de prevención, frente a las de protección, siendo prioritario el mantenimiento del menor en su contexto socio-familiar. Francia, tampoco es una excepción. Las acciones y programas de prevención, van ganando terreno a las de protección al menor. Esto implica, prestar especial atención a las familias, a través de políticas de apoyo y prevención a éstas. Las prestaciones que se derivan de estas intenciones, van desde el sistema preescolar hasta la atención de día.

La atención social a los menores posee una estructura similar a la de España, desarrollando acciones a nivel general y otras a nivel específico.

ACTUACIONES GENERALES RELATIVAS A MENORES

En Francia, estas actuaciones se desarrollan desde los denominados “*Centres Communautaire Attention Social*” (CCAS) que se traducen en “Centros Comunitarios de Acción Social”, siendo éstos la puerta de entrada a los Servicios Sociales. Sus acciones y programas, están enfocados hacia la población general, ofreciendo servicios de información, asesoramiento, tramitación de ayudas, articulación de recursos, etc. Su labor hacia la infancia y familia, es estrictamente preventiva.

Los “*Service Social Polyvalente de Secteur*” “Servicios Sociales Polivalentes del Sector”, desarrollan las acciones de atención primaria dirigidas a menores del entorno. Éstas, son las siguientes:

- “Acogimiento y orientación
- Seguimiento social de todas las familias en dificultad:
 - Acceso al alojamiento, hospedaje de urgencias, mantenimiento en el alojamiento.
 - Económicos y financieros: salarios bajos, endeudamiento, desempleo.
 - Administrativos y jurídicos: acceso a los derechos, restablecimiento de derechos.
 - Salud: acceso a los cuidados, hospitalización, alcoholismo, toxicomanías...
 - Familiares: problemas de comunicación, violencia, ruptura, aislamiento, guardia de niños/as...
 - Infancia en peligro, maltrato.
 - Infancia: fracaso escolar, absentismo, fuga, delincuencia
- Seguimiento social de niños/as PMI (Protección Maternal e Infantil)
- Infancia en peligro, maltrato
- Mandato ASE: seguimiento de los niños/as ASE (Ayuda Social a la infancia) y de las familias de acogimiento de la zona.

- Aplicación de las nuevas políticas después de 1988: maltrato, sobre el endeudamiento familiar, derecho al alojamiento y al seguimiento social”

Arnault y Bouquet (1991:15)

ACTUACIONES DE CARÁCTER ESPECÍFICO RELATIVAS A MENORES

Referente a los Servicios Específicos de Protección Social para menores, Redero, (2000) indica que éstos, ante cualquier intervención, “considera imprescindibles, su origen, sus vínculos familiares y su medio cultural, por lo que la actuación debe contemplar estos aspectos. En esta misma línea, se trata de que los niños/as permanezcan con sus padres, y si no es posible, al menos mantener los lazos entre los menores y sus familias; para ello, se pretende promocionar al máximo el medio familiar, con una voluntad primordialmente educativa. Se trata de implicar al máximo a los padres en la atención de los hijos/as para que puedan ejercer sus derechos y responsabilidades parentales, animándoles a participar en las decisiones a tomar acerca de sus hijos/as”.

Por tanto, podemos entender que en líneas generales, la atención al menor parte desde su entorno natural. Así mismo, podemos resumir los principales servicios para familias y menores. Éstos se configuran a partir de tres componentes principales:

1. Servicio de Protección Maternal e Infantil, PMI que va dirigido a las madres y los niños/as de corta edad, con una orientación fundamentalmente de salud.
2. El Servicio de Ayuda Social a la Infancia, ASE.
3. Servicio Judicial, Juez de Menores,

EL SERVICIO DE PROTECCIÓN MATERNAL E INFANTIL (PMI)

Su población diana, es la población en general, prestando especial atención a madres gestantes, población infantil durante sus primeros años de vida y sobre todo, incidiendo en las situaciones de riesgo detectadas en ésta población.

Redero, (2000), atribuye a este servicio las siguientes funciones:

- Potenciar las medidas de prevención, especialmente durante el embarazo y de preparación a la maternidad.
- Realizar actuaciones preventivas dirigidas a menores de 6 años en su hogar.
- Asesorar, orientar y controlar los recursos para menores (preventivos), como guarderías, ludotecas, colegios, etc.

- La detección precoz de discapacidades en los menores.
- Diseñar actuaciones más específicas para grupos de riesgo (orientación, acercamiento de los recursos o incluso, la detección de malos tratos)
- También ejercen otras actividades como expedición de certificados, gestión estadística, formación a los profesionales y promover la vinculación y la coordinación con el resto de agentes y entes sociales.

Destacar que este Servicio de Protección Maternal e Infantil, está bajo supervisión médica y depende de los servicios sanitarios, vinculados a los Servicios Sociales.

SERVICIO DE AYUDA SOCIAL A LA INFANCIA (ASE)

Este planteamiento, presenta la idoneidad necesaria para enfrentar a situaciones de vulnerabilidad social o de riesgo, que de alguna manera inciden en el desarrollo integral del menor. Usuarios de este servicio son:

- Menores sin vínculos familiares (se denominan “*Pupille del Etat*” Pupilos del Estado)
- Menores afectados por su situación familiar.
- Jóvenes delincuentes
- Jóvenes de 18 a 21 años que solicitan protección

Para dar respuesta a este colectivo, se crea dicho recurso, apoyado y coordinado por el Servicio de Protección Jurídica de la Juventud.

El objetivo principal del recurso es prevenir, incidir y reducir las situaciones de riesgo a través de actuaciones con la familia, y con el entorno, con la finalidad de evitar la separación del menor. “El ASE, es el responsable de la prevención del maltrato y de la protección de los menores; actúa en colaboración con los otros servicios, PMI, Acción Social y los Servicios del Estado, especialmente los de justicia, educación y salud. Sus servicios están a disposición de todas las familias y de todos los menores y jóvenes adultos, hasta la edad de 21 años, que tengan circunstancias que afecten a su estabilidad” Redero (2000:52)

Este recurso, previene también a nivel colectivo, interviniendo en los escenarios donde se desarrollan los menores y sus familias: el barrio, hermanos, grupos de iguales, los centros educativos. Es una labor comunitaria, orientada a que los propios interesados participen activamente, tanto para identificar sus necesidades como para desarrollar y demandar servicios.

CAP.4-OTRAS EXPERIENCIAS RELATIVAS A LA ATENCIÓN DE MENORES

Según Redero (2000:55), El ASE, “proporciona una gama muy amplia de centros y residencias de menores, de titularidad pública o de entidades privadas sin ánimo de lucro, como son las siguientes:

- Hogares para niños/as: pueden acoger a los menores temporalmente o de forma continuada o bien preparar a los niños/as para acogimiento familiar. Debe haber al menos uno en cada Departamento.
- Centros asistenciales de día.
- Hogares maternos.
- Centros judiciales de protección de la juventud, dependientes de la Protección Judicial de los Menores.
- Internados.
- Hostales para trabajadores que acogen a jóvenes mayores, entre 18 y 21 años.
- Instituciones para menores con discapacidad.
- Aldeas para niños/as y familias de acogida.”

OTRAS ACCIONES Y PRESTACIONES PARA EL MENOR O LA FAMILIA

Además de los Servicios Sociales de atención al menor, existen otras entidades preocupadas por abordar los temas de los menores y jóvenes en situación de riesgo, desarrollando actuaciones dirigidas al ocio y tiempo libre, como medio de lograr la integración social y prevenir la delincuencia.

Las prestaciones económicas a las familias con menores, pueden ser de distinta índole. Unas de carácter general, y otras por la situación social o de emergencia en la que pueda estar inmersa la familia.

La Seguridad Social, aporta el denominado “ingreso mínimo familiar” para:

- familias con menores de tres años a su cargo,
- familias que tengan tres hijos/as por encima de los tres años
- Familias que tengan a su cuidado a tres niños/as

- Ayuda a los padres que interrumpen su trabajo por el nacimiento, adopción o por el cuidado de un tercer hijo o más.
- Prestaciones económicas para menores huérfanos, familias monoparentales y familias con menores con discapacidad.
- Otro tipo de subvenciones a familias jóvenes para afrontar los costes de los intereses bancarios y por vivienda para las familias que tienen menores o personas mayores a su cuidado que vivan con ellas.

En conclusión, Francia se asemeja a España en cuanto a prestaciones y programas sociales dirigidas a menores, adolescentes y familias.

3.3.- Inglaterra

En Inglaterra, los recursos de atención a menores se agrupan principalmente en tres grupos:

- *“Nurse education”*: Referida estrictamente a la Educación Formal o reglada (guarderías y colegios) y regida por la ley de educación.
- *“Childcare”*: Referidos éstos a los recursos de apoyo a padres trabajadores.
- *“Welfare care”* Este grupo, cubre las necesidades y carencias de los menores en riesgo o necesitados de protección, interviniendo con los padres para promover el desarrollo físico, intelectual y social de los menores y prevenir además el fracaso escolar. También podemos encontrar servicios de recreo, salud, orientación y apoyo a los padres, así como otros necesarios para prevenir sus necesidades.

Estos grupos de actuación, se ofrecen por distintas entidades, pudiendo ser públicas o privadas. Los recursos para menores con medidas de protección, son los que podemos considerar como universales: el acogimiento familiar y la adopción. Referidos a la prevención y al apoyo, podemos encontrar en la *“Children Act de 1989”* (Ley del Menor), los siguientes recursos y servicios:

- **Centros de familia**: En ellos, se atiende a los menores y a sus familias, proporcionándoles también actividades ocupacionales, sociales, culturales o recreacionales y orientación/atención psicológica, además de servir de centros de atención diurna de los menores. El Centro de Familia se puede considerar como un Centro de día, con la peculiaridad de que se ofrece ayuda intensiva a una parte o a toda la familia, cuando ésta tiene graves problemas. Los menores acuden en régimen de media pensión y se proporciona formación a los padres para que aprendan a prestar los

cuidados adecuados a sus hijos/as en las actividades de la vida cotidiana, de este modo se promueve la permanencia de los menores en su propio hogar. Los padres pueden ser legalmente obligados a acudir para recibir educación familiar y capacitación para poder satisfacer las necesidades físicas, emocionales y sociales de sus hijos/as. Es un recurso que puede tener también un carácter preventivo, reduciendo las probabilidades de problemas familiares graves. Se suele incluir la oferta de un club con horario extraescolar, ludoteca, etc. Hay especialistas de apoyo que pueden acudir regularmente al Centro, como logopedas, enfermeras, abogados de familia, etc. También se puede utilizar el Centro para grupos de adolescentes u otras necesidades de la comunidad, como lugar de reunión y actividades de las entidades públicas y sociales de la comunidad.

- ***Atención a menores con discapacidades:*** Como ya se ha comentado, la *Children Act* de 1989 define a los menores con discapacidades entre las categorías de «menores en necesidad». Los Servicios Sociales del entorno, deben ofrecer servicios a estos menores para reducir los efectos de su discapacidad y darles la oportunidad de vivir una vida tan normal como sea posible (prevención). Se considera que estos menores tienen las mismas necesidades que cualquier otro menor y, además, una serie de necesidades especiales en función de su discapacidad. Por lo tanto, tienen derecho tanto a beneficiarse de los servicios para menores como a recibir ayuda específica complementaria para minimizar las consecuencias de la discapacidad, mejorar su calidad de vida y promover su independencia.

Suele haber Educadores Sociales especializados (*Children with Disabilities Teams*) que trabajan en cooperación con otras entidades, con los menores y con sus familias para asegurar una atención integral al menor, realizando, entre otras, las siguientes actuaciones: identificar e incluir en el Registro de menores en riesgo a los menores con discapacidad; evaluar sus necesidades y las de su familia; garantizar y promover el bienestar del menor de acuerdo con los padres y el propio menor; trabajar en cooperación con otras entidades; tener en cuenta los mismos principios generales que la ley señala para los menores en protección y los mismos servicios (integración).

- ***Atención a menores de familias "sin techo":*** Hay Trabajadores Sociales que trabajan con "*Homeless Families*". Se les suele ofrecer alojamiento en la modalidad de «*Bed & Breakfast*» (alojamiento y desayuno) o un Albergue (*Hostel*). A estos menores se les

proporcionan servicios socioeducativos, como «*School Holiday Play Schemes*», con programas que proporcionan oportunidades de juego supervisado para menores de 2 a 5 años. A los padres se les estimula a participar activamente en la mayoría de los programas. Hay programas coparticipados por los Departamentos de Salud, Servicios Sociales y Educación, que se llevan a cabo en la Escuela y también se trabaja en coordinación con el sector voluntario.

- ***Prevención de drogodependencias, dirigida a menores entre 11 y 18 años de edad:***
Son Programas interdepartamentales en los que trabajan de modo integrado profesionales de la Policía, servicios de trabajo con jóvenes ("*Youth and Community* y *Youth Offending Teams*"), servicios de tratamiento de drogodependencias, servicios de salud y servicios de la prisión. Se realizan intervenciones en las escuelas y en la comunidad, ofreciendo información y apoyo a los jóvenes/sus padres y luchando contra el absentismo escolar como medida de prevención de la exclusión social.
- ***Los Departamentos de Servicios Sociales también se ocupan del Registro, asesoramiento, formación y supervisión de una serie de servicios para menores de 8 años como, por ejemplo:***
 - ✓ «*Childminders*»: Son cuidadoras de niños/as que cuidan en su propio domicilio a uno o varios menores a su cargo.
 - ✓ «*Playgroups*»: Actividades socioeducativas para niños/as de edad pre-escolar (0-5).
Hay *childminders* y *playgroups* especializados en la atención a menores «en necesidad», con riesgo de maltrato o en situaciones de ruptura familiar.
 - ✓ «*Creches*»: son guarderías en las que se cuida a los menores entre 0-5 años, con atención diferenciada de 0-6 meses y de 6 meses a 5 años.
 - ✓ «*Out of School Clubs*» y «*School holiday play scheme*» (2-5 años) en los que se realizan actividades socioeducativas durante tiempo libre y vacaciones.
 - ✓ "*Adventure play grounds*", donde el niño juega con otros niños/as bajo la supervisión de adultos.
 - ✓ «*Nursery School*»: guarderías privadas (0-5).

Estos servicios pueden ser públicos o privados (de iniciativa social o lucrativos). Si son privados, los servicios sociales locales tienen la obligación de inspeccionarlos para asegurarse que cumplen los estándares establecidos en la legislación. También deben

mantener un Registro de estos servicios y *childminders*. El Departamento de Empleo cofinancia algunos de estos servicios (tres años) para dar más oportunidades a las madres a aceptar un empleo.

- ***Atención a menores y jóvenes delincuentes:*** Los "*Youth Offender Teams*" son equipos pluridisciplinarios especializados en el trabajo con jóvenes delincuentes que tienen como finalidad coordinar las actuaciones concernientes a cada joven.

La filosofía es la de tratar al joven delincuente no como a un criminal, sino como a un joven que necesita ayuda social, aplicando una especial consideración cuando un menor de 18 años delinque por primera vez con la finalidad de prevenir su reincidencia. El "*Youth Offender Panel*" es el encargado de establecer un programa de conducta consensuado con el joven, que debe incluir un elemento de reparación del daño causado a todas las personas afectadas, si ellos lo consienten.

El programa debe contemplar diversas actividades, dependiendo de las circunstancias, por ejemplo: sesiones de mediación; trabajo no remunerado a favor de la comunidad; asistencia a un centro escolar; participación en actividades específicas como formación ocupacional o tratamiento de adicciones, etc. En cuanto al procedimiento a seguir, cabe destacar las siguientes actuaciones: evaluación de las necesidades del joven; programas de apoyo para los jóvenes en libertad provisional; acogida en establecimientos o en acogimiento familiar especializado o en medio cerrado; realización de los informes establecidos por los Tribunales, incluyendo la propuesta de la pena; orientación y ayuda a los jóvenes durante y después de la condena.

Llama la atención, la preocupación de esta nación por la formación profesional especializada.

En conclusión, analizados estos países, incluido España, podemos comentar dos grandes similitudes halladas entre ellos:

- 1.- Los programas de atención a menores están inspirados bajo principios universales y constitucionales: la igualdad y la protección de los derechos de la infancia, inspirada principalmente por la Declaración Universal de los Derechos del Niño/a.
- 2.- Agrupan las situaciones de los menores y familias en: normalizadas; en riesgo; y en desprotección o desamparo.

Existen numerosas coincidencias en cuanto a las actividades y programas existentes para estos grupos. Los grupos normalizados acceden a programas y servicios de prevención primaria como son las guarderías, ludotecas, asesoramiento y orientación, formación, actividades de ocio y tiempo libre, aunque también desarrollan programas de detección y diagnóstico. Los menores y familias en situación de riesgo, acceden a recursos más específicos inspirados en la prevención secundaria; los más comunes, son los Centros de Día, la capacitación familiar, prestaciones complementarias, fomento de la participación, etc. Por último, el sistema judicial es el competente para decretar situaciones de desprotección y derivar a la población más vulnerable a los recursos más idóneos a su situación, entre los que se encuentran los hogares tutelados, residencias juveniles, centros de rehabilitación y reforma, hogares maternos, etc.

Estas similitudes, conforman una estructura de servicios, programas y órganos que se repiten en la gran mayoría de los países europeos, con la diferencia de que cada país reviste sus estructuras de acción e intervención con programas muy específicos y peculiares, los cuales llaman nuestra atención y conforman una serie de contrastes de interés para nuestro estudio.

En Alemania, es de destacar la centralización de programas y recursos para menores y familias en un solo órgano: La Asistencia Juvenil, la que da bastante importancia al rendimiento escolar de los menores. Así mismo, es curioso a diferencia de España por ejemplo, que a efectos de protección y prevención, la edad de los beneficiarios se amplía hasta los 21 años.

Sin embargo, Francia destaca por los programas de Protección Maternal Infantil (PMI) donde se atienden a madres gestantes, población infantil durante sus primeros años de vida (hasta los 6 años), desde el área de salud, pero vinculados a los servicios sociales de base.

Inglatera, matiza con los denominados “*Childcare*” que son programas de apoyo a madres y padres trabajadores, evitando la soledad y el descontrol de los niños/as, aportando una supervisión profesional de los espacios extraescolares de los menores, donde los padres no pueden hacerse cargo, impidiendo por tanto la proliferación de situaciones de riesgo.

Ante este panorama, pienso que la prevención y protección a menores está avanzando y mejorando considerablemente, no sólo en España sino en el resto de Europa. Cada vez más se le da importancia a los múltiples riesgos y peligros a los que se enfrentan los niños/as, como por ejemplo, la soledad derivada de las actividades laborales de los padres, al fracaso y absentismo escolar como uno de los principales mecanismos de marginación y exclusión, la ociosidad, la importancia trascendental del trabajo con las familias y sobre todo la creación de

CAP.4-OTRAS EXPERIENCIAS RELATIVAS A LA ATENCIÓN DE MENORES

sistemas de trabajo y recursos innovadores que atienden de manera más especializada las necesidades los niños/as promoviendo valores de igualdad y bienestar y progreso.

CAPÍTULO V

LA PEDAGOGÍA/ EDUCACIÓN SOCIAL

1.- INTRODUCCIÓN

2.- PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL

2.1.- Alemania: Origen de la Pedagogía/Educación Social

2.2.- El inspirador de la Pedagogía Social: Pestalozzi

2.3.- Predecesores de Pestalozzi

2.3.1.- Natorp

2.3.2.- Nohl

2.3.3.- Kolping

3.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL

4.- ÁMBITOS DE LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL

1.- INTRODUCCIÓN

Llegado hasta este punto, y después de haber tocado los elementos más trascendentales por los cuales se va a desplegar nuestro estudio, es más factible ubicar nuestra investigación en una disciplina científica que armonice los postulados teóricos con la realidad a la que hace frente el presente trabajo. A lo largo de este capítulo y en sintonía con los anteriores, comprenderemos cómo la Pedagogía/Educación Social envuelve todos y cada uno de los parámetros que hemos aludido en el desarrollo teórico.

Es probable que algunos piensen, que la elucidación de la disciplina científica por la cual se va a tutelar nuestro trabajo, deba presidir la apertura del bloque teórico, pero hemos considerado bastante más significativo plantear la realidad teórica a la que vamos hacer frente, para que ella misma nos conduzca a un marco más específico y determinado. La argumentación que hace posible la construcción de la Pedagogía/Educación Social, ha sido tratada para evidenciar cómo los Centros de Día y sus destinatarios encajan dentro de la misión social que asume esta disciplina. Ahora bien, ¿cuál es la relación entre Pedagogía Social y Educación Social?

La Pedagogía Social y la Educación Social son disciplinas con una relación simbiótica -valga el término ecológico-, es decir; la una no tendría razón de ser sin la otra. Ambas se nutren entre sí mediante la problemática social a la que dan respuesta, pero de distinta forma: una desde la teoría y otra desde la práctica. La Pedagogía Social desde la misión reflexiva de la praxis, nutre, controla y regula la práctica, los métodos y los elementos teóricos de la Educación Social, dando respuesta a los dilemas que esta presenta desde la realidad, Bedmar (2006). En cambio, la Educación Social se configura como un conjunto de prácticas inspiradas en la producción de la Pedagogía Social, dotándolas de sentido y significado.

En gran parte nuestro estudio es una reflexión teórica de la práctica educativa de los Centros de Día de atención a menores, por ello se debe nuestro interés de ensamblar la Pedagogía Social y la Educación Social.

2.- PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PEDAGOGIA/EDUCACIÓN SOCIAL

La reflexión histórica constituye una de las vías para la aproximación al concepto de Educación Social y de la Pedagogía Social que analizaremos más adelante. Considero importante preguntarse ¿por qué nace la Educación Social?, ¿qué factores desencadenaron su aparición? ¿En qué momentos?, ¿Quiénes fueron los artífices? Adentrándonos en la Historia, podremos responder a estos interrogantes y sobre todo entender la razón de ser de esta

disciplina y de cómo influyen sus distintos momentos evolutivos las estrategias adoptadas, siempre desde un punto de vista filantrópico.

Al hablar de la Historia de Educación Social, resulta inevitable mencionar los profundos cambios sociales, que se han ido produciendo en todas las épocas, originadas principalmente por crisis económicas, epidemias o guerras. Estas circunstancias suscitan situaciones como la pobreza, el paro, la solidaridad, la enfermedad o la exclusión y como no podía ser de otra forma, las víctimas de estas situaciones eran principalmente los emigrantes, cautivos, huérfanos, vagabundos, etc. Labrador (2006:105), en su escrito *“Las instituciones y agentes de educación social desde el s. XVI al XIX”* comienza su introducción diciendo: “La historia de la educación social está relacionada en buena medida con la historia de la pobreza, la historia del trabajo, de la caridad, de la beneficencia, de la filantropía.” En efecto, la Historia de la Educación Social, emerge de los primeros conatos por equilibrar, prevenir y superar la marginación y la exclusión, especialmente en la infancia.

Aunque no nos vamos a centrar en los clásicos, sí que debemos apuntar las aportaciones filosóficas de Sócrates y Platón, cuando filosofan sobre la educación en la comunidad, puesto que en definitiva, ésta es la que educa y la que posee el conocimiento y el saber. Sin embargo la comunidad educa a través del hombre y éste no se educa sin el hombre.

Por tanto, extraemos de la filosofía clásica de los sofistas, una idea general que nos abre las puertas de la Educación Social: *El hombre debe ser educado por el hombre desde la comunidad.*

Realizado este apunte histórico no es mi intención remontarme muy atrás en el tiempo, ya que autores como, Feroso (2003), Tiana y Sanz Coord. (2006), Ortega (1999), Palacios (1997), coinciden en afirmar que en el s. XVIII comenzaron los primeros atisbos de acción social con infancia, marginados, pobres y enfermos desde el altruismo, la solidaridad o la benevolencia de los ciudadanos e incluso de algunas instituciones. Pero fue realmente en el año 1868 cuando se regulan estas intervenciones y emergen las primeras leyes sociales Feroso (2003).

Cuando hablamos de la historia de la Educación/Pedagogía Social, ineludiblemente debemos hacer referencia a Alemania, puesto que fue el país donde nació y se forjó nuestra disciplina de estudio, pero paralelamente, debemos hablar de sus principales precursores, Pestalozzi, Natorp, Nohl, Kolping como constructores de la disciplina actual.

2.1.- Alemania: Origen de la Educación/Pedagogía Social

Podríamos decir, que la chispa detonadora de nuestra disciplina de estudio, fueron las premisas filosóficas Kantianas, sobre educación y pedagogía en las que de soslayo, señalamos: “La educación es posible por la libertad del hombre”, “El hombre sólo puede ser educado por el hombre y desde la comunidad” y “El hombre no puede llegar a ser tal sin la educación” De estos postulados, se fundamenta la Educación Social y podemos afirmar que Kant fue el filósofo que erigió los pilares por los que se soporta la teoría y la praxis de la Pedagogía/Educación Social.

Pérez Serrano (2002), indica que en Alemania existen dos elementos trascendentales por los cuales se expandió la Pedagogía Social:

- “Mentalidad abierta, sensibilidad social y madurez conceptual con relación a la Educación Social.
- Situación social cargada de problemas, carencias y conflictos que reclama respuestas educativo-sociales urgentes” (pág. 196)

Teniendo en cuenta estos factores, consideramos que existieron los ingredientes necesarios para el despliegue de la Pedagogía Social: dificultades sociales, predisposición al cambio y estrategias para la transformación social. Pero realmente, el hito histórico que dio paso a esta disciplina, fue sin duda la revolución industrial, al considerar que la sociedad del momento no estaba preparada para asumir dicha revolución. Como decíamos anteriormente, este periodo histórico dominado por la maquinaria y la producción, era caldo de cultivo para el desarrollo y la proliferación de la desigualdad, la marginación, la enfermedad, el abandono de niños/as y de personas mayores y sobre todo de inadaptación al profundo cambio. Volviendo a Pérez Serrano (2002), encontramos en el marco social de aquella época, el detonante de la Educación/Pedagogía Social. Es un contexto predominado por la situación socio-política del momento, en la que puede resumirse en:

- “Una sociedad sometida a fuertes cambios económicos, sociales y políticos, con conflictos que demandan con urgencia respuestas educativo- sociales.
- La importancia de la dimensión social de la Educación y la confianza en la Comunidad y su fuerza para resolver los problemas generados por el individualismo.
- La esperanza puesta en esta época en una pedagogía renovada.
- La importancia adquirida por el concepto de “ayuda” social y educativa para mejorar la sociedad”. (pág. 197)

Desde un punto de vista más gráfico, exponemos a continuación el siguiente cuadro resumen sobre el origen de la Pedagogía Social.

FACTORES:	Mentalidad abierta, sensibilidad social y desarrollo industrial (vivienda, trabajo...).
PROBLEMAS:	Carencias, conflicto social, urbanización, guerras, marginación y desamparo.
TENDENCIAS:	Tradición Kantiana, Pedagogía como saber práctico. Tradición histórica y hermenéutica
REPRESENTANTES:	Pedagogía Social Clásica: Platón y Aristóteles Precursores: Comenio. Educación para todos. Pestalozzi: educador del pueblo. Kolping: Mundo obrero Kerchensteiner: educación/trabajo

Tomado de Pérez Serrano (2002:198)

Como decíamos en párrafos anteriores el nacimiento de nuestra disciplina de estudio se conjuga desde la siguiente ecuación: dificultades sociales + predisposición social al cambio + marco teórico de referencia = Educación/Pedagogía Social como praxis.

De cualquier forma, la práctica socioeducativa se fue forjando a lo largo de numerosas experiencias que iluminaban el desarrollo teórico de la disciplina. A modo de resumen, se exponen los hitos pedagógicos-sociales del s. XIX que dieron lugar a la alienación de la Pedagogía Social.

-
- **Influjo de J.P. Pestalozzi en la Pedagogía Social**
 - **Aumento de las escuelas artesanas o industriales para niños/as pobres**
 - **Movimiento feminista en Francia e Inglaterra**
 - **1810: Incremento de trabajo de mujeres y niños/as en fábricas**
 - **1813/14: Asociaciones de mujeres para aliviar las penurias sociales.**
 - **1817: Centro educativo de F. Froebel en Kaihan**
 - **1820: Creación de escuelas profesionales y comerciales. Escuelas superiores Técnicas y Politécnicas**
 - **1830: Se incrementan las iniciativas de índole social y educativa bajo la presión de los problemas generados por la revolución industrial:**
 - o **Incremento de inmigración contemporánea a América.**
 - o **Escuelas para minusválidos físicos**
-

- Asociaciones para enseñar a leer y formar a jóvenes trabajadores manuales.
 - Intento de reforma en el tratamiento penitenciario: idea de resocialización.
 - 1833: Fundación de la “Casa Refugio” en Hamburgo de Wichern, origen de la acción pedagógico-social de la Iglesia Evangélica (Diakonia).
 - Fundación de la Asociación de San Vicente para salvar a los niños/as abandonados.
 - Asociación de rescate de niños/as abandonados por Wessenberg
 - Hacia 1837: Aumenta la alarma ante el fenómeno del “pauperismo” y aparecen las primeras medidas legales contra el trabajo de los niños/as en las empresas. Aumentan las instituciones para niños/as abandonados.
 - 1840: Exigencia de autorización pública para la adopción de niños/as
 - Primer Kindergarten de Froebel (Harz)
 - Ley de protección a los niños/as de Brieri.
 - 1842: Ley de protección a los pobres de los municipios de Prusia.
 - 1843: Asociación para la educación de hijos/as de obreros de Breslan.
 - 1846/47: Malas cosechas y hambre en Alemania. Hogar para los jóvenes de D. Bosco en Thurín.
 - 1848/49: Manifiesto comunista de Marx y Engels
 - 1849: Fundación de la Asociación de Empleados/Trabajadores Católicos por A. Kolnpinf en Colonia.
 - 1850: Las Vicentinas inician el cuidado de enfermos y la actividad de educación de los niños/as.
- Al mismo tiempo, conviene mencionar la figura del Obispo Ketteler en Mainz como reformador social.

WOLF (1987), citado por PÉREZ SERRANO (2002)

2.2.- El inspirador de la Pedagogía Social: Pestalozzi

Es extraño encontrar algún documento histórico sobre Pedagogía Social en el que no aparezca Pestalozzi. Todos coinciden en apuntar que su labor y visión sobre las personas necesitadas son los prolegómenos de lo que entendemos hoy por Educación/Pedagogía Social. Del Diccionario de las Ciencias de la Educación vol. II, extraemos una serie de datos que nos informan sobre la vida del precursor de la Pedagogía Social.

Juan Enrique Pestalozzi, nace en Zurich el 12 de enero de 1746. No cumplía los seis cuando su padre fallece, quedando al cuidado de su madre y de una asistenta. Numerosos documentos biográficos, recalcan la sensibilidad extrema, la intensidad afectiva y la gran vida interior que mantuvo Pestalozzi, fruto de las influencias femeninas con las que creció.

Cursó la segunda enseñanza en la "escuela de latín" de su ciudad natal, y en ella permaneció durante siete años. Después estudió humanidades hasta 1765 en un Centro de carácter universitario, el Collegium Carolinum. En éste recibió la segunda gran influencia espiritual de su vida, ejercida por su profesor Bodmer de elevado espíritu y de ideas democráticas, que pone

a Pestalozzi y a otros discípulos en contacto con las necesidades económicas y educativas del pueblo. Entonces se inicia aquél también en la actividad política y social, asociándose a una sociedad patriótica, que fue disuelta por el gobierno. De esta época datan los primeros trabajos literarios de Pestalozzi (Deseos, Agis), etc. En 1762 aparecen las dos obras fundamentales de Rousseau, el Contrato social y el Emilio, que produjeron una profunda conmoción en todo el mundo, y también en Pestalozzi.

Influido por la visión de la naturaleza de Rousseau y necesitando crearse una situación económica con que aspirar a la mano de una muchacha de la burguesía de Zurich, Ana Schultess, Pestalozzi se dedica a la agricultura, asistiendo primero a una granja agrícola para su aprendizaje y adquiriendo después en muy malas condiciones económicas una finca en Birr, cerca de Brugg. Tras enérgicas luchas con la familia de su prometida, Pestalozzi se casa en 1769 y tiene un hijo en 1770; al poco se traslada con su familia a su finca "Neuhof" (Granja nueva).

Aquí comienza la primera experiencia pedagógica de Pestalozzi. Fracasado económicamente la empresa, transforma Neuhof en un establecimiento para la educación de niños/as pobres, en el cual habían de trabajar al mismo tiempo que se educaban o mejor habían de ser educados por el trabajo. Neuhof es en efecto la iniciación de lo que hoy llamamos escuela activa o del trabajo. La obra, apoyada por la "*Sociedad helvética*", duró de 1774 al 1780, y representó para Pestalozzi un esfuerzo extenuante, aunque fructífero, para su concepción pedagógica.

La segunda etapa de realización educativa en Pestalozzi es Stanz (1799), donde recogió más de 400 huérfanos de la guerra y donde le surgió la idea de la educación elemental y de la intuición. La vida del asilo de Stanz fue corta; pero de una intensidad agotadora para Pestalozzi, quien vivía día y noche con sus niños/as.

Tras unas semanas de reposo en la montaña, Pestalozzi da comienzo a su tercera gran empresa pedagógica: Burgdorf; primero, en una escuela misérrima, después en el castillo de la población. Burgdorf representa la cima de la actuación pedagógica de Pestalozzi. Primero por los ensayos y resultados prácticos obtenidos; después porque de él surge la obra metodológica más importante de Pestalozzi *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos/as* (1801), finalmente porque empieza a atraer la atención de las gentes de Europa interesadas por la educación, como Herbart. El instituto de Burgdorf se trasladó por circunstancias políticas a Munchenbuchsee en 1804, y tuvo que cerrarse al poco. De esta época es también el importante trabajo *Una ojeada a mis experiencias sobre educación*.

La última etapa de la gloriosa actuación pedagógica de Pestalozzi está en Iverdon, en cuyo castillo estableció, en 1805, un instituto de educación y donde desarrolló desde los sesenta años una actividad prodigiosa, ensayando también la preparación del magisterio. Allí pasó los veinte años más felices de su vida. En 1825, Pestalozzi tuvo que dejar Iverdon y se retiró a Neuhof, donde escribió su última obra *El canto del cisne*.

El 17 de febrero de 1827 murió en Brugg el educador más grande de la historia. Sus últimas palabras fueron: "*Pueda la paz a que me dirijo llevar también a ella a mis enemigos. En todo caso, yo los perdono; bendigo a mis amigos y espero que se acordarán con amor del ya acabado y proseguirán con sus mejores fuerzas, después de mi muerte, los fines de mi vida.*"

Concluyendo, Pestalozzi tuvo cinco momentos claves en su vida pedagógica, en los que casi todos fueron cruciales las ubicaciones geográficas:

1. Influencias de Rosseau y la Revolución Francesa
2. Neuof: Intervención con niños/as pobres desde la pedagogía del trabajo
3. Stazz: Recoge a 400 huérfanos de la guerra y los educa a través de la educación elemental, la cual inicia.
4. Burgdorf: en 1801, escribe su obra más importante, "Cómo Gertrudis educa a sus hijos/as" (1801)
5. Iverdón: Inicia la preparación al magisterio.

Pérez Serrano (2002), resumen los principios educativos de Pestalozzi en los siguientes:

1. La Educación Social, debe fundamentarse en una buena educación de la personalidad.
2. La cuestión social es de origen moral, pues se resuelve formando la conciencia y el amor al prójimo. Puede acometerse, por consiguiente, por medio de la educación.
3. Hay que comenzar por arrancar al hombre de su miseria para llevarlo a la cultura y al bien.
4. El educador del pueblo debe moverse por amor desinteresado hacia el mismo.
5. Cultivando los valores de la persona se construye una sociedad justa y feliz

Quintana Cabanas (1997) indica que el apelativo de educador social, insta por dos motivos principales:

1. Se valía de la educación para disminuir las desigualdades sociales y elevar el nivel de vida de los más necesitados.

2. Por fundar instituciones dedicadas a la promoción de los niños/as huérfanos y marginados.

Estos factores repletos de valores filantrópicos y educativos son el resultado de la obra de Pestalozzi. Para él, la preocupación por el ser humano era el eje de su pensamiento, por lo que lo consideramos como un gran humanista consciente del valor de la formación para suprimir las desigualdades y promover una justicia social para todos.

Como anécdota, decimos que Aldeas Infantiles SOS también se inspiró en la obra de Pestalozzi y fundamenta su metodología y marco de acción desde su perspectiva integradora.

2.3.- Predecesores de Pestalozzi

Podríamos decir que desde Pestalozzi, han existido otras figuras que han ido concretando y especificando la esencia de la disciplina. Brevemente vamos a comentar que aportaron otros personajes de la Historia y su relevancia para la construcción de la Pedagogía Social.

2.3.1.- Natorp

Paul Gerhard Natorp , nació en Düsseldorf un 14 de enero de 1854 y falleció en Marburgo, el 17 de agosto de 1924. Fue filósofo y pedagogo, representante de la escuela de Marburgo, la cual entiende la pedagogía únicamente como social.

Influenciado por Kant y Pestalozzi entre otros, defiende una Pedagogía Social cuyos supuestos son la comunidad, la voluntad y la educación. Defiende que quien educa es la comunidad y no el individuo.

2.3.2.- Nohl

Herman Nohl, pedagogo y filósofo alemán (1879-1960), es considerado como pionero en poner en prácticas las teorías de la Pedagogía Social desde inspiraciones hermenéuticas de Dilthey. Pérez de Gúzman Puya (2009:27) asienta que Nohl, *“Concibe la educación como un aspecto subjetivo de la cultura, siendo efecto y causa de ésta. Considera que la pedagogía llegará a su madurez sólo cuando llegue a un ámbito autónomo del saber”* Entendemos por tanto, que Nohl aboga por la construcción de la teoría que dirija la praxis de la Pedagogía Social. Podríamos decir que estamos antes los primeros atisbos conscientes de la creación de nuestra disciplina de estudio.

Para Nohl, según Mínguez Álvarez (2005), la Pedagogía Social, aparece como:

- a) Respuesta a las situaciones de emergencia social y las acciones para remediarlas.
- b) Un ámbito de intervención para situaciones en las que otros ámbitos naturales como la familia y la escuela no dan respuesta.
- c) La relación educador educando, no debe apoyarse en el burocratismo de las instituciones pedagógicas.

Actualmente, estas premisas están presentes en el quehacer cotidiano de la praxis pedagógica-social.

2.3.3.- Kolping

Sacerdote, reformador social, autor y editor, pastor de almas y "padre de los jóvenes artesanos"; todas estas actividades caracterizan a Adolfo Kolping (1813-1865). Adolfo Kolping nació en Kerpen, una ciudad alemana ubicada cerca de Colonia, y creció en un entorno humilde. Después de un breve período escolar, a los 13 años se hizo aprendiz de zapatero. A los 23 años se ordenó sacerdote en Colonia.

Allí se encontró con la miseria de los trabajadores a causa del cambio social de la industrialización. Debido a la caída de los gremios de artesanos, los jóvenes artesanos habían perdido el hogar que representaba la familia del maestro artesano. En Elberfeld, Adolfo Kolping conoció la asociación de jóvenes artesanos fundada poco antes por el maestro de escuela Johann Gregor Breuer y fue nombrado su asesor eclesiástico (director espiritual). Kolping reconoció que este tipo de asociación constituía un medio adecuado para la solución de problemas sociales.

Los principios socioeducativos de Kolping, se inspiraban principalmente en:

- a) Ayudar a ayudarse, como eje de la transformación del individuo para la comunidad.
- b) Promover una red de artesanos para la promoción personal y comunitaria.
- c) La esencia de los problemas sociales estaba en la capacitación personal y espiritual de los individuos.

3.- CONCEPTO DE PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL (P/ES)

Dada la complejidad de la sociedad actual, las transformaciones que está experimentando, globalización, emigración, nuevas tecnologías, enculturación, el impacto sobre la ciudadanía es desigual y los desequilibrios más acentuados cada día que pasa. La P/ES trata de salir al paso

de tales conflictos ofreciendo explicaciones y respuestas. Como los factores sociales son tan diversos y, sobre todo, tan dinámicos en la cultura, la economía, la realidad cívica, parece lógico que el concepto esté igualmente sometido a revisiones que adapten el significado a un contexto vivo. Diríase que este fenómeno refleja cierta inseguridad científica, sin embargo, más bien supone una capacidad de adaptación y asimilación de los cambios sociales para reconceptualizar su entidad. De hecho, la Educación Social y la Pedagogía Social no dan una fotografía estática, sino una cinta de vídeo con movimiento, color y vitalidad.

Este sentido de provisionalidad permite la apertura a nuevos espacios de atención, la incorporación de nuevos métodos, la vinculación de significados nunca cerrados. “La respuesta de necesidades derivadas del Estado de Bienestar le son, circunstancialmente, atribuidas” a la Educación Social. Petrus, (1997, 27).

Por otro lado, si situamos a la P/ES en la vía histórica, otros aportes argumentados vienen a consolidar la idea de una conceptualización evolutiva de la misma: la crisis de los sistemas formales, la puesta en escena de la educación a lo largo de la vida, la confirmación de los programas educativos como un “derecho de todo ciudadano” (Declaración de los derechos humanos, ONU, 1948), vienen a protestar contra el ciego modelo clásico de educación escolar para el resto de la vida, al tiempo que reclama “un nuevo concepto integrador” de la persona en la sociedad. Esta integración tiene un punto de partida y otro de llegada, pero en medio hay un recorrido que los fenómenos sociales y los recursos educativos provenientes de los aportes de P/ES lo conforman y lo reforman.

No es difícil encontrar coincidencias entre los diferentes autores que han analizado el concepto y objeto de la P/ES. Acentuando aspectos y puntos de vista, sustantivando o adjetivando unas dimensiones u otras se conformarán distintas acepciones. No obstante podemos asegurar que en el fondo existen puntos de vista comunes y que los matices distintivos contribuyen a intentar conceptualizar conjuntamente los avances de la P/ES. Damos paso a algunas definiciones:

Violeta Núñez (1990:66) ubica la P/ES en el campo de las ciencias reflexivas apareciendo como una disciplina teórica: “la PS queda limitada a la definición que la establece como disciplina que tematiza lo educativo como producción en diferentes espacios sociales, no escolares, y que elabora modelos que predicen, prescriben y operativizan la acción educativa. Es una apreciación breve y concisa.

En un sentido combinatorio de teoría y praxis P. Feroso (1994) distingue entre saber científico y saber aplicado al referenciar las funciones de la P/ES, tal como venimos expresando nosotros mismos: “es la ciencia práctica social y educativa no formal que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer... diferencias en la socialización o en la satisfacción de sus necesidades básicas amparadas por los derechos humanos... al tiempo que fundamenta, justifica y comprende todo aquello que la intervención profesional de los sociopedagogos pone en práctica” (pág 25). El autor hace un esfuerzo laudable por unir la técnica y la teoría, si bien el una definición prolija dificulta la claridad.

Toni Petrus (1997:21) define la Educación Social “como el proceso que permite a los individuos integrarse en la sociedad, asimilando las normas, valores y actitudes necesarios para convivir, sin excesivos conflictos, en su grupo social”, se concibe la Educación Social como el paso dado por un individuo para transformarse en sujeto social, lo cual se logra a través de la transmisión y asunción de la cultura, en la que cada persona está inmersa. De ahí nace la idea de socialización en cuanto proceso activo y participativo: educar para la participación social implica reforzar procesos de socialización en la familia, en la escuela y en cualquier grupo social o laboral.

En otro apartado del mismo libro, Petrus incide en la misma idea de la socialización en la complejidad e identifica los compromisos de la P/ES en nueve funciones, recordadas por distintas publicaciones posteriores (Úcar, Amarós y Eyerbe, Bedmar, Muñoz Galeano,):

- .- adaptación
- .- socialización
- .- didáctica de lo social
- .- acción profesional cualificada
- .- formación política del ciudadano,
- .- prevención y control social
- .- actividad educativa
- .- educación extraescolar

La E/PS, a decir de Petrus, (1997) se enmarca dentro de unos factores contextuales, que sólo es posible interpretar sus retos al atender a los cambios más significativos. Entre ellos cita al advenimiento de la democracia, la construcción de un Estado de Bienestar, el incremento del ocio y tiempo libre, principalmente y en definitiva la conciencia de responsabilidad frente a la sociedad de las pluralidades.

J. Trilla (2000) estima que la P/ES es capaz de recibir tres modos distintos de entenderse en función de si prestamos atención a los factores psicológicos, sociales o pedagógicos. Cada una de las diferentes acepciones es insuficiente para dar cuenta de una concepción amplia y por ello piensa en una descripción con “aire familiar” tal como: “todos aquellos procesos educativos que compartiesen como mínimo dos de los tres atributos siguientes, (1) sociabilidad, (2) especificidad de los individuos o colectivos, (3) medios educativos no formales. En la expresión “medios educativos no aparece en Trilla el carácter político y el compromiso real de la P/ES.

J, A Caride (1995) no ofrece una definición explícita, pero presenta las “fronteras” de la Pedagogía Social. Al resaltar su referente científico concita un conjunto de características como sabe sistematizado, provisional y autónomo, concerniente a un objeto y método propios, relativo a una práctica social, contextual e histórica, orientado a la acción social, comprometido con el bienestar social y el desarrollo humano. Se trata de una propuesta analítica y globalizadora, quizás en exceso.

.- Finalmente Juan Sáez (2006:290) intenta combinar la lógica de la profesión social con el carácter fundamentalmente educativo de la profesión: “la Educación Social es un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son el ámbito de competencia del educador social y que posibilitan:

- la incorporación de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales, tanto en lo concerniente al desarrollo de la sociabilidad como a las posibilidades de circulación social
- la promoción social y cultural, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales de ocio y participación social”.

La virtualidad del enfoque de Sáez radica en el cambio de mirada que ofrece la nueva perspectiva; el profesor hace un notable esfuerzo por abandonar por la especulación y enlazar los procesos profesionales reales con los contextos, acciones y recursos educativos de los profesionales.

Por nuestra parte empeñamos el pensamiento en una perspectiva sin límites ni geográficos, ni personales, ni sociales; nos atrevemos a definir la Educación Social como la promoción de la

Educación a lo largo de la vida en la persona y en la sociedad. Se trata de ubicar la educación en una continuidad vital donde la atracción del cambio personal y social puede “armar una estructura... de socialización de capacidades” Planella, (2006, 79). La educación a lo largo de la vida construye al artista en sentido simbólico, es decir, aquel sujeto para quien el ejercicio educativo no puede serle indiferente y que, más bien, sirve para descubrirse a sí mismo y su entorno. Sabido es que el conocimiento supone una herencia satisfactoria, aunque la mayor gratificación es producida por el descubrimiento de unas capacidades propias que siempre están desvelándose.

A modo de síntesis digamos ante la panorámica mostrada que las lecturas realizadas frente a la P/ES por un lado, muestran la multiplicidad y por otro, una cierta confusión con falta de consenso. No existe un criterio organizador que otorgue solidez al marco teórico y al práctico; se recurre a descripciones idealizantes y carentes de estudios serios. Ello no obsta para que las visiones parciales nos ayuden a comprender un objeto siempre en movimiento como son los fenómenos sociales, y a construir nuevos y constantes conocimientos. La P/ES vive momentos de expansión en el quehacer científico y en el práctico con ámbitos geográficos y personales nuevos de profunda actualidad.

4.- ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL/PEDAGOGIA SOCIAL

Al catalogar la P/ES como Ciencia, es interesante resaltar las siguientes cuestiones:

- 1.- La Pedagogía Social ha de construirse sobre fundamentos epistemológicos y metodológicos similares a otras Ciencias de la Educación, es decir, como las Ciencias Sociales.
- 2.- En consecuencia con esta afirmación, la P/ES dispone de una dimensión descriptiva-explicativa y otra normativa o proyectiva. Por eso, se manifiesta con un carácter dinámico, no limitándose a constatar las teorías existentes sino que extrae una praxis de profesionalización y normatividad. El factor escénico-laboral, necesario en toda pedagogía, es el encargado de seleccionar los aspectos válidos de los no válidos en la translación que se haga del ítem explicativo al normativo (March Cerdá 1998).
- 3.- La P/ES, por razón de los espacios, recursos y contenidos que ha de abarcar, debe ocupar una zona de intercesión entre la Pedagogía, la Sociología y Salud Comunitaria. Esta ‘permeabilidad’ tiene la función de servir de equilibrio entre contenidos y enfoques diversos. Ello exige llevar una acción social desde una perspectiva interdisciplinar y global.

La polivalencia funcional de la P/ES (prevención, promoción, atención, fortalecimiento, recuperación, desarrollo, siempre en perspectiva educativa), así como la polivalencia sectorial (niños/as, jóvenes, mayores, mujeres, desplazados, inmigrantes...) precisa, entre otras dimensiones, ampliar conceptos, iniciativas, recursos, programas y proyectos antes que darlos por cerrados.

Así pues, desde la perspectiva espacio-laboral el perfil educativo de nuestro profesional queda definido no sólo por los espacios y las funciones que históricamente hemos atribuido a su competencia, sino por aquellos elementos que, en respuesta a las actuales demandas sociales, le están siendo exigidas. El trabajo educativo y social es una profesión viva, dinámica, multiforme que necesita una formación general y específica, pero sobre todo, pensar en referenciales educativos.

Bajo la intención de una propuesta metodológica flexible y, ante todo, contextualizada, presentamos una categorización de los ámbitos del educador social; dentro de ellos se agrupa la contingencia de los espacios concretos, acompañados de la complejidad propia de la realidad, al tiempo que conforman puntos de partida para marcar el perfil profesional del educador social.

Así pues, los ámbitos podrían, siguiendo al profesor Senent (2009), ser dimensionados en cuatro grandes grupos, dentro de los cuales colocamos los escenarios o contextos:

- A.- Servicios de apoyo al entorno escolar
- B.- Promoción de la animación sociocultural. Ocio y tiempo libre
- C.- Respuesta a situaciones sociales y personales de marginación y/o exclusión social.
- D.- Opciones de inserción y promoción socio-laboral

A.- Entre *los servicios de apoyo al entorno escolar* señalamos los contextos socioeducativos más visibles.

1. Educación sociocomunitario/de calle
2. Educación y mediación sociofamiliar
3. Atención a la violencia escolar
4. Integración socioeducativa en el medio escolar

5. Prevención de situación de riesgo en el ámbito escolar: marginación y/o exclusión social en el ámbito escolar.

B.- En la categoría del *fomento de la animación sociocultural. Ocio y tiempo libre* articulamos las siguientes situaciones demandantes de los servicios del educador social:

6.- Desarrollo de programas para niños/as, jóvenes y adultos (centros de ocio y tiempo libre, clubes infantiles y juveniles, campamentos, escuelas de verano y casas de colonias, granjas - escuela, aulas de naturaleza, albergues juveniles/campos de trabajo, ludotecas, casas de la cultura/centros culturales, escuelas de formación de monitores y directores de ocio y tiempo libre, programas de turismo joven, bibliotecas, museos...).

7.- Planificación del asociacionismo y voluntariado

8.- Desempeño de Educación de Adultos y Mayores

9.- Cooperación al desarrollo

10.- Turismo cultural y ecológico.

11. Educación para el desarrollo, relacionado con desarrollo local y ciudadanía.

C.- Las *Respuesta a situaciones conflictivas sociales y personales* (específica de marginación) se encargan de procurar la integración de entornos nuevos y otros más viejos que aparecen como signos de debilidad y al tiempo premiosidad:

11.- La prevención de la drogadicción

12.- Atención a la educación para la igualdad

13.- Cuidados hacia la marginación y delincuencia

14.- Promoción de la mujer. Prevención del maltrato

15.- Atención a menores desadaptados marginados o en situación de riesgo/exclusión social (incluidos los entornos cerrados)

16.- Trabajo con la inmigración. El desplazamiento. (Racismo y xenofobia)

17.- Atención a la discapacidad

18.- Mayores en situación de riesgo o marginación

19.- Prevención sociosanitaria básica (niños/as, jóvenes, familia...)

D.- Las Opciones de inserción y promoción socio-laborales reclaman del educador social:

17.- Centros y/o servicios de información y orientación sociolaboral

18.- Escuelas Taller y Casas de Oficio (como tutores y dinamizadores sociales)

19.- Programas de inserción y reinserción socio-laboral (extutelados, mujer, ex adictos, excarcelados, ...)

20.- Programas de formación ocupacional (Planes de empleo hacia colectivos)

21.- Programas de promoción de iniciativas y autoempleo

Muchas de estas situaciones y problemas no pueden ser abordadas solo desde la perspectiva de la Educación Social. Como hemos repetido más atrás el profesional educativo y social precisa trabajar en equipo con otros profesionales (pedagogo, trabajador social, psicólogo,...). De ahí la necesidad de adquirir competencias transversales que faciliten la cooperación.

En 1993 Jaques Delors presentó al Consejo Europeo el Libro Blanco sobre el empleo como instrumento básico para dirigir las políticas comunitarias en una estrategia hacia el crecimiento económico, la competitividad y el fomento del empleo. En este documento se señalan como prioridades, entre otras, ir al encuentro de nuevas necesidades producidas por la evolución de las estructuras familiares, la longevidad, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y el deterioro medioambiental. Consciente de las diferencias culturales que se dan en todo el territorio comunitario y de los problemas que devienen de ellas, aunque no son diferentes en su tipología, sí lo son en su aplicación. La Unión Europea siempre ha abogado en todas sus recomendaciones legislativas -a la hora de establecer líneas de actuación en la redistribución de recursos y ayudas al desarrollo- por un acercamiento a las realidades particulares de cada territorio (región) como fórmula más efectiva de resolver acertadamente las necesidades peculiares de cada comunidad: es decir, una apuesta por la descentralización, y por la iniciativa que ésta genera, como fórmula para no encorsetar ni limitar las posibilidades regionales de empleo y crecimiento que se puedan descubrir y fomentar a nivel local, introduciendo el término “yacimientos de empleo” como aquella expresión que hace referencia a las nuevas fuentes que los agentes sociales pueden encontrar en marcos reducidos de actuación. Y es en

este sentido en el que los estados miembros han evolucionado a la hora de enfocar sus directrices de desarrollo social.

De este modo, podemos considerar que el concepto de Nuevos Yacimientos de Empleo deriva de la conciencia social asumida por los poderes políticos regionales, nacionales y transnacionales, ante los procesos de democratización de las sociedades a las que representan, y la idea de bienestar social que ha guiado este desarrollo democrático orientado a la satisfacción de las demandas de los sistemas de protección social.

Con estos principios la Comisión Europea en 1994 concretó en diecisiete yacimientos, agrupados en cinco bloques o categorías, los nuevo territorios de empleo:

1.- *Los servicios de la vida diaria:*

1. Los servicios a domicilio
2. El cuidado de los niños/as
3. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
4. La ayuda a los jóvenes en dificultad y la inserción. Los adultos mayores

2.- *Los servicios en la mejora del marco de la vida*

5. La mejora de la vivienda
6. La seguridad
7. Los transportes colectivos locales
8. La revalorización de los espacios públicos urbanos
9. Los comercios de proximidad

3.- *Los servicios culturales y de ocio*

10. El turismo
11. El sector audiovisual
12. La valorización del patrimonio cultural

13. El desarrollo cultural local

4.- *Los servicios de medio ambiente:*

14. La gestión de los residuos

15. La gestión del agua

16. La protección y mantenimiento de las zonas rurales

17. Control de la contaminación e instalaciones correspondientes.

5.- *Servicios a los valores personales y sociales*

18. La promoción del ocio y tiempo libre

19. La promoción de los valores culturales y medioambientales

20. La mediación en las relaciones entre colectivos, las relaciones humanas en los centros hospitalarios, en especial para niños/as y personas mayores y sus familiares.

21 La atención especializada y de promoción para discapacitados,

22. La promoción educativa al fenómeno del desplazamiento

23. El autoempleo y el emprendimiento

Como se puede observar, la mayoría de estos “nichos o yacimientos de empleo” tienen que ver directamente con las consideraciones realizadas hasta ahora. En primer lugar, encontramos nuevas necesidades sociales derivadas de los nuevos planteamientos estructurales de la familia, la vida activa y el empleo. Huelga decir que la incorporación de la mujer al trabajo ha cambiado una estructura familiar donde el papel de la mujer ha pasado de ser la “procuradora” del equilibrio y bienestar físico, emocional y sanitario de sus miembros, a una situación donde los papeles y responsabilidades han de redistribuirse desde una perspectiva igualitaria, y donde la educación de los hijos/as y el cuidado de los adultos mayores ha pasado a ser responsabilidad de todos (la pareja, la comunidad, la escuela, el Estado).

En segundo lugar, vemos que el aumento del protagonismo de la información y las nuevas tecnologías como difusores de los valores sociales y culturales tiene repercusión en la educación de los hijos/as, ya que la merma de la cantidad y, en muchos casos, calidad de atención del niño-joven en la familia por falta de tiempo, y la evidente disociación entre la

escuela y la realidad social en la que éstos se mueven, provoca una dispersión de intereses que aparece como uno de los factores a tener en cuenta ante el aumento del fracaso escolar y otros problemas de relacionados con la dificultad de socialización.

En tercer lugar la presencia cada vez mayor de inmigrantes y desplazados en nuestras comunidades, como es el caso de España, hace necesario el acometer acciones que aseguren una relación entre culturas en igualdad de condiciones.

En cuarto lugar, observamos la persistencia de las necesidades de todos los colectivos que, de alguna manera, se encuentran excluidos de los recursos de los que el estado y la sociedad dispone (educativos, sociales, culturales, laborales, económicos...).

Por último, aparecen y, en muchos casos se consolidan, diversas perspectivas profesionales derivadas del cambio que la sociedad ha experimentado en la percepción de los valores personales y sociales: como son el empleo del ocio, la promoción de los valores culturales y medioambientales, la mediación en las relaciones entre colectivos, las relaciones humanas en los centros hospitalarios, en especial para niños/as y personas mayores y sus familiares, los centros de atención especializada y de promoción para discapacitados, la atención educativa al fenómeno del desplazamiento.

Todavía nos permitimos presentar una nueva categorización de los ámbitos de la P/ES extraída del mencionado y estudioso del tema el profesor Sáez (2006), enfatizando unos ejes vertebradores más allá de los problemas y las demandas puntuales provenientes de la sociedad del cambio. Para nuestro autor los territorios de la ES han de tener en cuenta unos criterios:

- .- la diferenciación, en función de las necesidades y problemas, de la población a los que hacer frente
- .- la descentralización de los servicios sociales que lleva implícita un acercamiento al ciudadano
- .- el aumento de la financiación pública con cooperación cada vez más importante de la iniciativa privada
- .- la presencia cada vez más importante de la perspectiva generosa que aboga por una globalidad en todo su territorio fomentándose, de este modo, una ES vinculada no solo a problemas sociales, sino también de carácter educativo, y una tendencia crítica ante

intervenciones sociales que supongan formas de exclusión social, buscando una integración cultural en igualdad de condiciones y con derecho a la diferencia.

Estimamos que merece la pena resumir los nuevos espacios de intervención considerados:

- 1 *Los derivados del envejecimiento de la población.*
 - 2 Cuidado de personas ancianas dependientes
 - 3 Prolongación de los tiempos de ocio derivados de jubilaciones anticipadas y mayor duración de la vida no laboral
- 4 *Los derivados de los cambios de la estructura social y familiar.*
 - 5 Cuidado de los niños/as
 - 6 Fracaso escolar
 - 7 Capacitación y atención a minorías y emigrantes
 - 8 Educación no formal y para el ocio
 - 9 Sensibilización ante los problemas familiares: malos tratos, problemas de género, violencia, desempleo, desestructuración familiar,
 - 10 Discriminación de género a nivel social...
 - 11 Inmigración. Desplazados forzados
 - 12 Prevención de la drogadicción
- 13 *Los derivados de las transformaciones producidas en el mundo laboral.*
 - 14 Creación de mecanismos de compatibilización entre la vida laboral y la personal y familiar, pero también para evitar la exclusión social de colectivos específicos.
 - 15 Búsqueda de nuevos yacimientos de empleo y modelos laborales que favorezcan la reducción del desempleo.
 - 16 Empleo femenino

17 Formación ocupacional

18 Capacitación y acceso a las telecomunicaciones para grupos en exclusión

19 *Los derivados de la nueva concepción y exigencias al uso del ocio y tiempo libre.*

20 Libertad personal ante el ocio y tiempo libre

21 Confrontación de derechos en el Ocio

22 Mercantilización del tiempo libre

23 Globalización del ocio y las costumbres

24 Dialéctica del ocio y la cultura

25 Movilidad turística y cultura

26 *Los derivados de la toma de conciencia social acerca de los problemas mundiales.*

27 Educación para el desarrollo

28 Educación ambiental

29 Desarrollo Comunitario

30 Educación para la Salud

31 Educación Vial

32 Consumo razonable

33 *Los derivados de las necesidades en el campo de la salud ante la emergencia de situaciones de riesgo con amplia repercusión social.*

34 Centros hospitalarios

35 Adultos Mayores

36 Minorías étnicas

37 Desplazados

38 Subempleo

39 Mendicidad

De la variedad de clasificaciones y criterios, no se han señalado todas, podemos concluir que el futuro laboral de la P/ES se presenta generoso y cambiante. Los datos, abren expectativas territoriales y profesionales hasta ahora no advertidas, aunque siempre retadoras. Un proceso de profesionalización exige una formación de calidad. De esta forma, entendemos que la consolidación de los ámbitos y la profesión dependerán de tres factores esenciales:

(1) la capacidad de la formación en competencias específicas, sin el olvido de las genéricas, dada la necesidad de trabajo multidisciplinar

(2) la especialización de los educadores sociales para el trabajo en un ámbito claramente definido, dada la diferencia de recursos que exige cada escenario

(3) la consolidación de estructuras formativas (profesorado competente, herramientas académicas pertinentes, empresas asociadas a los centros educativos...) que faciliten el desarrollo de la autonomía mediante la incorporación de instrumentos capaces de promover competencias de emprendimiento y el autoempleo.

Nuestro trabajo acepta la orientación que según Senent (2009) retoma las *situaciones conflictivas sociales y personales*. Específicamente nos encargamos de procurar la integración de entornos “viejos” que facilita el riesgo social tanto en familias desestructuradas como en las consecuencias derivadas en y sobre los hijos/as. Una alternativa a los problemas está abonada por los llamados Centros de Día orientados al menor y familias; sobre su desarrollo, valoración y aportes versa el presente estudio, en la intención de fortalecer la estructura, procesos y métodos de los programas actuales, llevados de la mano de los principios y filosofía de la Educación Social que acabamos de exponer.

CAPÍTULO VI

POSIBLES APROXIMACIONES INVESTIGATIVAS DE LOS CENTROS DE DÍA

1.- INTRODUCCIÓN

2.- LA INVESTIGACIÓN: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

3.- CONCEPTO DE PARADIGMA

4.- PARADIGMAS ESGRIMIDOS TRADICIONALMENTE EN EL ÁMBITO DE LA CIENCIAS SOCIALES

4.1.- Paradigma positivista

4.2.- Paradigma hermenéutico

4.3.- Paradigma sociocrítico

5.- EL ENFOQUE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- El enfoque cuantitativo

5.1.1.- Características

5.2.- El enfoque cualitativo

5.2.1.- Características

5.3.- Cuantitativo *versus* cualitativo

5.4.- Justificación de la selección de nuestro método: el enfoque cualitativo

6.- METODOLOGÍA DE ESTUDIO

6.1.- La fenomenología

6.2.- El interaccionismo simbólico

6.3.- La etnometodología

6.4.- Justificación de la selección del método de investigación: la etnometodología.

1.- INTRODUCCIÓN

Teóricamente, hemos podido comprobar, que los Centros de Día responden a necesidades, problemas y situaciones que dificultan el desarrollo y el bienestar de sus beneficiarios a través de intervenciones y acciones socioeducativas. Nuestra intención, es corroborar la teoría y afirmar empíricamente la validez de estos recursos desde un marco filosófico, que nos guíe a la hora de indicar los problemas y resolver las cuestiones cruciales de la investigación.

Los paradigmas constituyen un entorno teórico que ofrece entre otras cosas, los criterios para dar respuesta a nuestros propósitos: planteamiento y visión de los problemas desde diversas teorías, utilización de diferentes metodologías de investigación, instrumentos de recogida de información, uso de esos útiles, análisis de los datos, etc. Es en definitiva el establecimiento de modelos de actuación para la búsqueda del conocimiento.

Por consiguiente, plantearemos qué es un paradigma, cuáles son los esgrimidos tradicionalmente y cuáles son los enfoques que se desprenden de ellos, con el resultado de orientarnos en el planteamiento de nuestra metodología de investigación.

2.- LA INVESTIGACIÓN: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La etimología, nos da una primera aproximación al concepto de investigación. Ésta proviene del latín, “*investigare*”, la cual se deriva de “*vestigium*” que significa en “*pos de la huella de*”, es decir, “*ir en busca de una pista*”. La investigación, es un término similar al de indagar, en el sentido de seguir el rastro de algo.

A continuación, vamos a exponer algunas definiciones sobre investigación, las cuales considero interesantes citar, con el propósito de visualizar diversos matices implícitos en ésta.

"La investigación científica es una investigación crítica, controlada y empírica de fenómenos naturales, guiada por la teoría y la hipótesis acerca de las supuestas relaciones entre dichos fenómenos." Kerlinger, (2001:11)

"...la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad" Ander-Egg, (1995:57).

La definición de Kerlinger, contiene un aspecto, por el cual la investigación se fundamenta desde la teoría y las hipótesis, en cambio Ander-Egg, contempla un sentido finalista de la

investigación: el descubrimiento y la interpretación. Ambas definiciones se complementan entre sí, dilucidando la búsqueda del conocimiento.

Grajales (1996), en su libro *“Conceptos básicos para la investigación social”*, afronta el concepto de investigación, apoyado en diferentes autores que a continuación se mencionan:

“...la búsqueda de conocimientos y verdades que permitan describir, explicar, generalizar y predecir los fenómenos que se producen en la naturaleza y en la sociedad... es una fase especializada de la metodología científica.”(Zorrilla y Torres,).

Con esta definición, Zorrilla y Torres ilustran dos objetivos primordiales en la investigación: el entendimiento y la comprensión de los hechos.

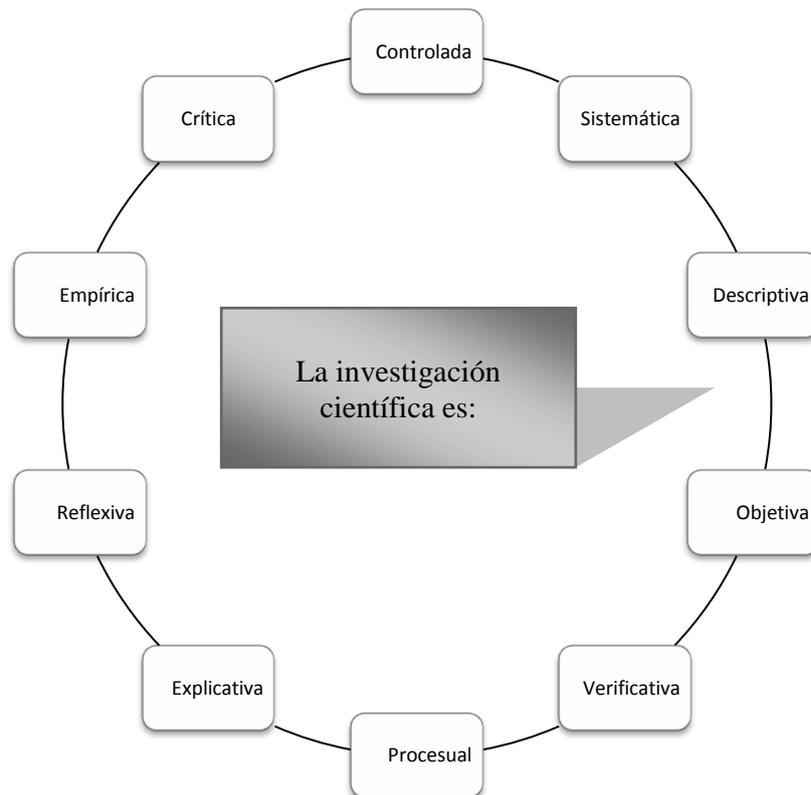
“...estudio sistemático y objetivo de un tema claramente delimitado, basado en fuentes apropiadas y tendiente a la estructuración de un todo unificado”. (Gutiérrez,).

A diferencia del concepto anterior, éste pone el énfasis en el proceso y el recorrido que todo estudio científico debe seguir. Objetivos y procedimientos son elementos fusionados configuradores de una metodología que generan conocimiento y resuelven incógnitas. La siguiente cita, es un ejemplo de lo que aquí argumentamos:

“La investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento.”(Tamayo)

De todo esto, podemos deducir que la investigación es un proceso por el cual se pretende, generar conocimiento a través de la resolución de problemas o dilemas mediante la aplicación del método científico. Según Mendoza (2010:8), “la investigación es un proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes”.

Tras lo expuesto, podemos extraer los siguientes rasgos comunes, representados en este gráfico:



En este sentido, consideramos que la investigación, precisa una lógica conducida a la búsqueda de conocimientos o de soluciones a ciertos problemas. De nuestra definición, podemos extraer tres características básicas: a) la investigación como un proceso sistemático donde se recogen datos a partir de un plan preestablecido que, una vez interpretados, modificarán o añadirán conocimientos, b) es metódica y sistemática, por tanto organizada y c) busca un objetivo a partir de hechos que se han observado y medido.

Para ello, existen dos métodos por los cuales se hace posible la investigación: el método cuantitativo o cualitativo. En números escritos, estas formas de investigar se les llaman paradigmas, metodologías o investigación cuantitativa o cualitativa. Mendoza (2010), afirma que no es conveniente hablar, ni de paradigma, metodología o investigación, puesto que lo cualitativo o cuantitativo son enfoques de la investigación científica. Por ello, en este estudio vamos a preferir llamarlo enfoque.

3.- CONCEPTO DE PARADIGMA.

El concepto de paradigma fue acuñado por T.S. Kuhn en el ámbito de la teoría de la ciencia para clarificar la eterna polémica sobre lo científico. Él, razona el paradigma como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”, T.S. Kuhn (1975:13). Por

tanto, entendemos que los paradigmas son puntos de vista compartidos por los científicos para abordar problemas y darles respuesta desde una realidad determinada.

Castillo y Gento (1995: 27) lo definen como “el marco de referencia ideológico o conceptual que utilizamos para interpretar una realidad”. Estos autores, introducen el término “ideológico”, lo que nos lleva a citar a Martínez (1991), el cual forja la noción de paradigma como el cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen como hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento.

Ante esto, pensamos que la forma por la cual percibimos y explicamos la realidad de las cosas en un contexto cultural e ideológico determinado, se le denomina paradigma. Pérez Serrano (1994), argumenta que los paradigmas se fraguan desde el consenso de las creencias y las aptitudes, configurando una única visión del mundo de la que se extraen métodos, problemas y criterios de resolución de problemas.

Por tanto, desde el planteamiento de las definiciones plateadas, me atrevo a establecer una definición personal, en la que establecemos que un paradigma es un conjunto de creencias teóricas y filosóficas que configuran un modo de actuar, convirtiéndose en estándares metodológicos la práctica científica.

De las conceptualizaciones analizadas, podemos deducir una serie de cometidos por los cuales se inspiran los paradigmas. Siguiendo a Cook y Reichardt (1986: 61), son funciones de éstos, los siguientes:

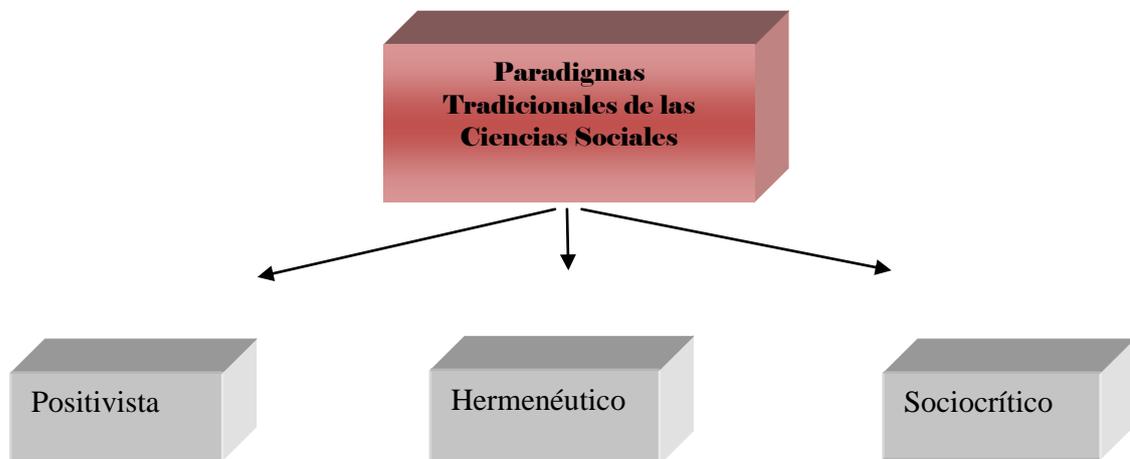
- “1. Sirve como guía para los profesionales de una disciplina porque indica cuáles son los problemas y las cuestiones importantes con los que ésta se enfrenta.
2. Se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (es decir, modelos y teorías) que puede situar estas cuestiones y estos problemas en un marco que permitirá a los profesionales tratar de resolverlos.
3. Establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas (es decir, metodologías, instrumentos y tipos y forma de recolección de datos) en la resolución de estos enigmas disciplinarios.

4. Proporciona una epistemología en la que las tareas precedentes pueden ser consideradas como principios organizadores para la realización del trabajo normal de la disciplina.“

Resumiendo, afirmamos que paradigma, es un determinado marco desde el cual miramos el mundo, lo comprendemos, lo interpretamos e intervenimos sobre él. Abarca desde el conjunto de conocimientos científicos que imperan en una época determinada hasta las formas de pensar y de sentir de la gente de un determinado lugar y momento histórico. En sí, un paradigma es sólo una manera de ver y explicar qué son y cómo funcionan las cosas, en definitiva, es la manera de como percibimos el mundo.

4.- PARADIGMAS ESGRIMIDOS TRADICIONALMENTE EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Habitualmente, las investigaciones enmarcadas dentro de las Ciencias Sociales, asumen básicamente una trilogía paradigmática configurada desde los paradigmas positivista, hermenéutico y sociocrítico. En nuestro estudio, introducimos un cuarto, denominado ecológico-contextual.



4.1.- Paradigma positivista

También denominado paradigma cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas. El positivismo es una escuela filosófica que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo:

- a) El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien estudia.

- b) Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados.
- c) El objetivo que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.
- d) Utiliza la vía hipotético–deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
- e) Defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.

En el ámbito socio-educativo, su aspiración básica es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa. Como señala Popkewitz (1988), este enfoque se puede configurar a partir de cinco supuestos interrelacionados:

- a) La teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a circunstancias en las que se formulan las generalizaciones.
- b) Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos.
- c) El mundo social existe como un sistema de variables. Éstas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones.
- d) La importancia de definir operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones sólo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables.

4.2.- El paradigma hermenéutico

También llamado paradigma cualitativo, interpretativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Desde esta perspectiva se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizadas por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable. Lo que pretenden es:

- Desarrollar conocimiento ideográfico
- Examinar la realidad como dinámica, múltiple y holística
- Cuestionar la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada

Este paradigma se centra, dentro de la realidad educativa, en comprenderla desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

4.3.- El paradigma sociocritico

Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa.

El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores)
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión

A modo de resumen, se muestra este cuadro, en el que se clasifica y se diferencian más exhaustivamente, las diferencias concurrentes de la trilogía paradigmática en la investigación de las ciencias sociales.

Paradigmas	Positivista	Hermenéutico	Sociocrítico
Inspiración filosófica	Positivismo de Compte, Durkeim. Empirismo	Fenomenología y teoría interpretativa, inspirados en Hegel, Weber y Husserl	Teoría crítica. Escuela de Fráncfort: Adordo, Horkheimer, Enfoque ecléptico del positivismo y la hermenéutica
Visión de la realidad	Objetiva, estática, auténtica, dada, fragmentable, convergente	Subjetiva, Dinámica, múltiple, holística, divergente	Compartida, holística, constructiva, dinámica, divergente, contextual, cíclica, dialéctica
Misión y axiología de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías, Elaboración de leyes para explicar fenómenos. Neutralidad, investigador libre de valores, garantía de objetividad	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones. Valores explícitos que influyen en la investigación	Identificar el potencial de cambio, emancipación de los sujetos. Analizar la realidad. Valores compartidos.
Vinculación sujeto-objeto	Independencia, neutralidad. No se afectan. Sujeto como objeto de investigación	Dependencia, se afectan. La relación, está influida por valores subjetivos	Relación influida por el compromiso.

Técnicas, instrumentos y estrategias	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática, experimentación	Cualitativo, descriptivos, Investigador principal instrumento. Perspectivas participantes.	Estudio de casos, técnicas dialécticas.
Naturaleza de la acción	Descendente, individual, Técnica, optimizadora, eficaz y conductual	Relacional, grupal, simbólica, discursiva, creadora e integradora	Emergente, socio-comunitaria, actitudinal, convivencial, transformadora y liberadora.
Concepción social	Objetiva, mensurable, Actividad racional, prediseñada, organización regulada	Subjetiva, importancia del contexto vital, personal y cultural, Variabilidad interactiva	Interpretada desde condiciones históricas y culturales. Participativa, crítica y constructiva.

Fuente: Popkewitz (1988); De Miguel (1988); Saéz (1989); Pérez Serrano (1994); Bernabeu y Colom (1997). Adaptación Propia.

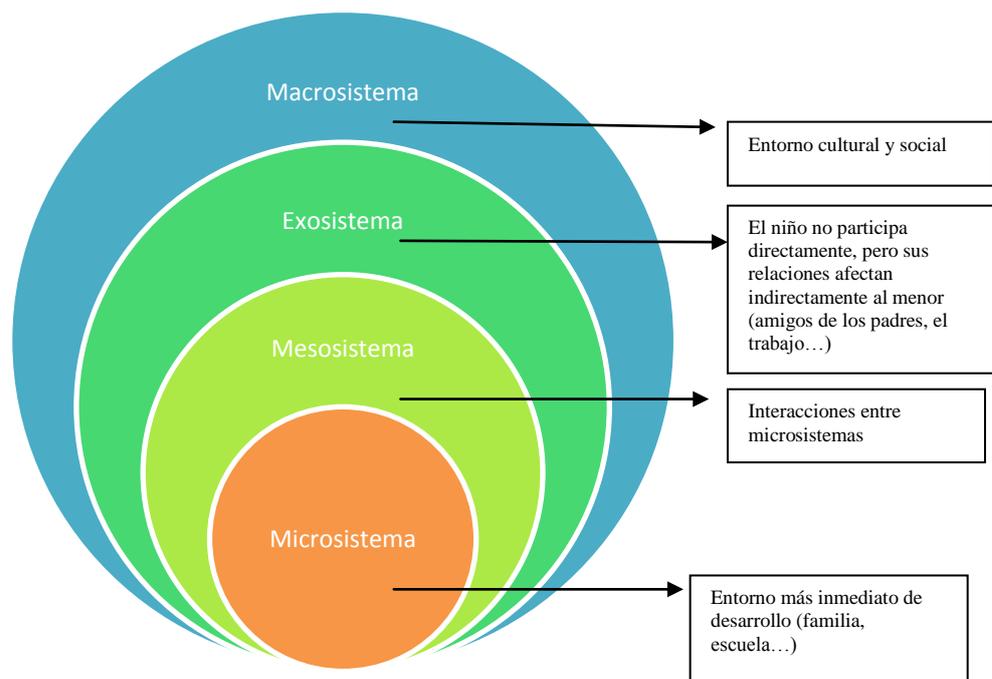
4.4.- La investigación social desde los contextos de desarrollo: El paradigma ecológico

El paradigma ecológico-contextual, plantea una visión de conjunto, no hay divisiones ni partes y el conocimiento no se percibe como una verdad universal y absoluta planteada por teorías o leyes, si no que el conocimiento se puede ir construyendo y complementando a partir de los aportes que los sujetos puedan hacer desde su punto de vista, puesto que las realidades son diversas y el conocimiento se ve influenciado por ésta, perdiendo significación y coherencia en

algunas, ganando en otras, o complementándose, renovándose etc., lo cual le da un carácter más dinámico al conocimiento.

Este paradigma toma en cuenta el rol que juega el contexto que envuelve al sujeto, desde los estímulos que éste le ofrece - demandas sociales, características socio-económicas y socio-culturales, políticas, religiosas, etc.,- para poder entender o dar significado a las conductas de los sujetos. También se hace necesario saber cuáles son las expectativas y las motivaciones de los usuarios, así como su contexto familiar, las cuales están influenciadas por el entorno, e influyen en la relación entre el comportamiento y éste.

La teoría de Bronfenbrenner (1987) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Para Bronfenbrenner, existen cuatro niveles:



Modelo Ecológico planteado por Urie Bronfenbrenner (1987). Adaptación propia

- **Microsistema:** constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo, como por ejemplo la familia, la escuela o el grupo de iguales. Se caracteriza por las actividades que llevan a cabo personas implicadas, por las relaciones que mantienen entre ellas y por los roles o funciones que ejercen.

En general, el tipo de actividad que desarrolla un sujeto dentro del microsistema es un buen indicador del grado de desarrollo que posee, siempre y cuando le suministren actividades lo suficientemente ricas y creativas. En su interior se producen dos efectos: los directos, que atañen a las díadas en juego (por ejemplo madre-hijo), y los que les atañen indirectamente a través de la mediación de un tercero (por ejemplo, la actitud del padre hacia la madre influirá en la relación madre-hijo)

- **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; por ejemplo; familia-escuela-grupo de iguales.
- **Exosistema:** Lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo. Son entornos en los que nuestros sujetos no participan activamente, si bien se producen en ellos hechos o situaciones que les afectan; como ejemplos podemos citar los trabajos de los padres o los amigos de la familia, el vecindario, las relaciones sociales informales y los servicios constituirían al exosistema. Es claro que el ámbito laboral paterno influye en las relaciones, por ejemplo en cuanto al tiempo disponible para educar a los hijos/as, el grado de satisfacción que se manifieste por el propio trabajo, la visión del mundo exterior que proporcionen los propios progenitores o los amigos de éstos, etc.
- **Macrosistema:** Lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad. Es el conjunto de creencias tradicionales, actitudes, valores, etc, que envuelven a nuestro sujeto. Actúan manifestando la homogeneidad entre los niveles micro-mexo-exo. Es el nivel más estable, y sus cambios son críticos para todos los demás (por ejemplo, una reforma educativa planteada como Ley Orgánica en nuestro país).

Sintetizando, entendemos que del paradigma interpretativo o hermenéutico, subyacen otros modelos explicativos de la realidad social, como es el caso del modelo ecológico. Este explica pormenorizadamente como emergen las situaciones de riesgo desde los distintos ámbitos de interacción de los sujetos.

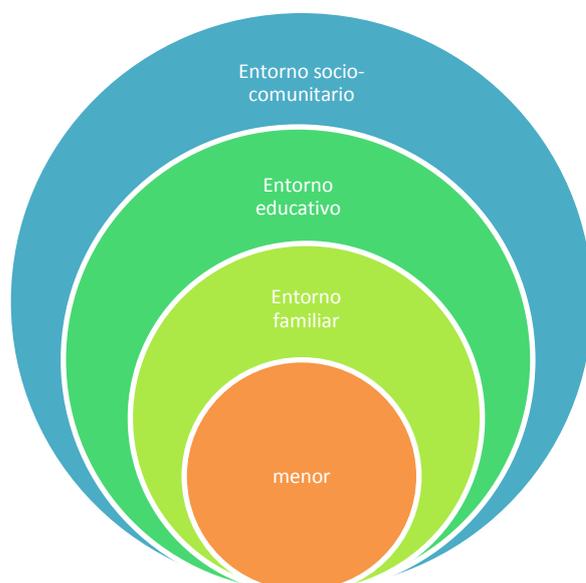
El ámbito preponderante de la Educación Social, se configura desde los entornos de desarrollo de los sujetos. La problemática social que acusan menores y familias (fracaso y absentismo escolar, vandalismo, inadaptación social, conductas delictivas de los padres, consumo de drogas, paro, prostitución...), son el resultado de las interacciones que les proporciona su

medio. Los diferentes contextos por los cuales se desarrolla un individuo, están interconectados e interactúan entre ellos, es por ello por lo que el desarrollo humano sería el producto de la interacción del individuo con sus diversos “*medios ambientes*”.

Los Centros de Día para menores, canalizan sus objetivos hacia los entornos más cercanos de los menores: la familia, la escuela, el barrio, los amigos, los medios de comunicación, intentando transformar estos contextos en beneficio de los más vulnerables. Por otro lado, una situación familiar determinada, es resultado del interaccionismo social predominante; ejemplos claros encontramos en los Centros de Día, como por ejemplo una familia en la cual, el padre pasa largos periodos en prisión y la madre se pasa todo el día trabajando, o incluso familias que no dan importancia al proceso escolar de sus hijos/as o que las relaciones sociales con el vecindario son muy inestables y ariscas. Del mismo modo, el estrés familiar producido por el paro, la delincuencia, enfermedades, e incluso el marco legal vigente para inmigrantes y otros problemas, afectan directamente en el menor en algunos casos y en otros de manera indirecta.

Por tanto, la labor social de los Centros de Día, se entiende desde la intervención comunitaria de los contextos de desarrollo, los cuales defiende a la perfección el Paradigma Ecológico que desarrollamos y el cual da sentido a nuestro trabajo.

De alguna forma, tal y como expone el gráfico, los Centros de Día para menores tienen la misión de transformar la realidad del menor a través de los contextos de desarrollo. Es por ello que no sólo se intervienen con el menor, sino con la familia, el grupo de iguales, la escuela, los agentes educativos, la comunidad... Por tanto, la intervención de los Centros de Día, se explican desde el paradigma ecológico, el cual damos sentido en la siguiente ilustración.



5.- EL ENFOQUE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- El enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo, emerge de las teorías positivistas de los siglos XIX y XX, de la mano de autores como Comte y Durkheim. En un primer momento la investigación cualitativa se aplicaba principalmente a las ciencias naturales y actualmente también a las ciencias sociales.

De Landshere (1982), establece que las corrientes positivistas, giran entorno a tres postulados básicos:

- La unidad de la Ciencia.
- La metodología de la investigación debe ser de las ciencias exactas, matemáticas y físicas.
- La explicación científica es de manera causal en el sentido amplio, consiste en subordinar los casos particulares a las leyes generales. En palabras de Rocher (2006:194) *“es la supremacía del todo sobre las partes”*

Estos postulados, responden fielmente a la idiosincrasia del positivismo. A este enfoque, también se le conoce como positivista, racionalista o científico tecnológico.

5.1.1.-Características

Según Cook y Reichardt (1986) los parámetros por los que se definen los enfoques cuantitativos son:

- Presta más atención a las diferencias que a las semejanzas.
- Trata de buscar las causas reales de los fenómenos.
- Es un modelo pensado para explicar, controlar y predecir fenómenos.
- Parte de una realidad dada y estática que puede fragmentarse para su estudio.
- La objetividad es lo más importante (lo medible), lo subjetivo queda fuera de toda investigación científica.
- El investigador debe ser independiente.
- Los valores del investigador no han de interferir con el problema a estudiar.

- El planteamiento epistemológico de este enfoque parte de la “unidad del método científico”.
- Adopta el modelo hipotético deductivo, utiliza métodos cuantitativos y estadísticos, se basa en fenómenos observables susceptibles de medición, análisis matemáticos y control experimental. Todos los fenómenos sociales son categorizados en variables entre las que se establecen relaciones estadísticas.
- La sociedad no se estudia una por una, con peculiaridades; se parte de una muestra representativa, basándose en las leyes del azar con el fin de generalizar los resultados a otras poblaciones.
- El rigor y la credibilidad científica se basan en la validez interna.
- Los procedimientos utilizados son:
 - Control experimental.
 - Observación sistemática del comportamiento.
 - La correlación de variables.
- Implica una visión restringida de la realidad: Control de variables.
- Este paradigma adopta la generalización de los procesos.
- Rechaza los aspectos situacionales concretos e irrepetibles y de especial relevancia para la explicación de los fenómenos y situaciones determinadas.
- Pone énfasis en la verificación científica del dato y la búsqueda de eficacia.
- El objeto de estudio se adecua al método.
- Busca incrementar el conocimiento.

Todas estas características, vienen a decirnos, que en el enfoque positivista de la investigación, deben de primar las pruebas documentadas y contrastadas, infravalorando las interpretaciones generales, por lo que los trabajos de esta naturaleza suelen tener acumulación documental y síntesis numérica y certera. Dicho de otra forma, la premisa fundamental de este enfoque, es la objetividad.

5.2.- El enfoque cualitativo

La investigación cualitativa, tiene como finalidad, el estudio de la calidad de aspectos tales como las relaciones personales, actividades, materiales, programas o recursos en un determinado contexto. Surge como alternativa al enfoque cuantitativo, puesto que existen otros problemas que no se podrían explicar desde el racionalismo, como es el caso de los fenómenos sociales y culturales. Al enfoque cualitativo, también se le conoce como hermenéutica, interaccionismo simbólico o fenomenológico. Los impulsores de estos presupuestos fueron en

primer lugar, la escuela alemana, con Dilthey, Husserl, Baden, etc. También han contribuido al desarrollo de esta perspectiva metodológica, autores como Mead, Schutz, Berger, Luckman y Blumer.

La metodología cualitativa, como indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible.

5.2.1.-Características

Morán (2003), esboza las características principales de éste método:

- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, ya que la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino por significados y símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás.
- El objeto de la investigación de este paradigma es la construcción de teorías prácticas, configurado desde la misma praxis y constituida por reglas y no por leyes. (Identificación de las reglas que subyacen, siguen y gobiernan los fenómenos sociales).
- Insiste en la relevancia del fenómeno, frente al rigor (validez interna) del enfoque racionalista.
- Intenta comprender la realidad dentro de un contexto dado, por tanto, no puede fragmentarse ni dividirse en variables dependientes e independientes.
- Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, esto es, optar por una metodología basada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante una recogida sistemática de datos que posibilite un análisis e interpretación del fenómeno en cuestión.
- Aboga por la pluralidad de métodos y la adopción de estrategias de investigaciones específicas, singulares y propias de la acción humana. (Observación participativa, estudio de casos, investigación – acción).
- Estudia con profundidad una situación concreta y profundiza en los diferentes motivos de los hechos y significados.
- Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales.
- No busca la explicación o causalidad, sino la comprensión del fenómeno.

- Para este paradigma la realidad es global, holística y polifacética, nunca estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea.
- El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

De todos estos rasgos, podemos extraer cinco aspectos básicos que configuran dicha metodología:

1. Respeto al contexto, sin artificios.
2. Realidad compleja, holística y dinámica
3. Comprensión de la realidad. Explicación
4. Interpretación del significado
5. Abstención de la generalización

5.3.- Cuantitativo *versus* cualitativo

Las características expuestas en puntos anteriores, nos dan paso a la siguiente comparativa, donde gráficamente puede apreciarse la autenticidad y singularidad de cada uno de ellos.

Cualitativo	Cuantitativo
<ul style="list-style-type: none">• Fenomenologismo y Verstehen (comprensión) “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”• Observación naturalista y sin control• Subjetivo• Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”• Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.• Orientado al proceso.• Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.• No generalizador: estudio de casos aislados.• Holístico• Asume una realidad dinámica.	<ul style="list-style-type: none">• Positivismo lógico: “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los subjetivos de los individuos”.• Medición penetrante y controlada.• Objetivo.• Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.• No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.• Orientado al resultado.• Fiable: datos “sólidos” y repetibles.• Generalizable: estudio de casos múltiples.• Particularista• Asume una realidad estable.

Cuadro según Cook y Reichard (1986, 29)

Podíamos concluir diciendo, que la dimensión cuantitativa, busca los hechos o las causas por las cuales se desarrollan los fenómenos sociales y culturales, elaborando leyes en las que la

subjetividad de los individuos queda excluida de la investigación. Por el contrario, el enfoque cualitativo centra su interés en la comprensión e interpretación de la conducta humana en su contexto natural, integrando a los individuos en la investigación y haciendo de la subjetividad su principal punto de mira.

Por tanto, nos hallamos ante dos miradas de la realidad en la investigación: endógena y exógena. La primera, en cuanto que la investigación se fundamenta desde las realidades de los individuos en sus contextos de desarrollo, otorgando especial importancia a las experiencias de éstos. Por el contrario, la realidad exógena de la investigación, centrada especialmente en el enfoque cuantitativo, investiga desde fuera de los escenarios de desarrollo de los sujetos, relegando éstos a un segundo plano.

Al hilo de esto, y centrados en la mirada endógena a la que hacíamos alusión, los contextos de desarrollo de los sujetos de investigación, adquieren una especial importancia, porque entendemos que las personas interactúan con su medio, forjando su situación personal y social. Este énfasis se concibe desde el paradigma ecológico, el cual abordamos a continuación.

5.4.- Justificación de la selección del enfoque cualitativo

A la hora de seleccionar un método de investigación, se hace necesario reflexionar sobre los fines y objetivos de éste; ámbitos, escenarios, etc.

Nuestro ámbito de estudio, es estrictamente social, donde lograremos confirmar la idoneidad de un recurso, a través de los usuarios directos e indirectos. Desde este marco, el racionalismo se configura como un paradigma en el que desde sus postulados filosóficos y metodológicos, no da respuesta suficiente o es incompleto para descifrar los entresijos sociales de nuestro objeto de estudio. En palabras de Pérez Serrano (1994:26) "... en las disciplinas de ámbito social, existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa"

Es por ello, por lo que seleccionamos el enfoque cualitativo apoyándonos en las siguientes premisas de nuestra investigación:

- Comprender la realidad desde un contexto acotado y determinado: familia, niños/as y adolescentes.
- Reflexión crítica de sus experiencias y vivencias frente a la teoría
- Descripción e interpretación de los hechos y acontecimientos a través de registros fruto de la observación natural y sin control

- Importancia de las interpretaciones de los participantes sobre los hechos: gestos, sentimientos, comentarios, comportamientos, etc.
- La interacción con los participantes en su medio
- Importancia de la progresión de los sujetos de estudio: dinámica del desarrollo de los niños/as, adolescentes y familias.

Colás Y Buendía (1998:250) señalan como características de la investigación cualitativa las siguientes:

1. Se consideran las distintas perspectivas, puesto que existen realidades y sujetos distintos.
2. El principal objetivo, será la comprensión de los fenómenos
3. Los sujetos de estudio y el investigador están interrelacionados
4. No pretende generalizar, sino generar conocimiento ideográfico que describa los casos individuales.

Buendía L, (1999:18) [et al], dice que “...hablar de métodos cualitativos supone considerar un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuestas adecuadas a unos problemas concretos.”

Teniendo en cuenta que el trasfondo de nuestro estudio, no es sólo conocer como afecta la labor socioeducativa del Centro de Día en los menores, adolescentes y en las familias a las que atiende, si no que además, pretende analizar desde su contexto natural de desarrollo, como se transforma y evoluciona su realidad social.

Por tanto, nuestro punto de mira, está en los usuarios directos e indirectos del recurso y desde un contexto acotado extraeremos la información necesaria para dar respuesta a nuestros interrogantes. A esta perspectiva se le denomina investigación cualitativa inductiva. Taylor y Bogdan (1992).

Así mismo, el hecho de conocer como afecta la labor socioeducativa del Centro de Día a los menores, adolescentes y sus familias, implica comprender e interpretar su conducta, su comportamiento, reacciones; y esto sólo podemos hacerlo desde la observación natural y en los lugares dónde se producen, otorgando un valor preponderante al contexto desde donde se desarrollan los hechos y enfatizando en los significados de los sujetos de investigación. Es decir, nuestro estudio se fundamenta en la realidad y en las vivencias y experiencias de los

sujetos de estudio, bajo influencias y variables específicas, valorando la subjetividad de éstos, es decir, se otorgará un valor primordial a la percepción de los sujetos.

Por otra parte, no pretendemos generalizar nuestros resultados, puesto que estamos estudiando las interacciones que se producen entre individuos, contexto y acciones educativas que se aplican en ellos.

Por tanto, si observamos el apartado anterior (cualitativo *versus* cuantitativo) vemos, que según nuestro planteamiento, para el enfoque positivista sería parcial la respuesta dada a nuestros interrogantes; por el contrario, el enfoque cualitativo, lejos de generalizar, busca comprender, interpretar desde la compleja realidad, las interacciones de los individuos en su contexto natural de desarrollo características fundamentales de la perspectiva cualitativa.

Concluyendo, nuestro estilo de investigación, estará basado en los fundamentos cualitativos, al considerarlo como más cercano a nuestra intencionalidad científica. Acotado el carácter de nuestro estudio, voy a repasar con brevedad las señales más destacadas de algunos métodos cualitativos.

6.- METODOLOGÍA DE ESTUDIO

6.1.- La fenomenología

La fenomenología, nace ante la necesidad de modificar los paradigmas positivistas tradicionales y de corte cuantitativo, otorgando valores predominantes a las experiencias personales, a las interacciones, pero sobre todo al contexto donde se desarrollan los hechos. El gran valor de la fenomenología es valorar la información que emiten los individuos bajo los condicionantes personales, culturales, ideológicos, sociales, educativos y ambientales por citar solo algunos.

La fenomenología, es una corriente filosófica ideada por Husserl que estudia la vida cotidiana del sujeto. Huseerl, tenía como objetivo mostrar como “la mente toma posesión de la experiencia, relacionando el pensamiento a través de un acto de percepción estructurada” Norris, (1982-44)

En el sentido desarrollado por Husserl, la fenomenología opera abstrayendo la cuestión de la existencia del objeto conocido, y describiendo minuciosamente las condiciones en las que aparece la conciencia; la fenomenología está así en fundamental oposición a la filosofía crítica, de índole kantiana, que se orienta al contenido trascendental que la experiencia no muestra.

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación, fenomenología, “es un método que consiste en la captación por la consciencia no sólo de cualidades sensibles al contacto con el exterior, sino también de la aprehensión intuitiva de esencias inteligibles. Implica el estudio en profundidad de cómo aparecen las cosas en la experiencia”. (Pág.639)

De esta definición resaltamos la importancia que tiene el contexto en interacción con las personas, característica esencial de los métodos cualitativos frente a los cuantitativos. Dice Pérez Serrano (1994) que la fenomenología, “es una actitud que pretende aclarar las formas de existencia humana, partiendo del ser del hombre en el mundo. Lo que pretende la fenomenología es proporcionar un cuadro en que poder situar los hechos que se van constatando. Su papel es el arbitraje aséptico en pugna por la verdad, motor de toda ciencia.” (Pag. 216)

Por tanto la fenomenología, enfatiza el cómo el ser humano transforma su realidad a través de los elementos presentes en el entorno, los cuales están en continua interacción.

La fenomenología, como corriente filosófica y metodológica, es adoptada por las corrientes Gestalianas en base a tres postulados básicos:

- Las vivencias no deben ser analizadas, sino descritas tal cual se da en la realidad.
- La observación del fenómeno emerge a partir de prejuicios y creencias. La vivencia no aparece de la nada, sino que surge de la percepción y de la experiencia personal en un contexto concreto.
- El investigador usa el lenguaje para plasmar su experiencia y observación de los fenómenos, pero los sujetos de estudio viven y actúan condicionados por su historia, costumbres, conocimientos y personalidad, etc.

Concluyendo, la fenomenología posee unos basamentos sencillos y muy naturales, donde se entiende el comportamiento humano desde los significados que producen las interacciones con los contextos, la historia, la experiencia, el pensamiento, la cultura, la educación, la economía,...con el objeto de aclarar la incidencia de los estímulos sociales frente al comportamiento humano.

La fenomenología, contempla diversos enfoques, entre los que aparece el interaccionismo simbólico, el cual desarrollamos a continuación.

6.2.- El interaccionismo simbólico

La designación de Interaccionismo Simbólico emerge de la Escuela de Chicago allá por los años 20 y 30, en su afán por entender la correlación, individuo-sociedad. Fue un término acuñado por Blumer en 1937 derivada de la obra del filósofo estadounidense G.H. Mead

Pérez Serrano (1994) apunta que sus postulados contienen los principios de una nueva filosofía (el pragmatismo), un nuevo objeto de estudio (la interacción) y una modalidad investigativa que, al margen del positivismo dominante, sienta las bases de la metodología cualitativa. J. Dewey y G.H.Mead, aparecen como las figuras más relevantes del movimiento, compartían los supuestos fundamentales de su filosofía social, junto a los nombres destacados de Pierce y James.

Mead (1972) defiende el “yo” como un factor personal que se desarrolla en contacto con el mundo social en el que vive. Ante esto, deducimos que los estímulos incidentes en los individuos, producen respuestas y significados contextualizados, principalmente en canales de comunicación muy concretos y determinados. Por tanto, entendemos que los patrones conductuales y comportamentales de los individuos no son el resultado del influjo de los factores sociales o del propio individuo, sino que adquiere especial relevancia la relación entre ambos agentes.

Carabaña y Espinosa (1978) apuntan que con el Interaccionismo Simbólico, se privilegia la acción como interacción comunicativa, como proceso interpersonal y al mismo tiempo autoreflexivo. Esta metodología, propone explicar la interacción en el individuo y en los grupos. Tal explicación se construye desde una perspectiva evolutiva, es decir, histórica.

Al hilo, Mead (1972) sostiene que la sociedad es interacción. El cambio social se funda desde las relaciones entre personas, ambientes, situaciones que se hallan codificados desde la incidencia de la historia, las costumbres sociales, las normas, etc.. La sociedad funciona como un equipo. Cada uno aporta su desarrollo personal al progreso de la sociedad.

Las principales premisas del Interaccionismo Simbólico, de acuerdo con Blumer (1982), son:

1. Las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas, es decir, a partir de los símbolos. El símbolo permite además trascender el ámbito del estímulo

sensorial y de lo inmediato, ampliar la percepción del entorno, incrementar la capacidad de resolución de problemas y facilitar la imaginación y la fantasía.

2. Los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación, que se convierte en esencial tanto en la constitución del individuo como en (y debido a) la producción social de sentido. El signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado el indicador social que interviene en la construcción de la conducta.
3. Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos. El ser humano no es reproductor, sino creador de significados y representaciones

En conclusión, el Interaccionismo Simbólico, partiendo de un método de estudio participante capaz de dar cuenta del sujeto, concibe lo social como el marco de la interacción simbólica de individuos y ultima la comunicación como el proceso social por antonomasia a través del cual se constituyen simultánea y coordinadamente los grupos y los individuos. Partiendo de la naturaleza del hombre como ser dinámico, este tiene la capacidad de crear, aprender y evolucionar desde las interacciones significativas con su medio. La importancia de esta corriente filosófica radica en el estudio de la naturaleza de la interacción, al concebir al ser humano como un sujeto activo y dinámico. El hombre no solo responde, interpreta, procede, evalúa dentro de un contexto social, también erige, construye y recrea. Por ello los interaccionistas se interesan por describir los procesos de interpretación como el instrumento más adecuado para la comprensión de los significados de las acciones humanas.

6.3.- La etnometodología

La etnometodología se ve fundamentalmente influenciada por los planteamientos hermenéuticos de la teoría social, dado que estudia los métodos o procedimientos con los que los integrantes de las sociedades dan sentido a la vida cotidiana o actúan en ella; supone esencialmente un nuevo tipo de sociología o, más bien, algo alternativo de la sociología. Caballero, (2006).

Al hablar de etnometodología hemos de remontarnos a sus orígenes en las investigaciones realizadas por un grupo de sociólogos de universidades californianas durante los años 60 y 70. Éstos se interesaron por las formas en que las personas comunes y corrientes interactuaban unas con otras en situaciones cotidianas.

Como decíamos nace, como respuesta crítica a la sociología estructural de su tiempo, ya que rechaza aquellos discursos sociales que calificaban la acción humana de mecánica, ordenada y sistematizada.

La etnometodología defiende la idea de que los fenómenos sociales no tienen capacidad, por sí solos, para imponerse a las personas, sino que son éstas las que hacen posible la producción de hechos sociales en su práctica social cotidiana. Garfinkel (1967) como padre de la etnometodología, no está de acuerdo con las posiciones deterministas que ven al actor como un normadicto que actúa cotidianamente solo en función de las normas aprendidas e interiorizadas.

De esta forma, Heritage, (1984-340), establece que “el objetivo de los estudios etnometodológicos sobre el trabajo es describir en detalle las prácticas sociales naturalmente organizadas que, al igual que las observaciones de las ciencias naturales, pueden reproducirse, contrastarse y valorarse, y que constituyen la base de estudios y conjeturas de tipo naturalista.”

La etnometodología se basa, en el supuesto de que todos los seres humanos tienen un sentido práctico con el cual adecúan las normas de acuerdo con una racionalidad práctica que utilizan en la vida cotidiana. En términos más sencillos se trata de una perspectiva sociológica que toma en cuenta los métodos que los seres humanos utilizan en su vida diaria para levantarse, ir al trabajo, tomar decisiones, entablar una conversación con los otros. Siguiendo su sentido etimológico tiene como característica fundamental el centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Garfinkel, (1967). Podemos decir que el etnometodólogo se interesa por el modo en que las personas construyen o reconstruyen la realidad social.

Con el fin de concluir el esbozo que realizamos en este apartado sobre los rasgos centrales, en torno a los cuales orbita la etnometodología, hemos de señalar que Garfinkel (1967) indica que el conocimiento de las acciones cotidianas de los actores, solo puede ser alcanzado por la interpretación y análisis de las expresiones del lenguaje unidas al contexto a las que pertenecen. Es decir, desde la etnometodología se defiende que solo a través de la utilización del lenguaje y el análisis de éste se puede describir la práctica humana.

6.4.- Justificación de la selección del método de investigación: la etnometodología

Aunque las metodologías vistas son de corte cualitativo, consideramos que no sólo por sus características y finalidades, sino por los instrumentos de investigación y de recogida de datos,

la etnometodología se presenta como la más apta y eficaz para conseguir nuestros objetivos de investigación, aunque sin ser excluyentes, puesto que tanto la Filosofía Fenomenológica como el Interaccionismo Simbólico albergan aspectos que responden a nuestra intencionalidad investigativa. A ellos acudiremos para desentrañar los significados y simbologías de los datos informativos.

Nuestra intención, no es otra que la de interpretar los significados que tienen los programas de los Centros de Día en menores, adolescentes y familias, conocer cómo inciden en sus vidas y en qué grado, su realidad social se transforma. Con este fin, y como decíamos antes, queremos poner el énfasis en las vivencias de los sujetos, valiéndonos de la naturalidad, la espontaneidad y la subjetividad de nuestra muestra de estudio. Para ello, la tarea del investigador debe consistir, en primer lugar, en plantearse una estrategia que permita descubrir lo que hacen los actores. Supone, en términos metodológicos, focalizar las observaciones y los análisis sobre las “realizaciones” de los participantes en su desempeño sociocultural habitual. En un segundo lugar, debe dedicarse a desentrañar el significado íntimo del mundo social particular a que pertenecen quienes son considerados miembros del mismo. Coulon (1995:37) indica que “hablar de indicialidad significa igualmente que el sentido es siempre local y no tiene generalización posible. Esto quiere decir que una palabra, por sus condiciones de enunciación, una institución, por sus condiciones de existencia, sólo pueden ser analizadas tomando en cuenta sus situaciones”. Siguiendo al autor, los comportamientos de los sujetos suponen, en términos metodológicos, un trabajo de seguimiento que permita no sólo observar sino también registrar qué dicen sobre dichas realizaciones los propios participantes y descubrir el significado que éstas tienen para ellos. En este sentido nuestra etnometodología aborda cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo, lo que en el estudio presente es una herramienta fundamental para poder extraer información objetiva desde la subjetividad de los sujetos.

Es importante señalar que la pertinencia y la idoneidad de la etnometodología, se fue forjando en estudios que tenían por objetivo la descripción y análisis de contextos ambientalistas, como por ejemplo, los juzgados, comisarias de policía, hospitales, centros educativos, etc. Con los años, se dio un paso más y la etnometodología no sólo analizaba ambientes, sino que también conversaciones y expresiones (orales, gestuales, emocionales, etc.) en interacción con los contextos, con la intencionalidad de dar sentido y significado a las prácticas sociales cotidianas. Garfinkel (1967). Cuantiosos estudios de Psicología, Pedagogía, Sociología y Antropología han girado en torno a ésta metodología; nosotros nos sumaremos a ella.

Concluyendo, la etnometodología nos ofrece la espontaneidad, la subjetividad y sobre todo la realidad manifiesta de los sujetos de estudio en un contexto determinado. Nuestra investigación pretende valorar cómo incide la programación del recurso en sus distintos contextos de convivencia: escolar, familiar y social y habiendo analizado las características de la etnometodología, resolvemos fundamentar nuestros resultados de investigación en esta metodología.

Después del análisis teórico, el capítulo que cerramos nos va a servir de puente para entrar dentro del ambiente al que nos hemos estado refiriendo.

Parte II: Marco Metodológico

CAPÍTULO VII

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- INTRODUCCIÓN

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- INTRODUCCIÓN

El marco metodológico que iniciamos se apoya sobre la teoría que hemos abordado. Ésta nos ha permitido delimitar el ámbito de estudio a la vez que nos orienta sobre los términos en los que ha de llevarse a cabo la investigación. El enfoque cualitativo que analizábamos es el más próximo a nuestras pretensiones de estudio (las cuales analizaremos ahora), puesto que nos acercará a la interpretación de los fenómenos que se despliegan en un entorno natural y sin control, fruto de las interacciones ejercidas entre las personas, su historia, la familia y otras instituciones. La Fenomenología, el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología nos permitirán en esta segunda parte de la investigación comprender la incidencia de un programa educativo en sujetos socialmente vulnerables.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los Centros de Día para menores son un recurso emergente en nuestra sociedad, esgrimido como instrumento de protección, que posibilita que el menor en riesgo permanezca en su entorno natural, protegido por acciones de prevención, capacitación e integración que hacen posible la reducción de los desajustes.

Actualmente podemos constatar, que las posibilidades ofrecidas por la sociedad, no se ajustan a las necesidades de todos los niños/as y jóvenes y de manera especial a aquellos que tienen dificultades en sus procesos de integración y socialización. Las instituciones educativas, a menudo, encuentran limitaciones para la ejecución de actuaciones de seguimiento y de atención a la diversidad, capaces de dar respuesta a los distintos apremios de los menores de hoy.

Los Centro de Día, quieren ser una alternativa que incida tanto en los efectos, como en las causas, determinados en muchas ocasiones por los contextos, posibilitando procesos de integración y equilibrio personal y relacional.

La información que podemos encontrar sobre estos programas, procede casi exclusivamente de experiencias publicadas en algunos manuales o revistas de Educación Social o Pedagogía Social; así como algunas notas descriptivas localizadas en textos sobre Educación Social Especializada. Resulta misión imposible, rastrear estudios que avalen y certifiquen los efectos que producen los Centros de Día en menores, adolescentes y familias, así como el contexto donde están ubicados.

Ante estas carencias, cabe plantearse si los programas que ofertan los Centros de Día – desarrollo equilibrado de la persona, refuerzo escolar, canalización positiva del ocio y el tiempo libre y capacitación familiar-, son realmente efectivos y beneficiosos para la integración y la mejora de la calidad de vida de los usuarios. Concretamente nos preguntamos; ¿realmente contribuyen a la disminución de los indicadores de riesgo en los que se hallan inmersos?, ¿mejora la dinámica familiar y la capacitación de ésta?, ¿son realmente un recurso beneficioso para el contexto donde se ubican?, ¿mejoran el rendimiento académico de los escolares?, ¿promueven el desarrollo madurativo de la persona?

Concluyendo, el objeto de nuestro estudio, es el análisis de los programas educativos de los Centros de Día para menores, adolescentes y familias como recurso que favorece y mejora la calidad de vida de sus beneficiarios.

3.- OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Como decíamos anteriormente, los propósitos del presente estudio, se inspiran en los compromisos adquiridos por los mencionados Centros de Día, que no son otros, que los de mejorar el desarrollo armónico (físico, mental, saludable, educativo) en menores y sus familias, a través de la realización de acciones preventivas. Para ello, se ofrece un marco de actuaciones educativas y de ocio, dentro de los ámbitos de desarrollo del niño/a, adolescentes y sus familias. Por otra parte, los Centros de Día, por su naturaleza, adquieren compromisos con el entorno, respondiendo a los problemas emergentes en muchos barrios.

Si tenemos presente que las Aldeas Infantiles en general y los Centros de Día en particular presentan a la sociedad una alternativa educativa a la exclusión y la pobreza física y psíquica de un segmento de la población infantil, adolescente y su entorno familiar, nuestra intención aborda el estudio de dicho programa, de donde extraemos los siguientes objetivos:

Objetivos generales

1. Analizar los programas educativos de los Centros de Día para menores, adolescentes y sus familias.
2. Evaluar los resultados de dichos programas en sus usuarios (menores, adolescentes y sus familias).

Objetivos específicos

1. Medir la capacidad educativa de los programas, que los Centros de Día destinan a la mejora de las competencias personales, (autoestima, autocontrol y autoconocimiento) de los niños/as y adolescentes.
2. Medir la capacidad educativa de los programas, que los Centros de Día destinan a las familias, consignado a la mejora de las relaciones familiares.
3. Evaluar la capacidad educativa que los programas de los Centros de Día logran, respecto a las competencias sociales, como indicadores de integración e incorporación a la vida cívica en los menores y adolescentes en situación de riesgo.
4. Analizar el rendimiento académico de los-as niños/as y jóvenes que han sido formados-as en la organización, planificación y adquisición de hábitos y técnicas para el trabajo escolar, en función de los propósitos educativos de los Centros de Día.

Enumerados los objetivos, discernimos dos tipos de variables tradicionalmente esgrimidas en la investigación: independiente y dependiente. La primera se define con los programas que pretendemos analizar y evaluar, afines con los objetivos generales planteados. La segunda se ocupa de las dimensiones desprendidas de la variable independiente: competencias personales, competencias sociales, dinámica familiar y rendimiento académico, coincidentes con los objetivos específicos.

A continuación detallamos con alguna profundidad, los objetivos específicos.

1.- Medir la capacidad educativa de los programas, que los Centros de Día destinan a la mejora de sus competencias personales, (autoestima, autocontrol y autoconocimiento) de los niños/as y adolescentes.

El programa educativo es la esencia y la razón de ser del proyecto, puesto que las distintas prestaciones socioeducativas, son los instrumentos con los que afrontaremos la problemática personal existente; es decir, la programación de los Centros de Día, se diseña una vez realizado el diagnóstico de los usuarios con los que intervenimos, tal como presentamos en el capítulo III, apartado cinco.

La programación, en casi su totalidad, aparece impregnada de aspectos concernientes a las competencias personales, las cuales podemos dividir en tres categorías: la autoestima, el autocontrol y el autoconocimiento. Dichos ámbitos, permiten desarrollar especialmente en la población más joven, un conocimiento de sí mismo que se convierte en un área de seguridad y protección.

El acceso al autoconocimiento es la primera acción preventiva que se puede ofrecer a los menores y adolescentes, pero no nos podemos quedar ahí, sino que además, debemos centrarnos en sus habilidades personales. Nuestro propósito de partida, responde al slogan de Sócrates que dice “*conócete a ti mismo*”. De alguna manera equivale a las capacidades de abordar y superar las situaciones imprevistas o previstas de la vida diaria: tales como la asertividad, confianza, amor propio. Para ello, la programación del Centro de Día se complementa con la profesionalidad y perspectiva socioeducativa de los educadores sociales, ofreciendo un apoyo técnico y moral de manera individualizada y adaptada a las dificultades que presentan.

Es importante, comentar que paralelamente a la programación, los educadores sociales son un elemento imprescindible en el desarrollo de las competencias personales, por el papel que ejercen en el desarrollo afectivo y relacional de los menores y adolescentes atendidos.

2.- Medir la capacidad educativa de los programas, que los Centros de Día destinan a las familias, consignado a la mejora de las relaciones familiares.

El contexto sociocultural permite el crecimiento de la persona. La comprensión del entorno es una importante fuente para entender y orientar la ayuda educativa a los sujetos. En nuestro caso, deseamos maximizar las relaciones familiares en el hogar, puesto que es el núcleo de convivencia y socialización más importante del menor y desde donde se desprende en gran parte, indicadores de bienestar.

Por otro lado, con un trazado participativo, se intenta acercar a los padres a la vida del centro, asistiendo a las tutorías familiares, asambleas, reuniones y otras actuaciones promovidas por los Centros de Día. Cuando un menor se inscribe en el Centro de Día, también lo hacen sus familias, a través de la implicación y la participación de las actividades y actuaciones diseñadas especialmente para ellas, adquiriendo compromisos que contribuyen en la mejora del cuidado de los hijos/as, optimizando los canales de comunicación, compartiendo momentos de ocio, etc. La implicación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, mejoran las relaciones paterno filiales, repercutiendo positivamente en el desarrollo del menor.

Otro aspecto a destacar, es el acercamiento de los recursos del entorno a menores y sus familias, con la finalidad de evitar una dependencia exclusiva de la oferta educativa, cultural y recreativa que ofrecen los Centros de Día. Utilizar los servicios e instalaciones que ofrece su entorno más inmediato, son estrategias socioeducativas de probada utilidad en la educación de niños/as, adolescentes y familias. A este respecto, los educadores, acompañan a las familias a los centros de interés, para que sean éstos los protagonistas y artífices de la acción. Se consigue que los padres tengan una perspectiva pedagógica sobre la canalización del tiempo libre de sus hijos, así como estimular al niño/a en aquello que más le gusta y sea bueno para él o ella, además de conocer y hacer uso de recursos que mejoran las condiciones de vida familiar. En síntesis, el acercamiento de los recursos (entendidos éstos como las prestaciones de los SS.SS.CC., servicios de salud, oferta cultural, educativa y deportiva), que ofrece el entorno es una estrategia para mejorar la dinámica familiar, puesto que se satisfacen necesidades que nublan el bienestar familiar.

3.- Evaluar la capacidad educativa que los programas de los Centros de Día logran, respecto a las competencias sociales, como indicadores de integración e incorporación a la vida cívica en los menores y adolescentes en situación de riesgo.

El ámbito social hace referencia al reconocimiento del ser sociable que lleva la naturaleza humana. Las manifestaciones externas son las relaciones con el otro, los otros: expresado en términos psicológicos; a través de una introversión o extroversión equilibrados y en términos sociales, en inclusión o exclusión. El recorrido entre sendos polos, muestra los distintos matices de la sociabilidad: amistad, agresividad, estabilidad, expresión de los sentimientos, aceptación de límites. No existe ninguna duda de la importancia que ostentan las competencias sociales en los procesos de integración, no sólo social, sino también escolar y familiar. Las habilidades sociales son un objetivo claro en la programación de los Centros de Día; el aspecto relacional del niño/a va a configurar su estructura social de cara al futuro: prevenir relaciones sociales negativas y promover las positivas, son objetivo del recurso objeto de estudio.

4.- Analizar el rendimiento académico de los-as niños/as y jóvenes que han sido formados-as en la organización, planificación y adquisición de hábitos y técnicas para el trabajo escolar, en función de los propósitos educativos de los Centros de Día.

El rendimiento académico es un indicador no sólo de la inteligencia del menor/adolescente, sino también un baremo de su equilibrio personal y social. La comunidad educativa, entiende

que el recurso de prevención por excelencia más allá de la familia es la escuela, en ella se prepara el ciudadano del mañana en conocimientos, procedimientos y actitudes. Si la escuela falla, estarán fallando los mecanismos secundarios de la socialización y la integración. Por ello, el rendimiento escolar no es un área a trabajar de segunda clase, sino todo lo contrario. El apoyo a los maestros, la coordinación con los Centros Educativos, la implicación de los padres y las madres en las tareas escolares de sus hijos/as, son elementos que se contemplan en las programaciones de los Centros de Día, como canales de inclusión del menor en riesgo. La trascendencia de la integración en la escuela, indicará su pertinencia siempre y cuando los resultados arrojen datos que indiquen el grado de inclusión detectado en los menores en relación con su medio académico y por consecuencia social.

En conclusión, son objeto de nuestro trabajo, la evaluación de las competencias personales y sociales, las relaciones familiares, y el rendimiento académico de los menores/adolescentes pertenecientes a los Centros de Día, con la finalidad de analizar el programa educativo que ofrecen estos planteamientos y evaluar la rentabilidad social, escolar, familiar y personal. El cómo vamos a llevar acabo dicha labor, la desarrollaremos en los siguientes puntos.

CAPÍTULO VIII

EL PROCESO METODOLÓGICO

1.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS: LA OBSERVACIÓN

1.1.- Estrategias de observación participante

1.1.1.- Registros no sistemáticos

1.1.2.- Registros sistemáticos parcialmente

1.2.- Justificación de la selección del instrumento de recogida de datos

1.3.- Nuestra técnica de investigación: Los registros anecdóticos

1.3.1.- Aproximación conceptual

1.3.2.- Estructura del formato o plantilla

1.3.3.- Recomendaciones de cumplimentación

1.3.4.- Tipos de registros anecdóticos

1.3.5.- Ventajas

1.3.6.- Características.

1.4.- Ejecución del instrumento de recogida de datos

2.- OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

2.1.- La Entrevista semiestructurada

2.2.- La carta

2.3.- Representaciones gráficas

3.- POBLACIÓN Y MUESTRA

3.1.- La población

3.2.- La muestra

1.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS: LA OBSERVACIÓN

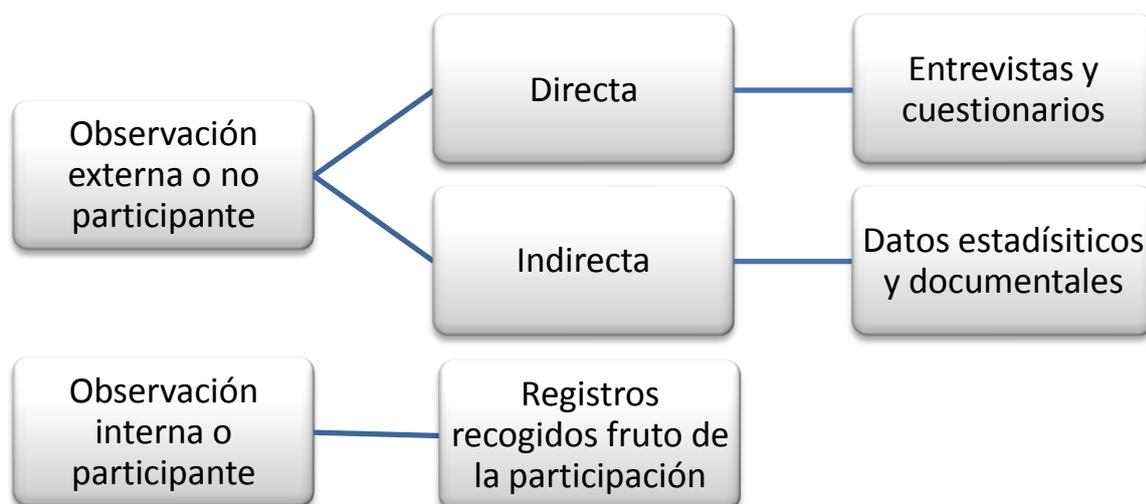
Hacemos constar que nuestra investigación parte de un estudio piloto que nos ha permitido reenfocar el trabajo hacia observaciones menos directas pero más participativas, enriqueciendo y proveyendo un mayor significado en los datos obtenidos. Para ello, nos hemos valido de nuevos instrumentos de recogida de información los cuales describiremos a lo largo de este capítulo.

Los instrumentos de recogidas de datos cualitativos, son por excelencia la observación, la entrevista y la participación observacional, pudiendo optar a un cuarto consistente en la triangulación de las tres técnicas simultáneas, Millán (2010). En nuestro caso, el instrumento de recogida de información se generaliza en la observación y se concreta en las denominadas técnicas narrativas y gráficas.

Para Buendía [et. Al] (1999:85) la observación, "...es el camino más adecuado para acercarnos a los hechos cuando queremos examinarlos en su contexto natural...". De las palabras de Buendía, deducimos que la observación es entre otros el instrumento competente para explicar, describir e interpretar los fenómenos resultantes de la interacción de los sujetos en su medio natural de crecimiento.

Por su parte, Sierra y Bravo (1984:26), la define como: "la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente". Por tanto, la observación se convierte en un proceso cuyo fin es la captura de la realidad (ya sea escrita, visual o sonora) por parte del investigador en relación a unos objetivos junto a una planificación previa sobre el entorno de análisis, personas o aspectos de interés para el estudio, que permitirá concretar el punto de mira de la reflexión.

Según Pérez Serrano (1998), existen dos tipos de observación:



La observación externa o no participante, sucede cuando el investigador permanece al margen y a la espera de que ocurran los hechos. En este tipo de observación nos encontramos varias formas de registrar los datos:

- Directa: Son todas las formas de investigación sobre el terreno, pero sin formar parte de él. Para nuestro estudio se fundamentaran en la entrevista abierta, la carta y las representaciones gráficas.
- Indirecta: Gira en torno a la exploración meticulosa de documentos estadísticos y documentales.

La observación interna o participante: Diversos autores coinciden en que esta forma de investigar es puramente cualitativa. En palabras de Woods (1987) es el medio por el cual el investigador descubre e interpreta una realidad, participando y formando parte de ella. Para nuestro estudio seleccionaremos los registros anecdóticos, pero no obstante ampliamos el concepto con algunas modalidades:

1.1.- Estrategias de observación participante

Estas se dividen en: registros no sistematizados y sistematizados parcialmente. Pérez Serrano

1.1.1.- Registros no sistematizados:

Permiten registrar el fenómeno observado en el instante en el que se produce, dotándolo de rigurosidad, naturalidad y objetividad respecto a la subjetividad de los individuos. Éstos se clasifican en:

<i>Técnicas</i>	<i>Taxonomía</i>	<i>Intervalos de observación</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>	<i>Usos</i>
<i>Documentos personales</i>	Historias de vida	Esporádicos o continuos, dependiendo del objetivo. Captar la vida	Ofrece un marco para interpretar la experiencia humana	Subjetividad	Pedagogía, Antropología, Educación Social
	Biografías	Esporádicos o continuos	Información acerca de la vida de una persona o grupo determinado	Percepción personal de la propia vida	Antropología, Trabajo Social y Educación Social
	Autobiografías	Esporádicos o continuos	Profundiza ideográficamente en el estudio de un individuo	Carácter retrospectivo; a veces puede distorsionar los hechos	Antropología educación y psicoterapia
	Entrevista en profundidad	Depende del objetivo. Obtener información de determinados esferas del sujeto	Obtener material de niveles psicológicos profundos	Subjetividad e interacción	Antropología, Educación, Historia
	Diarios	Regularmente en intervalos de día a día	Registro de cambios a través del tiempo	Costoso de elaborar. Exige continuidad	Ciencias sociales Cambios de los sujetos individuales o de grupo
	Cuadernos de notas	Esporádicos Obtener información	Recordar una situación vivida con más precisión	Anotar lo vivido	Antropología, Biología, psicología,
<i>Registros Narrativos</i>	Anecdótico	Esporádicos	Pueden registrar conceptos de interés	Falta de continuidad	Ciencias Sociales Estudios de casos
	Notas de campo	Intervalos	Información de primera mano	Consume mucho tiempo	Ciencias Sociales Trabajo de campo

CAP. 8.- EL PROCESO METODOLÓGICO

<i>Técnicas</i>	<i>Taxonomía</i>	<i>Intervalos de observación</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>	<i>Usos</i>
	Muestreo de tiempo	Intervalos de tiempo cortos, intermitentes y uniformes	Describir conductas tal y como se producen	Utiliza categorías predeterminadas	Ciencias Sociales Recogida fácil de información
Registros Mecánicos	Pruebas fotográficas	Esporádicos	Análisis detenido y profundo de determinados sucesos	Datos de situaciones aisladas de carácter estático	Ciencias Sociales Elementos de ayuda para el debate, recuerdo y discusión
	Vídeo	Esporádicos	Trasmitir un mensaje estructurado que permita observar las pautas de comportamiento de grupo	Más costoso	Ciencias Sociales Analizar en detalle determinados comportamientos
	Audio	Esporádicos	Gran flexibilidad y versatilidad	No hay nada visual	Ciencias Sociales Herramientas diagnóstico de una situación
Otras técnicas	Consulta de documentos	Esporádicos	Proporcionan un buen marco de referencia para un estudio	Exigen búsqueda y dedicación	Ciencias Sociales Material relevante para documentar un determinado problema
	Elaboración de mapas	Esporádicos	Facilita datos del contexto y comunidad en la que se va a trabajar	Exige búsqueda de informantes	Ciencias Sociales Mejor conocimiento del lugar
	Comentario en vivo	Esporádicos	Comentarios sobre el terreno	Posibilidad de distraer o interferir	Ciencias Sociales Análisis de situaciones

Fuente: Pérez Serrano (1998:29-31) Adaptación propia

1.1.2.- Registros sistematizados parcialmente:

Tienen la ventaja de facilitar el registro de los datos, usando listas o escalas. En ellas encontramos las siguientes técnicas:

Taxonomía	Intervalos de observación	Ventajas	Inconvenientes	Usos
Listas de control	Intermitente o regular, dependiendo del objetivo	Fácil de codificar, de registrar y analizar. Reduce el tiempo de observación	Tiene que esperar a que ocurra el suceso	Registro de la presencia o ausencia de una determinada conducta. Ciencias Sociales
Escalas de estimación: numérica, gráfica y descriptiva	Secuencias de conductas continuas	Son fáciles de cumplimentar y de corregir	Dice poco de las causas de la conducta. Pueden existir errores en los que evalúan. Ambigüedad en los términos que se utilizan	Evaluar comportamientos Ciencias Sociales

Fuente: Pérez Serrano (1998:29-31) Adaptación propia

1.2.- Justificación de la selección del instrumento de recogida de datos

Las anotaciones anecdóticas nos permiten analizar conductas de los individuos que no pueden ser observadas a través de otros instrumentos de evaluación que necesitan de estructuración previa para su utilización, y porque dejarían fuera de su alcance aquellos comportamientos que se presentan en forma imprevista. Los registros anecdóticos por no necesitar de planificación previa ni gran elaboración de material, son de fácil utilización por parte del investigador. La única condición indispensable para utilizar de forma efectiva, es saber seleccionar los hechos significativos que ameriten ser tomados en consideración para una evaluación del sujeto de investigación. A continuación, profundizamos más exhaustivamente ésta fuente de información.

1.3.- Nuestra técnica de investigación: el registro anecdótico**1.3.1.- Aproximación conceptual**

Como hemos visto anteriormente, el registro anecdótico, es uno de los instrumentos básicos de registros de las observaciones no sistematizadas enmarcado dentro de las técnicas narrativas.

Consiste en la descripción en forma espontánea y natural, de un hecho ocurrido y protagonizado por un sujeto, que el investigador considera relevante para su estudio.

Wittrock (1989), considera que es un pasaje significativo de la conducta, una constancia de un episodio de la vida del sujeto, una foto escrita del individuo en acción. Tójar (2006), la define como simples narraciones de incidentes juzgados por el observador como significativos con respecto a un sujeto determinado. Constata descripciones de la conducta real que se dan en situaciones registradas por el investigador.

Sintetizando, esta técnica consiste en la anotación por escrito de una conducta observada por el investigador, sin variar el contexto, ya sea enunciando conclusiones o resumiéndolas. Dicho medio deja copia fiel, por escrito, de lo que la conducta realmente fue. Puede anotar no sólo expresiones o comentarios verbales de los sujetos de la investigación, sino también recoger emociones, estados de ánimo o comportamientos ante determinados estímulos, considerados de interés para el estudio.

1.3.2.- Estructura del formato o plantilla

La estructura del registro anecdótico, se compone de la anotación periódica de incidentes de la conducta de un individuo (anécdotas) estructurándolas de forma que faciliten una comprensión de la conducta global del sujeto. Éstas deberán ir complementadas con la descripción del contexto desde donde ha ocurrido la anécdota, además de la fecha y el nombre del anotador, que en este supuesto son varios. Suele ser conveniente numerarlas para facilitar la clasificación y la ordenación

A modo de ejemplo, mostramos un registro real realizado para nuestro estudio:

	<i>G-2 (procedencia y número registro)</i>
Fecha:	<i>Diciembre 2009</i>
Contexto:	<i>Asamblea de familias: Para finalizar el año, realizamos un foro donde resumimos todo lo que ha dado el año. Se da la oportunidad para que las familias expresen o comenten su experiencia con el Centro. Una madre, con dos hijos/as en el Centro y después de 11 meses de trabajo con ellos manifiesta públicamente:</i>
Hecho:	<i>“me he dado cuenta de que tengo muchas carencias como madre, el centro ha sido un revulsivo para la vida de mi familia, especialmente la de mis hijos/as”, y finaliza diciendo en referencia a su educadora: “...es como mi hermana mayor, siempre encima mía”</i>

1.3.3.- Recomendaciones de cumplimentación

Para otorgar validez y rigor a los registros, es conveniente cumplir con unas condiciones mínimas las que para Anguera (1988) se circunscriben a:

- Anotar con exactitud y literalmente el hecho en sí.
- Describir con rigurosidad el contexto donde se produce el acontecimiento.
- Distinguir el acontecimiento de otras anotaciones.
- Registrar acontecimientos que se relacionen con el desarrollo personal del sujeto o sus interacciones sociales.
- Recoger aspectos representativos y significativos de los individuos, en relación al objeto de estudio.
- Esgrimir un estilo literario directo, preciso, no redundante, ni retórico, ni con claves personales.
- Referir a un sólo individuo o como mucho un pequeño grupo.

1.3.4.- Tipos de registros anecdóticos

Mckernan, J. (2001) indica cuatro formas de registrar y concebir las anécdotas, según que:

- 1.- La objetividad y la imparcialidad del investigador sea la tónica predominante, en la que no se recogen interpretaciones ni valoraciones del investigador.
- 2.- La observación o registro, se acompañe de una interpretación o valoración del investigador.
- 3.- Se aporten sugerencias o recomendaciones a la interpretación realizada de la anécdota, diferenciados de la información registrada.
- 4.- Se entremezclen las observaciones y los comentarios, siempre diferenciados y estancos.

Nuestro modelo de registro, podría estar entre el modelo 1 y 2 de Mckernan, dado que recogemos objetivamente y con rigurosidad los acontecimientos desde los sujetos, pero describiendo el contexto donde se produce el hecho.

1.3.5.- Ventajas

Hasta donde llevamos profundizado sobre esta técnica, podemos entrar a valorar algunas ventajas:

1. El formato o plantilla no resulta laborioso ni complejo.
2. Es económico.
3. Admite valorar registro por registro, sin perder la objetividad del acontecimiento.
4. No existen límites en la extensión de los registros
5. Permite la participación de otros observadores.
6. Facilita la apreciación de cambios o evoluciones de manera significativa.

1.3.6.- Características

Mckernan, J. (2001) cuando describe este instrumento de recogida de información, alude a una serie de aspectos que caracterizan su singularidad y peculiaridad. El registro anecdótico se podría caracterizar, por: representar una observación no sistematizada, llevada a cabo en cualquier momento, contexto y acontecimiento, con posibles anotaciones del investigador registradas de manera libre y espontánea, pudiendo ir acompañados de emociones, sentimientos e interpretaciones. No obstante desmenuzamos sus peculiaridades:

1. Observación no sistematizada: el docente no planifica ni el momento en el cual va a realizar la observación ni qué es lo que va a observar. El hecho registrado ocurre en una forma imprevista, espontánea.
2. Se puede realizar en cualquier momento: a diferencia de otros registros que requieren ser utilizados durante el desarrollo de actividades específicas, los registros anecdóticos pueden recogerse sin importar dónde ni cuándo.
3. Inmersión en el contexto y descripción de los acontecimientos: se basa en la descripción del hecho ocurrido y la circunstancia en la cual se desarrolla: el observador redacta textualmente el hecho relevante y además debe señalar el lugar y momento en el cual ocurre, aspectos de suma importancia para que la información contenida en el registro pueda ser utilizada en forma óptima.
4. Puede incluir anotaciones del investigador: El registro anecdótico puede incluir comentarios del observador.
5. Se recogen de manera libre y espontánea: El registro anecdótico no guarda relación con la planificación de actividades sino en el momento en el que se produce el acontecimiento.
6. Pueden agregarse emociones, sentimientos e interpretaciones: los estados emocionales y sentimentales así como opiniones e interpretaciones de su experiencia personal son objeto de anotación.
7. Es una técnica narrativa: Los registros se realizan mediante la escritura descriptiva.

Los registros anecdóticos por no necesitar de planificación previa ni gran elaboración de material, son de fácil utilización por parte del investigador. El único condicionante indispensable para utilizar en forma efectiva un registro informativo es saber seleccionar aquellos hechos que ameriten ser tomados en consideración para una evaluación del sujeto de investigación.

1.4.- Ejecución del instrumento de recogida de datos

La aplicación del instrumento se ha hecho efectiva después de la superación de varias fases:

1. Solicitar los permisos correspondientes en Aldeas Infantiles SOS para el desarrollo de la investigación.
2. Presentar al equipo de trabajo de los diferentes Centros de Día que serán estudiados, las finalidades del estudio y los objetivos que se pretenden, así como motivar la predisposición a colaborar por parte de los distintos profesionales que intervienen en el programa.
3. Presentar y explicar el instrumento a todos los colaboradores.
4. Proceder la ejecución del instrumento por parte del equipo de trabajo de cada Centro de Día.
5. Realizar un seguimiento periódico de las informaciones recogidas por si hubiera que reconducir el punto de vista del observador.

Superadas estas etapas, los diferentes equipos profesionales formados por Pedagogos, Trabajadores Sociales y Educadores Sociales Especializados en menores en riesgo y en familias, registraban los siguientes aspectos:

1. Comentarios significativos sobre la globalidad del recurso
2. Emociones y sentimientos
3. Expresiones gestuales

Los contextos desde donde se registraban las anécdotas, eran varios:

1. En el hogar
2. En los Centros Educativos
3. En el Centro de Día
4. En el municipio (calles, dependencias municipales, comercios y otros)

El periodo de tiempo establecido, ha sido un curso escolar, aunque excepcionalmente se han anotado otros con anterioridad y posterioridad.

Hago mencionar, la colaboración y la buena acogida del instrumento por el equipo de trabajo en particular y de Aldeas Infantiles en general, al considerar el registro anecdótico como estrategia valiosa para la evaluación del trabajo cotidiano. De hecho, los registros de datos se han convertido en una práctica dentro de algunos Centros de Día de Aldeas Infantiles SOS y otros programas como medio de retroalimentación.

2.- OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Cómo decíamos al inicio, el desarrollo de un estudio piloto, la consulta a especialistas en investigación tales como Wittrock (1989), Tójar (2006), Mckerman (2001) y Bisquerra (2009) entre otros, y desde la opinión de distintos expertos, entendemos que el uso de un sólo instrumento de recogida de información es insuficiente y poco concluyente. Se hace necesario emplear otros mecanismos de extracción de datos complementarios a los registros anecdóticos. “En una investigación cualitativa es frecuente recoger la información utilizando varias técnicas de un modo alternativo y complementario. El etnógrafo observa, pregunta y analiza, integrando una variedad de técnicas para obtener datos”, nos dice Massot, Dorio y Sabariego en Bisquerra coord. (2009:330). Con el uso de diversas técnicas estaremos ganando en rigurosidad y contundencia en las informaciones halladas, contrastándolas con los testimonios y hechos obtenidos desde diferentes contextos.

Aunque no ostenta la consideración de instrumento, concedemos el valor de “fuente de información” las procedentes de técnicos y docentes vinculados a los Centros de Día. A ellos acudiremos mediante el uso de entrevistas y registros anecdóticos para lograr información meritoria que fundamente nuestra tesis.

Además, hacemos constar que valerse de distintas herramientas consigue independientemente de la justificación anterior, adecuar los mecanismos de extracción de datos a los disímiles momentos evolutivos e intelectuales que presentan los sujetos de investigación (niños/as, adolescentes, y familias). Es por lo que hemos acudido a distintas técnicas de información, las cuales explicamos a continuación.

2.1.- La entrevista semiestructurada

Conectando con lo que decíamos, la entrevista es “en el campo de la investigación cualitativa una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de

otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión” Massot, Dorio y Sabariego en Bisquerra coord. (2009:336). Esta se divide en tres modalidades: abierta o no estructurada, semiabierta o semiestructurada y cerrada o estructurada. Teniendo en cuenta el predominantemente enfoque cualitativo de nuestro estudio y los sujetos con los que trabajaremos (madres y padres, docentes y técnicos), la entrevista, modalidad intermedia, será la más pertinente. A través de ella podremos reconducir el interrogatorio hacia aquellos temas que más nos interese aclarar, así como profundizar en ciertos aspectos o simplemente adaptar un tipo de diálogo apropiado a cada persona, además de que nos posibilita formular otras preguntas inspiradas en el nudo del diálogo.

Por tanto, entendemos que es una técnica a caballo entre la entrevista que es estructurada y la que no lo es, posicionándose en una perspectiva ecléctica, es decir, entendemos la entrevista semiestructurada como aquella en la que el entrevistador desarrolla preguntas cerradas y previamente elaboradas con el alterne de cuestiones espontáneas surgidas de las respuestas estructuradas. Esta estrategia interrogatoria resulta para nuestro estudio más completa, ya que por un lado, la parte formal permite comparar entre los diferentes sujetos de investigación, la parte informal facilita profundizar en las características y aspectos más específicos.

Las entrevistas se han desarrollado en las dependencias de los Centros Educativos, los Servicios Sociales y los distintos Centros de Día que hemos tenido la oportunidad de estudiar. Todas ellas han sido grabadas. Esto ha originado en la mayoría de las veces tensión, nerviosismo y distracción en las personas consultadas. Ante esa vivencia, afirmamos que durante el interrogatorio han surgido dos momentos: a) la que se realiza con presencia de una grabadora y b) la que surge después de finalizar la entrevista con la grabadora inactiva. La primera de ellas tenemos constancia evidente por los archivos de audio y la segunda por las anotaciones que se han ido haciendo, en la que se recogía por un lado sentimientos, emociones, gestos y por otro, nuevas declaraciones y testimonios sin el estrés y la presión psicológica producida por la grabadora.

Hacemos constar que las entrevistas se han efectuando bajo el control ético que deben de acompañar estas acciones; todos/as los entrevistados/as han sido informados de que la conversación iba a ser grabada, dando la opción de no hacerlo si así lo deseaban.

Las cuestiones han sido distintas en función de las personas entrevistadas, es decir, docentes, técnicos y familias respondían a unas preguntas determinadas como:

- ¿En qué te está ayudando el Centro de Día?

- ¿Lo consideras como un apoyo en tu vida personal y familiar?
- ¿Qué ha significado o significa el Centro de Día para tu vida? ¿Y para la de tus hijos?

Con estas cuestiones hemos querido descubrir cuáles son los estímulos que aporta el programa educativo dirigido a padres y madres, cómo inciden en sus vidas y en sus retoños, de qué manera afecta a la mejora de la dinámica familiar y especialmente en qué términos su vida está advirtiendo cambios.

En lo que concierne a los docentes, los interrogantes han girado en tono a:

- ¿Qué le aporta el Centro de Día a su trabajo?
- ¿Cómo reflejan los alumnos/as su asistencia al Centro de Día?

Estas consultas han pretendido averiguar en qué medida el programa resulta ser un apoyo para familias, hijos/as y docentes en su quehacer cotidiano. Así pues, las conductas aparecen en los ámbitos no formales, formales e informales de la educación.

Por último, las mismas cuestiones son formuladas a los técnicos de los Servicios Sociales, de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y del Servicio de Protección de Menores (el abanico de profesionales es distinto en cada ciudad y definido por la vinculación al Centro de Día). Con éstos queremos conocer cuál es la contribución del programa y en qué medida está beneficiando a sus usuarios y al entorno donde tienen presencia, para medir entre otros aspectos, el impacto social generado. Así mismo, entendiendo a los Centros de Día como un recurso comunitario, es pertinente conocer hasta qué punto complementa y refuerza su labor profesional. Las preguntas llevadas a cabo han sido las siguientes:

- ¿Qué pensáis que aporta el Centro de Día a los menores y sus familias?
- ¿Qué le aporta al municipio?
- ¿En qué aspectos complementa vuestro trabajo?

Con estos interrogantes intentaremos conocer la incidencia de los programas educativos de los Centros de Día en nuestra población de estudio.

2.2.- Las cartas

Este instrumento de recogida de información aplicado a los adolescentes de entre 13 y 16 años, permite entre otras cosas conocer sus vivencias, su pensamiento y el significado que le otorgan a los programas educativos. Massot, Dorio y Sabariego en Bisquerra coord. (2009) apuntan que la carta es un documento personal que se escribe a otra persona ofreciendo testimonios de

cualquier índole. Para nuestro estudio es además, “una importante fuente de información sobre el pensamiento social e intelectual de una persona” (pp. 347). Cuando se escribe una carta, se hace con la esperanza de que contesten. En nuestro caso estos documentos son ficticios, es decir, se escriben sin esperar respuesta, por lo que entendemos que no se ciñe a la familia de los documentos personales, principalmente porque la carta está motivada por el investigador; “por documento personal se entiende cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador, que posee un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado” (pp. 350). Es cierto que tal y como planteamos aquí el instrumento de recogida de información, la carta no sea tal, sino que se acerque más a una mera redacción, pero esto comprendía importantes nublos en la expresión de sentimientos, vivencias y significados. Para un adolescente, imaginar que le cuenta parte de su vida a un amigo, es mucho más motivador que escribir una simple redacción, por ello, planteamos este sistema: “la carta ficticia”, en la que hemos conseguido los resultados esperados (mostramos algunos ejemplos en el anexo final).

Expusimos a los adolescentes la tarea que debían realizar: escribir una carta pensando en un amigo o familiar ajeno al programa, explicándoles qué significa el Centro de Día para ellos, en qué está repercutiendo y por qué lo aconsejarían. De esta forma podremos testimoniar desde los posicionamientos fenomenológicos e interaccionistas la incidencia de los programas educativos en las vidas de los adolescentes.

Hacemos constar que una de las limitaciones encontradas en este mecanismo ha sido la insuficiente profundidad y extensión de gran parte de los documentos recogidos. El perfil de adolescente con el que trabajan los Centros de Día manifiesta dificultades en la expresión oral y escrita, pero esta última es mucho más rentable de cara a nuestro estudio.

2.3.- Representaciones gráficas

Psicólogos y pedagogos certifican la inmensa fuente de información que suponen los dibujos de los niños/as para la fundamentación de investigaciones y evaluaciones, lo que no saben expresar con palabras lo hacen a través del dibujo y los colores. Gómez García (2006) en su blog virtual escribe: “... es a través del dibujo y del juego donde comunican y expresan cómo son, sus pensamientos, sus sentimientos y dónde establecen contacto con la realidad y el ambiente que les rodea. El escaso dominio que los niños poseen sobre el lenguaje dificulta la comunicación de sus pensamientos, pero esta dificultad les lleva a explorar nuevos modos de comunicación.” Este es el principal motivo por el cual empleamos en nuestra investigación el dibujo como instrumento complementario de recogida de datos, debido a la experiencia de no poder obtener información clara y relevante empleando las entrevistas y las cartas a menores

de entre 6 y 12 años, entre otros factores, por no tener maduras las habilidades narrativas y verbales. Por el contrario, en este periodo de evolución, los menores desarrollan con más énfasis el lenguaje no verbal. El dibujo juega en el niño/a un papel muy importante en la expresión de la realidad, aunque exige en ocasiones que los menores expliquen qué han dibujado y por supuesto proveerse de criterios técnicos para su interpretación.

A los niños/as de 6 a 12 años se les encomendó que realizaran un dibujo representativo del Centro de Día. En formato DIN A- 4 debían describir gráficamente los significados que encierran para ellos el programa educativo, organizados a través de cuatro ilustraciones con diferentes temáticas:

<i>Espacio físico</i>	<i>Actividad que más les gusta</i>
<i>Dibujo libre relacionado con el Centro de Día</i>	<i>Actividad que más les gusta</i>

El primer cuadrante reservado al espacio físico nos ayudará a descifrar qué percepción espacial y afectiva tienen los menores sobre el Centro. Este aspecto determinará la simbología que encierra. La segunda y tercera sección alberga las actividades que más les gustan del programa educativo; le damos más protagonismo a este asunto puesto que nos aportará mayor información sobre la relevancia que tienen las acciones que desarrolla el Centro de Día dado que es nuestro objeto principal de estudio. Se dedica el último espacio para ilustrar libremente cualquier aspecto relacionado con el programa, esto nos aportará una visión más libre y espontánea.

3.- POBLACIÓN Y MUESTRA

3.1.- Población

Éste es un término polisémico que contiene diversas acepciones en sus significados. En el marco de la investigación, y concretamente en nuestro estudio, la población es entendida como el conjunto de personas vinculadas entre sí por unas características comunes por las cuales se van a investigar unas variables. A este concepto, también se le denomina “*universo*”.

Según Gil (2004), podemos considerar distintos tipos de poblaciones:

- **Población base:** es el grupo de personas designadas por características personales, geográficas o temporales que son elegibles para participar en el estudio.
- **Población muestreada:** es la población base, con criterios de viabilidad o posibilidad de realizarse el muestreo.
- **Población diana:** es el grupo de personas a la que va proyectado dicho estudio, la clasificación característica de los mismos, que la convierte en modelo de estudio para el proyecto establecido.

En nuestro estudio, el universo son los niños, adolescentes y familias en situación de riesgo y exclusión social descritos en el Capítulo II, “Estado de la cuestión”. Por tanto, la población base y de referencia será la pertinente.

3.2.- Muestra

La muestra, es una selección de la población, la cual va a ser representada. Ésta tiene todas las características relevantes del universo. Nuestros parámetros de estudio, se circunscriben a la constatación de las consecuencias y efectos que producen los programas de los Centros de Día en menores, adolescentes y familias en riesgo de exclusión; por tanto la muestra se extiende a los usuarios de dichos recursos, ampliándose a los Centros de Día de Aldeas Infantiles SOS procedentes de las ciudades de Granada, Zaragoza y Vigo. En el siguiente cuadro la definimos con más exactitud.

	Granada	Zaragoza	Vigo	
Menores y adolescentes	32	50	50	
Familias	19	31	32	
Total	51	81	82	214 unidades de investigación

Por tanto, el número de menores y adolescentes se elevan a 132 mientras que las familias a 82, conformándose un total de 214 unidades de investigación, entendiendo por unidades al conjunto familiar por un lado y a menores y adolescente por otro.

Queremos distinguir en este estudio la figura del docente (de primaria y secundaria) y del técnico (Trabajador Social, Psicólogo o Pedagogo) como sujetos que aportan información relevante al estudio, al poseer un compromiso profesional vinculado a menores, adolescentes y familias con los que trabaja el recurso. A ellos aludiremos constantemente para conocer el resultado de los programas educativos desde una mirada externa al proyecto.

CAPÍTULO IX

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

1.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

1.1.- Momentos del análisis de datos cualitativos

1.2.- Las categorías

1.3.- Descripción categórica y discusión

1.3.1.- Competencias personales

1.3.2.- Competencias sociales

1.3.3.- Rendimiento escolar

1.3.4.- Dinámica familiar

1.3.5.- Figura de referencia

1.3.6.- Impacto social

1.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

Finalizado el proceso de recogida de información, el siguiente paso es el análisis de los datos recogidos. Habiendo seleccionado para nuestra investigación el enfoque cualitativo, corresponde ahora analizar los datos desde esta perspectiva, teniendo en cuenta, que en la metodología cualitativa, los análisis de los datos no se atiene a unas directrices determinadas, sino que se aplican diversos enfoques, perspectiva u orientaciones. Pérez Serrano (1998).

Latorre y González (1987:43), indican que “el análisis de datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación.”.

De esta definición, entendemos, que el análisis de los datos cualitativos implica un compendio de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones, realizadas desde la información obtenida, con el objetivo de responder a los problemas planteados en la investigación, puesto que solamente con la obtención de los datos no conseguiremos los resultados planteados sino que habrá que reconducirlos hacia nuestros objetivos. Ander-egg (1990) manifiesta la convicción de que si no le encontramos significación a los datos extraídos, éstos resultan irrelevantes. Es necesario interpretarlos y extraerles significado.

Teniendo claro en qué consisten los análisis de datos cualitativos, cabe plantearse el cómo se analizan, qué fases existen en su proceso.

1.1.- Momentos del análisis de datos cualitativos

Pérez Serrano (1998), aclara, que expertos en metodología cualitativa, coinciden en puntos comunes para el proceso de análisis de datos, sintetizados en tres momentos básicos:

- Análisis exploratorio: una vez recogidos los datos se debe proceder a un análisis para filtrar los datos obtenidos y seleccionar aquellos que nos serán útiles; es posible que podamos extraer conceptos inesperados, o que la información obtenida sea insuficiente.
- La descripción: una vez realizado el proceso exploratorio, debemos describir cuál es la información obtenida ¿qué, cómo, por qué, cuándo? Resumidamente, es la fase de la categorización que ahora desarrollaremos más adelante.

- La interpretación: supone integrar, relacionar y establecer conexiones entre las diferentes categorías. Es el momento más sensible y delicado.

1.2.- Las categorías

Este es el procedimiento que utilizamos para ordenar y clasificar la información, atendiendo a los distintos modos de ser de los datos en función de los objetivos de la investigación y el Estado de la Cuestión. Son conceptos que forman parte de la investigación expresados de forma clara, sencilla y concisa para comprimir la información y hacerla más rica y operativa.

Bardin (1986:90), precisa que “las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico, reunión efectuada a razón de los caracteres comunes de estos elementos”. Por tanto, entendemos que es la agrupación de la información por temáticas de interés, suscitadas desde la teoría de la primera parte de este estudio. Las categorías surgen por tanto del marco teórico de la investigación y tendrán la finalidad de definir los conceptos claves para explicar nuestro objeto de investigación. Así pues, la extracción de las categorías debe partir desde la teoría previamente elaborada, Bogdan y Biklen (1982). Sin embargo De Lara y Ballesteros (2002) aluden al sistema de categorización abierta, consistente en la elaboración categórica paralela a la elaboración teórica, pero éste no es el caso que nos ocupa.

Tójar (2006) determina que en la elaboración de los procedimientos categóricos debe existir la flexibilidad que permita incorporar, ampliar o completar las categorías existentes o incluso contemplar la posibilidad de que aparezcan otras imprevistas. Pérez Serrano (1994:213-214) establece para la categorización de los datos unas reglas que se deberán cumplir en dicho proceso y que nosotros haremos constar:

- “1.- Las categorías en que se divide un conjunto de casos deben estar definidas con precisión y claridad, de forma que no haya dudas al atribuir los casos a las categorías.
- 2.- En consecuencia, las categorías deben ser mutuamente excluyentes, de forma que la asignación de un caso a una categoría impida que pueda asignarse a otra diferente.
- 3.- Las categorías en que se divide un conjunto de casos deben agotar las posibilidades del mismo, esto es, ningún caso deberá quedar sin poder ser asignado a una ellas.
- 4.- Las categorías deben ser homogéneas, es decir, mantener una relación lógica tanto con la variable categorizada como cada una con las demás.

La categorización correcta constituye el paso previo a los análisis estadísticos de datos recogidos para la investigación.”

A partir de la exposición, estructuraremos las categorías desde la teoría elaborada y los objetivos de investigación marcados, aunque contemplamos los procedimientos mixtos a los que aludía Tójar (2006). A continuación enumeramos las categorías para posteriormente pasar a su explicación y descripción.

1. **Competencias personales**
2. **Competencias sociales**
3. **Rendimiento Escolar**
4. **Dinámica familiar**
5. **Figura de referencia**
6. **Impacto Social**

Las dos últimas, son categorías imprevistas extraídas a partir del estudio piloto que conforman un ámbito de análisis muy concreto y que contribuye brillantemente al enriquecimiento de nuestro objeto de investigación.

1.3.- Discusión de la información en función de las categorías

El análisis de los datos, perseguirá el esquema que exponemos a continuación:

Categorías Muestra	Competencias Personales	Competencias Sociales	Rendimiento Escolar	Dinámica Familiar	Figura de Referencia	Impacto Social
Técnicos y docentes	✍	✍	✍	✍	✍	✍
Familias	✍	✍	✍	✍	✍	✍
Menores y adolescentes	✍	✍	✍	✍	✍	✍

El eje de coordenadas se constituye por la muestra de investigación y el de abscisas por las variables de estudio. El término categoría vendrá precedido de una explicación o descripción,

seguida del correspondiente debate; cada uno será dividido en apartados que responde al eje de coordenadas, en el que cada elemento será dividido en subcategorías.

1.3.1.- Competencias personales

✍ Descripción

Cuando hablamos de necesidades y fortalezas del menor en el Capítulo I apartado II, autores como Mondragón y Trigueros (2002), Velaz De Medrano (2009), Valverde (1993), coinciden en argumentar que las necesidades y fortalezas afectivo-emocionales, morales, saludables, físico-biológicas, son carencias del menor que deben de ser abordadas para evitar el inicio de conductas de riesgo.

Debemos decir, que las competencias personales y sociales son piezas de un mismo puzzle. Se entiende la competencia personal desde la mirada endógena del individuo, es decir, “*qué hago yo para mí*”. Por el contrario, la competencia social, parte de la competencia personal pero desde una mirada exógena, es decir, “*qué hago yo para la sociedad*”. Gardner (2001), en su teoría de las inteligencias múltiples, alude entre otras a la inteligencia intrapersonal e interpersonal:

- I. Intrapersonal: capacidad de entenderse, motivarse y controlarse a uno mismo
- II. Interpersonal: capacidad de ponerse en lugar de la otra persona y saber tratarla.

Aquí podemos encontrar dónde estriban las diferencias básicas de ambas competencias. Tanto la competencia personal como social contribuyen al refuerzo de la identidad psicosocial, y por tanto sería un facilitador de la adaptación del individuo al medio. En relación con la exclusión, ambas determinan la capacidad de la persona para afrontar las situaciones imprevistas, para acceder a aquello que le facilite su incorporación a un proceso normalizado. Esta tipología de competencia implica una serie de componentes por los cuales se potenciará su desarrollo.

Se incluyen en este ámbito las competencias cuya adquisición redundan en una mejora personal que, a su vez, tiene repercusión positiva en la sociedad. Como veíamos en el capítulo I, apartado 1, “*los indicadores de riesgo*”, 4 “*la prevención*” y 5 “*la integración*”, deducimos la relevancia que tienen para la inclusión en la sociedad los recursos personales y sociales en el proceso de integración en la comunidad a la que pertenecen los individuos.

Actualmente, el término de “*competencias personales*” ha tomado gran importancia, no sólo en los Centros de Día, sino en otras instituciones socioeducativas, con el objeto de desplegar en

la persona, conductas observables que indiquen su adaptación a determinadas áreas de su vida en donde se desenvuelve (familia, escuela, juego, estudio, amistades, etc.), ya que está comprobado que el ser humano tiene capacidad de adquirir nuevas competencias durante toda su vida, siempre y cuando se den los estímulos apropiados y exista acceso a los recursos necesarios; así nos lo recuerda el pensamiento existencialista en el que se fundamentan los Centros de Día al referirse al ser humano como proyecto inacabado que va construyéndose durante su estancia en el mundo. Nuestros usuarios, exhiben indicadores de riesgo desde las carencias y déficits en competencias personales, manifestado en una baja autoestima, deficiente autocontrol de impulsos, inestabilidad emocional, sin hábitos higiénico-saludables, baja resistencia a la frustración, poco reflexivos, incapaces de defender sus intereses personales, influidos por sus limitaciones, y todo ello debido en parte a la incidencia de ambientes poco idóneos para su progreso personal, marcado en parte por el estrés familiar, escolar y social que padecen.

Al hilo, la labor del Centro de Día es promover la adquisición de competencias personales, en las que podemos decir que conforman el compendio de los conocimientos (del entorno y de sí mismo), actitudes (espíritu de sacrificio, esfuerzo, optimismo, etc.), valores (responsabilidad, compromiso, humildad, generosidad, etc.) y habilidades (toma de decisiones, negociación, comunicación, entre otras) para abrir con efectividad su relación con el entorno, además de propiciar la creación de escenarios y situaciones favorecedoras del proceso de mejora en el impulso personal. En definitiva son las mimbres del ser humano para vivir una vida equilibrada, son las herramientas y las condiciones que le permitirán alcanzar sus metas y sueños a fin de ser ciudadano del mundo. Como profesionales no podemos obviar la dimensión socializadora, puesto que las competencias personales facilitan la evolución del ser humano en las áreas: personal, relacional, familiar, académica, laboral, social y en todas aquellas en las que exista la presencia del Yo como ser que vive en comunidad y en continua competencia. Desde esta fundamentación, reaparecen las competencias sociales, que de alguna forma son el resultado de las idoneidades personales.

Por ende, entendemos por competencia personal, las capacidades que tiene un individuo para salir triunfante de unas condiciones determinadas. Dichas capacidades se traducen en habilidades como el autocontrol, autoconocimiento, autoconfianza, resistencia a la frustración, espíritu de sacrificio y esfuerzo, urbanidad, estabilidad emocional, honradez, responsabilidad o el cuidado personal. No podemos obviar ni olvidar en este estudio las circunstancias ni las situaciones que se tienen que crear para lograr las habilidades a las que aludíamos. Es

necesario crear escenarios y ambientes para este fin posibilitando la construcción del SER para ESTAR en el mundo (recordamos de nuevo el pensamiento de Heidegger).

Efectivamente, la integración social en este sentido conviene entenderla como la capacidad que tiene o adquiere el individuo para participar de manera interactiva con el entorno, mediante la complacencia de sus necesidades y siendo protagonista de su bienestar. La forma de actuar de los Centros de Día a este respecto, se desarrolla a través de diversas estrategias:

1. propiciar el autoconocimiento desde la reflexión y el compromiso,
2. elevar la autoestima y el sentimiento de bienestar,
3. mejorar el control y la estabilidad emocional bajo condiciones de elevada exposición a estresores en situaciones críticas,
4. facilitar el afrontamiento y la adaptación, a situaciones diversas e imprevistas
5. lograr en el menor una personalidad activa y positiva
6. ayudar al sujeto a evitar experiencias negativas y a la incidencia de determinados estresores, o en su caso convertirlos con aprendizaje

Por último, si consideramos las competencias personales como indicador de riesgo (si existen déficit o carencias), si además entendemos que promover su logro es una tarea preventiva e integradora, encomiablemente el resultado del análisis deberá arrojar datos que indiquen su efectividad para poder afirmar que los programas educativos de los Centros de Día suscitan mejoras en la ganancia de competencias personales.

✍ Discusión

Decíamos que las competencias personales se adquieren a través de la capacitación interna para desenvolverse con éxito. Dicho aprendizaje se obtiene entre otras formas, de las experiencias vitales de los sujetos y del significado que le atribuyen, siempre en continua interacción con los demás y en connivencia con el contexto de desarrollo, acreditado por las informaciones extraídas a los sujetos de investigación: personal docente, técnicos, familias, menores y adolescentes vinculados al programa.

- *Técnicos y docentes*

Docentes y técnicos desde su labor profesional revelan las estimulaciones emanadas a partir de los programas educativos del Centro Día, vislumbrando su incidencia desde una perspectiva integral e integrada en un contexto determinado. Relativo a las competencias personales, que es la variable que nos ocupa, cuando preguntamos en qué reflejan los niños/as su asistencia al

Centro de Día, ambas figuras profesionales aluden a la mejora del autocontrol, autoconocimiento y la autoestima bajo una atmósfera de cooperación y reciprocidad institucional, por ello establecemos la siguiente subcategoría:

- ***Competencias personales y coalición socioeducativa***

Considerando los Centros de Día de atención a menores como un recurso educativo que se nutre del entorno y el entorno se nutre de él, es lógico pensar que exista una incidencia bilateral o complementaria. Si estudiamos los programas desde el marco de las competencias personales, comprobamos que ha sido muy notable detectar el amparo que ofrecen estos programas hacia otras instituciones sociales y educativas (Colegios y Servicios Sociales principalmente). Éstas coinciden en argumentar que el recurso es una prolongación de su trabajo y que bajo ese aspecto se sienten realmente apoyados y reforzados, incidiendo en el crecimiento personal de sus beneficiarios.

Durante las entrevistas he podido observar en técnicos y docentes un sentimiento común de soledad, impotencia y frustración por no poder hacer frente a las dificultades y desajustes que presentan sus usuarios debido a las limitaciones funcionales, estructurales y organizativas de su profesión (por lo que podemos entender de forma tangencial a este estudio la necesidad de la Educación Social). Paralelamente a este sentimiento de desencanto, se contrasta el alivio, el refuerzo y la gran acogida que los programas socioeducativos desprenden en técnicos y docentes, puesto que compensan las carencias y limitaciones de su quehacer profesional en relación a una realidad hostil a la que diariamente hacen frente (conductas disruptivas, desmotivación, baja tolerancia a la frustración, carencias de sacrificio y esfuerzo, etc.). Por todo ello, desvelamos en qué términos los Centros de Día reducen esta realidad, bajo el compromiso de ser un recurso que refuerza y compensa las labores socioeducativas de agentes e instituciones sociales donde los Centros de Día tienen presencia.

Al respecto, una docente de Zaragoza indicaba “... *en cuanto al comportamiento, en niños que a lo mejor son un poco conflictivos, cuando llegan al Centro de Día vosotros seguís trabajando en la misma línea que nosotros.*”, “*es importante que todos vayamos en la misma línea y que los críos no vean actitudes distintas por parte del profesorado, vuestras o de la familia.*”, apuntaba una maestra galaica. Ciertamente esto es percibido y valorado por docentes, trabajadores sociales y pedagogos, asentando que los Centros de Día llegan (profesionalmente hablando) donde ellos no pueden hacerlo (trabajo con familias que estudiaremos más adelante, atención en horario extraescolar, establecimiento de niveles de coordinación con diversas entidades y agentes sociales, etc.). Es importante enfatizar estas

impresiones, debido a que se realiza un atributo bastante ignorado hasta ahora y que no es otro que la compensación y refuerzo en el trabajo socioeducativo que desempeñan los Centros de Día respecto a otras instituciones (patrón que se irá coreando en sucesivas categorías), y que aquí realzamos como un potencial para poder lograr y afianzar la adquisición de las anheladas y buscadas competencias personales en menores y adolescentes en situación de riesgo. Sintetizando esta postura, entendemos que los Centros de Día, al igual que los Centros Educativos, tienen entre sus objetivos el crecimiento personal para poder estar en sociedad, una debe apoyarse en la otra originando una simbiosis (valga el término ecológico) de apoyo y refuerzo. Ante esto deducimos que en zonas donde los Centros de Día no tienen presencia, la adquisición de competencias personales en menores y adolescentes en situación de peligro social será de menor intensidad. No obstante vamos a reforzar y avalar esta teoría con estas manifestaciones: *“El Centro de Día llega donde nosotros no podemos llegar por el tema de horarios, distribución del tiempo, dedicación, tener otros programas y que además nosotros no somos especialistas en familias y menores”*; *“Reforzáis mucho nuestro trabajo durante las tardes. Que sigáis la misma línea que seguimos por la mañana, nos aporta que los críos funciones mejor y que trabajen más”* comentaban en una entrevista la Jefa de Estudios de un Centro Educativo y una trabajadora social de Granada en torno a la repercusión de nuestro trabajo en el suyo y en el de los menores.

Uno de los múltiples hándicap que hacen frente técnicos y docentes, especialmente estos últimos, es la dificultad de llevar acabo su tarea profesional con normalidad, debido en parte a la falta de atención, concentración o conductas disruptivas que manifiestan algunos de sus alumnos. Reducir tales desequilibrios ocasiona por un lado, maximizar el rendimiento académico y profesional y por otro mejorar los patrones de comportamiento desde el autocontrol de los alumnos.

- *Autocontrol*

Este factor debe ser primordial e inexcusable lograrlo para el desarrollo personal, sin él sería imposible avanzar. El control de las emociones, los sentimientos y los instintos entre otros parámetros son la clave para lograr SER en el mundo, (recordamos de nuevo el *Daseín* de Heidegger); simplemente con un mínimo autocontrol personal estaremos dando pasos agigantados en provecho de las competencias personales. De estos comentarios se evidencian los efectos del programa educativo respecto a la variable que nos ocupa. *“Veo al niño más centrado, y hasta pide permiso para levantarse, está empezando a escuchar y a participar, ¿Qué le habéis hecho?”* expresaba con alegría y sorpresa un maestro de Granada.

Análogamente, una maestra de Vigo nos decía “*El comportamiento que tenía la niña era muy malo y entonces nos pusimos de acuerdo para coordinarnos y mejorar ese comportamiento, es decir, conductas disruptivas que tenía la niña.../...el Centro de Día ha reforzado mi empeño por reducir los malos comportamientos y lo estamos consiguiendo*”. El testimonio de esta docente nos sirve perfectamente de muestra para entrever los efectos que producen los programas educativos respecto a patrones comportamentales y actitudinales, así como el papel que desempeñan los educadores sociales de los Centros de Día ante estas realidades. Como colofón, numerosos testimonios provenientes de los docentes manifiestan que sus alumnos están más centrados y que se nota el apoyo que están recibiendo. Estas manifestaciones desprendidas del comportamiento de los alumnos son muy valoradas por la comunidad docente, entre otros aspectos porque se mejora la dinámica del aula: “*el niño está más relajado y eso se nota bastante en clase*”, explicaba un docente de primaria satisfecho del ambiente de clase que se estaba logrando gracias al autocontrol de algunos de sus alumnos.

Si se alcanzan los niveles de autorregulación deseables, obtendremos una sólida plataforma que nos viabilice continuar avanzando en la construcción del SER accediendo a nuevos estadios. El conocimiento personal, la autovaloración y la formación de la identidad son objetivos anhelados en disposición de ser adquiridos una vez mejorado el control de impulsos. Por ello exponemos a continuación la siguiente subcategoría.

- ***Autoconocimiento, autoestima y sentido de pertenencia***

Conocer las potencialidades y las limitaciones personales implica, entre otros muchos elementos, el realce de la autoestima, la superación personal, la auto-aceptación y por supuesto la auto-orientación. Para técnicos y docentes estos factores suponen en ocasiones, y en determinados individuos, competencias difíciles de alcanzar, asemejándolas a realidades idealizadas o platónicas, debido en gran parte a las incidencias negativas que se encuentran los menores fuera del entorno escolar; y es aquí donde estriba la gran amenaza según cuentan técnicos y docentes. Menores y adolescentes escasos de factores de protección (entendidos como competencias personales), se enfrentan a la incidencia negativa de modelos antisociales, despojados en parte, de la coraza que reprime el acontecimiento de estas amenazas. Es por ello por lo que este colectivo valora encomiablemente a los Centros de Día en general y a sus programas educativos en particular.

Correspondientemente a este sentir, el periodo evolutivo en el que se encuentran los usuarios de los programas dictamina en gran parte la formación de la identidad y la exploración del YO, y esto se refleja en la búsqueda incesante del sentimiento de pertenencia a un grupo

determinado por la necesidad instintiva de ser aceptado (analizábamos en el capítulo primero apartado II). Obviamente, cuando hablamos de sujetos en peligro de exclusión social (extrapolable también a la población normalizada), el riesgo que conlleva la satisfacción de esta necesidad innata acarrea numerosos trances que pueden marcar la vida de los individuos y esto es lo que realmente preocupa al ámbito social y al educativo. Técnicos y docentes muestran su confianza en los programas educativos de los Centros de Día, dado que los usuarios se identifican con el recurso y con las personas que lo forman (educadores/as y compañeros/as), compartiendo dentro y fuera momentos de ocio, diversión, juego, deporte, trabajo o estudio. Con dichas interacciones el sujeto va forjando su identidad personal eludiendo amenazas que repercuten directamente en competencias personales poco idóneas para estar en sociedad.

Cuando preguntamos a técnicos y docentes en qué aspectos complementan su trabajo, independientemente del refuerzo escolar, valoran la labor que se realiza con ellos en torno a la adquisición de competencias personales *“a nivel escolar ofrecen ayuda personalizada no sólo a los niños y sus familias sino también a los docentes, trabajando las habilidades sociales y la orientación de los alumnos.”* Naturalmente esto produce sus efectos, *“que los chicos no estén en la calle, evitar consumos, delincuencia, educación en valores.../...que el menor vea que sus necesidades básicas, afectivas o familiares están cubiertas.”* Nos decía una trabajadora social cuando le preguntábamos cuál era la aportación del Centro de Día hacia los menores. El mismo mensaje recibíamos de esta otra orientadora de un colegio zaragozano, *“Cuando salen del colegio la mayoría de vuestros usuarios son alumnos que pertenecen a familias desfavorecidas con lo cual muchos de ellos estarían en la calle, el tener un lugar determinado al que acudir “x” número de tardes o todas las tardes, atendidos por profesionales tanto en niveles académicos como de ocio y tiempo libre. Me parece fundamental porque insisto, esta atención por parte de las familias no la tienen”.* Aunque este mensaje contiene aspectos muy globalizadores, el hecho de que apunte a la prevención de la ociosidad, ya es un indicador que demuestra el trabajo que se realiza para que nuestros usuarios sean parte de la sociedad en la que viven, es decir, que aprendan a ser para estar.

La aportación de técnicos y docentes nos ha facilitado medir la capacidad formativa de los Centros de Día concernientes a las competencias personales, objetivo que ambicionamos en el presente estudio. Comprendamos que nos indican las familias al respecto.

Familia

La familia es la institución que más nota la adquisición de las competencias personales, porque son los padres y las madres los que en el día a día perciben la transformación personal que sus hijos/as llevan a cabo dentro y fuera del seno familiar. Tal mutación gira en torno a la responsabilidad, la estabilidad emocional, el cuidado personal, respeto, honradez, urbanidad, autocontrol, etc. Dichos atributos son los que según padres y madres están logrando los programas educativos de los Centros de Día. A continuación exponemos en forma de subcategorías las principales competencias personales adquiridas:

- ***Responsabilidad, autocontrol y estabilidad emocional***

Madres y padres expresan como producto final que sus hijos son más responsables, pero también determinan que esa responsabilidad se ha logrado gracias a la adquisición de nuevos atributos tales como el control de impulsos, que deriva en sensibilidad, delicadeza, resolución de conflictos sin apelar a actitudes violentas o lo que popularmente designan, “*estar más centrado*”, que no es otra cosa que la estabilidad emocional.

Ahora podremos comprobar que dichas competencias personales obtienen entre otros valores, la mejora de los canales de comunicación, la forma de dirigirse a otras personas, saber escuchar y respetar las opiniones de los demás, que dicho sea de paso, son la antesala de la adquisición de las competencias sociales; ya decíamos antes que ambas competencias son piezas de un mismo puzzle.

Las familias otorgan un valor preponderante a estas adquisiciones. Cuando responden a nuestras preguntas, comprobamos fácilmente el enrojecimiento de los ojos y el nudo en la garganta como gesto de emoción al expresarnos que sus hijos han cambiado mucho y lo hacen superlativamente “*mi hijo ha cambiado mucho, mucho, mucho*”. Desde el prisma hermenéutico concedemos a estos sentimientos y emociones el valor del bienestar, de la mejora de la dinámica personal y familiar, donde efectivamente el significado de este logro individual en sus hijos se traduce en nuevas oportunidades y especialmente en una perspectiva de futuro más optimista y esperanzadora, que a fin de cuentas es lo que cualquier padre o madre desea para sus hijos.

Así de ilustrativa es la respuesta de una madre granadina al preguntarle por los cambios que había notado en la personalidad de su primogénito, “*mi hijo antes de venir aquí era insoportable, en la forma de comportarse y en todo, pero sin embargo ha cambiado muchísimo*

desde que está con vosotros; y con “tó y con eso” hay veces que se le va la pinza, pero ha madurado, creo que se ha hecho más responsable”. Valga del mismo modo este otro ejemplo *“Mi hijo ya no se comporta de la manera tan brusca como la de antes, es algo que yo he notado, era muy burro, ahora habla, se comunica más”.* Reforzando esta argumentación exponemos un fragmento de una entrevista perteneciente a una madre de Vigo en la que nos narra lo siguiente: *“por la forma de contestar mi hijo siempre ha estado castigado, tenía unas formas que ya no son como las de antes, antes eran porrazos, puñetazos, subirse arriba (su habitación) como un loco. A ver, sigue protestando pero es diferente, no tiene nada que ver, lo que hace ahora es para demostrar que él también opina, a expresarse, algo que creo que le habéis inculcado aquí y sabe decirlo sin chillar que es lo que él hacía. Antes era casi todos los días discutiendo y ahora ya no, ahora se habla más, hay más cercanía y se integra más en la familia, que antes no lo hacía, él antes se sentaba en una esquina y ahí se quedaba. Ahora se mete en las conversaciones, si venía visita se iba, ahora se queda y se comunica, que antes, tú lo sabes, ahora se puede hablar con él, si le decías algo que le sentara mal ya no te hablaba y se iba...”*. Es evidente apreciar como el autocontrol, la autoestima y el autoconocimiento hacen mella en sus usuarios, sin que para ello signifique la supresión de otros derechos o actitudes cívicas. No sólo se ha conseguido adquirir o potenciar las competencias personales, sino también el incremento de las relaciones familiares positivas como producto final en relación al hogar.

Sobre la adquisición y la transformación de patrones comportamentales más positivos, no está todo dicho, seguimos exponiendo expresiones que dan crédito a nuestro posicionamiento: *“Antes había mucha discusión con el tema de los deberes y sobre su comportamiento, ¡y anda que no ha cambiado, ahora se controla!”* precisaba exultante una familia de Zaragoza, pero lo más reconfortante es apreciar que estos comentarios fluían de otros padres y madres *“A mi sobrino lo estáis corrigiendo. Pese a la edad que tiene ha cambiado mucho sobre todo respecto al carácter, ahora te responde bien y no era como antes”*, o este otro ejemplo *“En la forma de hablar, de pensar las cosas, controla el genio y está más tranquilo”*, disertaba una madre al explicar en qué había cambiado su hijo.

Veíamos en el capítulo 1 apartado II, de mano de Ayerbe (1991), la importancia del aspecto relacional en la mejora personal de menores en riesgo de exclusión. Paralelamente Balsell (1998), González Sala (2000) y González Menéndez [et. al.] (2004) aluden a la dimensión fisiológica, siendo ésta un factor a tener presente en el crecimiento y bienestar personal del niño/a y adolescente. El apartado que abordamos a continuación apunta hacia ésta esfera de desarrollo.

- *Prácticas higiénico-saludables y cuidado personal*

No son sólo los comportamientos los que se alteran y se transforman, también son los hábitos. La higiene, la limpieza y el orden son aspectos muy ansiados en el crecimiento personal de los menores y los adolescentes, les ayuda a sentirse bien, ser aceptados y queridos. La experiencia de trabajar en un Centro de Día me ha permitido ser testigo de la evolución de los usuarios. He recibido a menores sin ningún tipo de hábitos, no concedían ninguna importancia al pulcro y al aseo y las familias, en las entrevistas de acceso lo justificaban diciendo que nos les hacían caso, que no sabían que hacer y otros argumentos de igual significado que trataremos en posteriores análisis. Los programas educativos alcanzan la modificación de hábitos inherentes a las competencias personales. Testigo de ello, son las siguientes afirmaciones, *“Mi hijo nunca ha barrido en la casa y ahora está empezando a hacerlo”*, contaba un padre de origen marroquí, donde jamás pensaba que su hijo iba a realizar este tipo de tareas, particularmente por su arraigo cultural. Otros ejemplos de la misma índole son las puntualizaciones que presentamos; *“Mi niña ahora se encarga de su ropita, de doblarla, hace su cama...”* dice una madre galaica orgullosa y con los ojos enrojecidos, o esta manchega, *“aquí lo que veo es que se enseña a los niños muchos valores, cosas de más educación, cómo se habla, se limpian, se comportan en unas situaciones y en unos sitios...”* La siguiente expresión viene a recapitular lo dicho hasta ahora *“Mis hijos han mejorado en muchas cosas, expresarse, compartir, lo han centrado en su forma de vestir y en la higiene y el orden”*.

Tales evidencias encierran un significado muy especial para cualquier padre o madre, que no es otro que el del crecimiento personal de sus vástagos, deseosos de que sus hijos/as vivan con la normalidad, armonía y felicidad, que podríamos resumir exhibiendo palabras colmadas de gratitud, regocijo y satisfacción. Así lo señalan las familias con un gesto de sonrisa al comprobar que sus retoños van por el buen camino: *“está muy centrado”*, *“Lo veo más calmadito”*, *“Son mejores niños”*, *“Mis expectativas con el Centro es que salgan mejores personas. De verdad te digo quien los ha visto y quien los ve”*. *“Aquí les enseñan unos valores, de compañerismo, de no violencia”* *“Mi hija aquí se está dando cuenta de que ya no es una niña, ya es una mujercita y ella lo sabe, por eso se esfuerza en centrarse”*, glosa una madre gallega entre sollozos. Estos apuntes eran replicados por padres y madres de Vigo, Zaragoza y Granada, aunque también es cierto que recogemos expresiones poco esperanzadoras y menos gratas, *“no hay manera con el niño”*, *“es como si le hablaras a la pared”*, pero no podemos olvidar que el mero hecho de estar y participar en el Centro de Día simboliza crecer en un entorno educativo y de protección, y en un futuro dará resultados.

La visión de padres y madres ha enriquecido mediante la cotidianeidad, la medición en cuanto a la mejora personal de sus hijos/as, usuarios de los Centros de Día. Menores y adolescentes lo reflejan desde otro punto de vista más próspero, veámoslo.

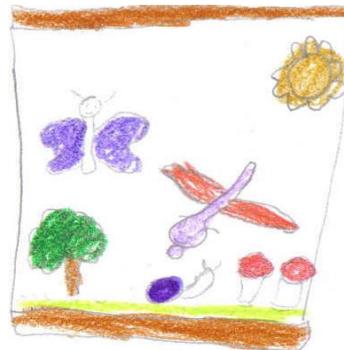
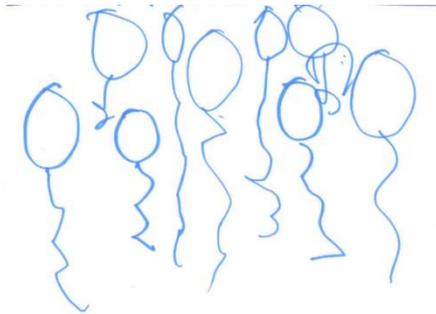
- *Menores y adolescentes*

- ***Deflación de factores estresores y prácticas negativas***

Aislar a las personas de estímulos estresores e impedir que sean protagonistas de acontecimientos perjudiciales para su desarrollo personal, es un aspecto del que perfectamente pueden alardear los programas educativos de los Centros de Día, puesto que asientan la esencia del bienestar y la felicidad mediante la búsqueda de la autoestima, el reconocimiento y la autoconfianza. Por ello, las experiencias positivas practicadas son fuente de motivación, superación y autoconocimiento que allanan el terreno para lograr entre otros elementos la adquisición de competencias personales. Menores y adolescentes de forma latente evocan tal parecer, por ello, expresiones empleadas por usuarios más jóvenes, rememoran sensaciones y experiencias auténticas que manifiestan un bienestar íntimo y alientan a buscar impresiones parecidas, cimentando una estructura motivadora y de avance personal. Las actividades educativas deben estar impregnadas de significado emocional para lograr despertar la ilusión y la predisposición de ser mejores personas, conviene que haya una atmósfera que incite a adquirir o reconstruir competencias que le hagan SER. Menores y adolescentes atestiguan el ambiente que presentamos como paso previo a la adquisición de competencias personales, por tanto, descubrimos expresiones similares a las que exhibimos: *“este es el mejor día de mi vida”, “¡mira, la profe me ha puesto un bien!”*, *“¡hoy he ganado un pimpón! (sello emitido por buen comportamiento)”* *“¡me van a poner una cara feliz! (aludiendo a la economía de fichas)”*, *“El niño, al finalizar su hora de estudio, se muestra satisfecho y contento después de haber realizado con éxito sus tareas. Se le refleja en la cara alegría y su autoestima elevada”, “..., ha sido una experiencia única e inolvidable...! emitía una menor, después de practicar patinaje sobre hielo. Estas exclamaciones ratifican las prácticas efectivas que desprenden los programas de los Centros de Día, pero existe otra forma de medir las vivencias en la construcción del “YO”, la hallamos en la siguiente observación, cuya protagonista es una niña que ingresó en el Centro con indicios de analfabetismo emocional; “La menor gana el juego, empieza a gritar de alegría y llora de emoción. Sus compañeros le aplauden”.*

Los dibujos presumen del mismo modo la descarga de estrés y la creación de ambientes emocionales y afectivos mediante celebraciones y juegos. Las festividades de cumpleaños y

navidad por ejemplo, se manifiestan con globos y el árbol navideño, el juego con columpios y la felicidad simplemente se evidencia cantando o con paisajes alegres. Exponemos algunas muestras.



Esto nos lleva a pensar que el recurso, es una fuente de estímulos positivos compensadores de déficits personales generados a partir de espacios y momentos de bienestar. Los dibujos recogidos dan muestra del ambiente que explicamos, apreciando en ellos el empleo de colores vivos o la representación de rostros sonrientes que veremos en otros ejemplos.

Por otro parte, la higiene también patentiza la capacidad personal, evita el rechazo favoreciendo la relación con la sociedad, agudiza el bienestar personal, contribuye a una buena salud, eleva la autoestima y otorga seguridad. Al hilo, anotamos la respuesta de una niña de 9

años, cuando el educador le pregunta qué problemas tiene para bañarse en casa y desde cuándo no lo hace. El menor le contesta, *“nadie me dice que me tengo que bañar, solo aquí”*. Esto no solo indica la intervención familiar que debe hacerse a este respecto, sino que además indica la labor que despliega el programa cuando trabaja el aseo y la higiene personal de manera transversal en todas sus actividades. No tenemos duda de que la higiene doméstica es un componente de las capacidades personales, se pone al descubierto fruto del trabajo del programa de familias; *“antes de salir de casa he lavado, fregado los platos y además he hecho la cama”* (un menor de doce años). Debemos hacer alusión al estado anímico que envuelve la mayoría de estas manifestaciones, caracterizadas sobre todo por la ilusión, la motivación, la perspectiva, la iniciativa o la alegría manifestada ante estas prácticas. Consecuentemente, desemboca en el autoconocimiento al que hacíamos alusión en la descripción de la categoría, puesto que no sólo los menores y adolescentes, sino también sus familias, han tenido la oportunidad de vivir situaciones y sensaciones que le permitirán afrontar otras nuevas con seguridad y éxito.

Cada testimonio acredita que la dinámica del dispositivo trabaja las competencias personales desde las vivencias y experiencias vitales. La manifestación de sentimientos, conductas, valoraciones personales o la estimulación emocional han sido claras señales del calado que los programas implementan en los destinatarios de los Centros de Día. Por ello, entendemos que la deflación de los factores estresores y prácticas negativas propicia, entre otros elementos, la estimulación de competencias personales, logrando autoconfianza, autoestima, autocontrol, espíritu de sacrificio y esfuerzo, estabilidad emocional, sentido de pertenencia, urbanidad, etc. Las muestras de apego, crecimiento y pertenencia no sólo hacia los niños/as sino a personas que habitualmente no lo reciben, debe ser crucial para la generación de climas de evolución personal, y no queremos decir con esto que padres y madres no quieran a sus hijos, sino que están envueltos en ambientes poco propicios para que se den las relaciones adecuadas. La información recogida evoca factores de autovaloración, aceptación de las limitaciones personales y consideración de las potencialidades, estableciéndose la base para la construcción del SER para ESTAR.

Por consiguiente pensamos que los Centros de Día permiten vivir nuevas experiencias y sensaciones, logrando no sólo la autoestima, sino el afán por seguir progresando y participando en beneficio de sus capacidades. Habiendo erigido los pilares socioafectivos que presentamos en el apartado dirigido a las necesidades de los menores como medio para alcanzar la mejora personal (Cap. 1 Apartado II), será más loable la adquisición de otras competencias como las que a continuación presentamos.

- *Comunicación intrapersonal*

Según nos decía Gardner (2001), es la capacidad de entenderse, motivarse y controlarse a uno mismo, sabiendo transmitir y expresar sensaciones, problemas, inquietudes, etc. son habilidades personales de vital importancia imprescindibles para cualquier miembro de una comunidad, ya sea la familia, la escuela o los amigos pero especialmente para evitar la formación de sujetos repletos de pesimismo y lastrados por sus limitaciones, cohibidos, inexpresivos o impasibles, evitando en definitiva lo que observaba una educadora gallega *“hay niños que en el momento de entrar lo pasan realmente mal, se quedan pillados, les cuesta mucho hablar”*, *“yo no tengo nada bueno”*, decía un joven zaragozano.

Conectando con el párrafo anterior, una de las dificultades más comunes a las que se enfrentan los adolescentes es, sin duda, la expresión emocional, origen de numerosos problemas manifiestos en violencia física y verbal, actitudes antisociales o inicio en el consumo de sustancias prohibidas. El programa desagradaba esta importante carencia, por ello asienta la idea de la necesidad que tienen los usuarios por tales prácticas, debido a que se reafirman en su condición de persona, a la vez que se genera una válvula de escape. Quizás sea el motivo por el que actividades como el teatro fórum, cine fórum, asambleas, tutorías, talleres de inteligencia emocional sean centro de interés de los beneficiarios del programa y sean ellos mismos quienes demanden con frecuencia el establecimiento de espacios y tiempos. He podido ser testigo de cómo los adolescentes, principalmente, provocan en el educador un interés por preguntarle *¿qué te pasa?*, *¿quieres hablar?* haciéndose de rogar y cuando el joven logra tener su espacio y a alguien de referencia en el que confía, expulsa y comparte su problema llorando de rabia, de impotencia, de desesperación, logrando canalizar positivamente su malestar. Hablamos en definitiva de las habilidades de comunicación que optimizan el crecimiento personal porque un menor reprimido, es un menor desprovisto de proyección personal y social. La programación y metodología del Centro de Día debe menguar dichas insuficiencias, verificada por la expresión de una niña de once años dialogando con su educadora: *“si no fuese por ti, mi madre no entra en razón conmigo, nunca hacemos esto de hablar de nuestras cosas y no sabe qué cosas me afectan. Estoy satisfecha de que ella escuche lo que pienso”*, *“yo voy a dibujar a mi padre que, aunque no lo conozco, sé que me quiere mucho”*, *“me encanta hacer fichas de sudokus, ¿me pones una más difícil?”*, *“Me ayudas, no lo sé hacer”*, *“os he echado mucho de menos”* *“¡mira lo que me han enseñado a hacer!”* *“me encuentro mal y aburrido, pero no es por vosotros”*, *“¿por qué no vienes todos los días?, sería superfeliz”*, *“hicimos un teatro en el que normalmente va enfocado a que seamos capaces de expresar nuestras emociones correctamente, para que no seamos analfabetos emocionales”* platicaba una joven

de Granada. Hemos visto anteriormente como la resolución de conflictos es un objetivo de los Centros de Día, pero evidentemente hay que pasar primero por poseer la capacidad para ello, *“me ayudan a resolver conflictos que me pasan en la vida cotidiana”*. Es un logro que los usuarios se sientan bien en un entorno educativo, ya que establecen las bases para trabajar con el joven y con sus dificultades, *“yo en el Centro de Día me siento muy bien y a gusto, te lo recomiendo”*. El fortalecimiento de la autoestima es un aspecto que notan los adolescentes y que los hace sentir bien, *“...hacen salas de autoestima...”*. En este sentido ligamos con el sentir de un joven donde relata que, *“de vez en cuando hacemos talleres de inteligencia emocional con una educadora y muchas cosas más”*. Por último, una chica cierra su carta diciendo lo siguiente: *“nos ayudan a crecer como persona y a elegir la persona que queremos ser”*. A mi entender, que los adolescentes perciban y sientan el contenido de esta frase, es sin duda un gran paso, ya lo decíamos en el capítulo dirigido a los Centros de Día donde hablábamos sobre el ideal educativo, versando sobre la formación del ser para estar en el mundo.

La comunicación intrapersonal, entre otros muchos beneficios tiene la virtud de aclarar y ordenar las ideas de los menores, arrojando luz en los enjambres de opciones que presenta el destino, pero sobre todo ayuda a saber lo que uno quiere para sí mismo, eligiendo y defendiendo libre y cívicamente sus intereses, por ello emprendemos la siguiente subcategoría.

- ***Tutela de los intereses personales***

Aquí nos encontramos con otro concepto existencialista: la autonomía reflejada en la toma de decisiones argumentada desde la libertad individual y la iniciativa de construir o deconstruir el ser, optando libremente a aquello que uno desea y quiere, protegiendo sus intereses, es decir, cómo los menores replican y actúan en defensa de sus intereses, sirva la redundancia, eligiendo que quieren ser y dónde quieren estar. Personalmente, pienso que este aspecto es un claro indicador de capacidad personal, que hace oportunos a personas integradas en una sociedad. La búsqueda de alternativas para llegar a la opción deseada es una competencia personal crucial en el desarrollo de las personas. Los adolescentes principalmente, se muestran orgullosos, poderosos (valga la expresión) de tomar las riendas de su destino y no lo hacen mintiendo que es lo que instintivamente haría un impúber, sino buscando soluciones a los problemas. Ciertamente supone reforzar la capacidad de adaptación a los nuevos cambios y a las nuevas situaciones que genera la sociedad en la que vivimos, y de nuevo vuelve a aparecer el existencialismo de Heidegger que analizábamos en el capítulo dedicado a los Centros de Día, con el posicionamiento del ser humano como proyecto inacabado, que debe ir haciéndose,

adaptándose. Evidencias de la postura que defendemos son las anotaciones anecdóticas y narrativas extraídas de los usuarios.

Un menor próximo a cumplir la edad máxima de permanencia en el Centro de Día; “... en el mes de febrero cumpla dieciséis años, ¿me tengo que borrar del Centro de Día?...; ...si me tengo que ir, ¿puedo ser voluntario?”, da testimonio fiel de nuestra teoría, o utilizar el buen comportamiento para acudir al Centro de Día como recompensa, “ mi hijo me dice que quiere venir todos los días, a veces cuando se porta mal le amenazo con no venir” e incluso llegamos más lejos exponiendo la respuesta de un menor de diez años, preguntándole por la ropa limpia que debía traer a la piscina al finalizar la actividad: “la he lavado pero no se ha secado”, le preguntamos: ¿por qué no la has lavado antes?, el responde: “mi madre me dijo que ahora no se ponía a lavar, que la lavaría más tarde y como no lo hizo, lo he tenido que hacer yo para poder venir, pero no se ha secado”. Se nos queda mirando con expectación y pregunta: ¿puedo bañarme hoy?”. Pues bien, todo esto son constataciones de cómo el cuadro pedagógico incita a la defensa y a la protección de los intereses personales.

En contra de lo que se podía pensar, es curioso observar cuando otros menores ajenos al programa demandan sus servicios; “¿qué tengo que hacer para apuntarme?, ¿es verdad que hacéis los deberes y luego jugáis al fútbol?”. Este registro que se ha repetido frecuentemente en las ciudades que hemos estudiado, otorga una sensación de privilegio de disfrutar de un regalo alternativo deseado y demandado por sus iguales alimentando el ego y, por tanto, la autoestima. El siguiente registro, muestra a los educadores ejerciendo de modelos positivos tanto para las competencias sociales como para las personales, “Me gustaría heredar tu trabajo y ser como tú”. Esto no sólo es un alago sino que además es un punto de mira en el crecimiento y desarrollo personal de los niños/as y adolescentes. Enriquecemos este apartado exponiendo un tramo de redacción que iremos reiterando posteriormente por la valía y el significado que soporta: “nos ayudan a crecer como personas y a elegir la persona que queremos ser”.

Podemos pensar que tales declaraciones confinan un ambiente de reflexión y de compromiso que no podemos pasar por alto. Detenerse a pensar es una actitud prudente que nos ayudará a salir airoso de numerosas situaciones, por ello se deben implantar los mecanismos necesarios para lograrlo mediante actividades como roll-play (juegos de rol), asambleas, talleres de relajación, etc. Los corolarios se traducen en equilibrio emocional, salud mental, incremento de las probabilidades de éxito, que favorecen la adaptación, entendiendo la realidad en la que se está inmerso y otros tantos beneficios para la construcción del YO. Todo ello lo concebimos

CAP.9- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

partiendo del siguiente planteamiento: “...hay de todo tipo de actividades, pero las más presentes son las de reflexionar situaciones que puedan pasarnos en el día a día”. Por otra parte parece poco común que los adolescentes asuman positivamente el cumplimiento de las normas para el logro de la convivencia, es decir el aumento de los niveles de compromiso personal,” como en todos sitios hay normas, pero no son tan malas”, “las reglas del Centros de Día son muy fáciles de cumplir”. Todo ello implica asumir responsabilidades y desarrollar patrones de comportamiento positivos;”el Centro de Día es un sitio de diversión pero siempre y cuando se trabaje y nos comportemos bien”.

No obstante, en el apartado dedicado al dibujo libre, los más pequeños (niños de seis a doce años) han aparecido escenas cotidianas del Centro de Día tales como la limpieza, la relajación y las técnicas de autocontrol, todo ello bajo una atmosfera de colorido y felicidad, indicador de que la motivación por estas actividades está presente. Valga a modo de ejemplo este dibujo.



Todas las percepciones que hemos expuesto y analizado apuntan hacia el refuerzo del autoanálisis personal, el control de estímulos y la autoestima, tan necesarios para la mejora de las relaciones con los demás y, en definitiva, para formar parte del mundo en el que viven.

- *Conclusión*

A lo largo del análisis de esta categoría hemos podido apreciar factores y situaciones desencadenantes del autocontrol, autoconocimiento y la autoestima, moldeando en los usuarios del programa actitudes y hábitos incidentes en la construcción del YO. Valorado desde distintos puntos de vista: técnicos y docentes lo perciben como un refuerzo a su trabajo, mejorando la calidad de las dinámicas del aula y el crecimiento personal de sus alumnos, por ello estimamos que el reflejo del trabajo realizado incide directamente en los tradicionales escenarios de los docentes, repercutiendo positivamente en la dinámica escolar. Las familias, en cambio, perciben una mejora en los hábitos higiénicos saludables (aseo, limpieza, orden), la comunicación, la implicación y especialmente en las formas de relacionarse. Similarmente los menores coinciden con sus familias pero substancialmente se realza el valor de la moderación, la prudencia, la exteriorización de las emociones, el cumplimiento de normas o el sentido de pertenencia, siendo el resultado de la creación de ambientes constructivos y la evitación de situaciones perjudiciales para su personalidad. Con todo ello se consigue uno de los avances más contundentes en el complejo camino de la integración social que no es otro que la supresión del lastre o estigma personal que por diversas circunstancias los usuarios habían adquirido, obteniendo una imagen de sí mismo verdadera y competente. De esta forma afianzamos esta variable corroborando el papel que los Centros de Día ejercen en menores y adolescentes en la dimensión personal, habiendo logrado nuestro primer objetivo de investigación (medir la capacidad educativa de los programas, que los Centros de Día destinan a la mejora de las competencias personales)

Las conclusiones pueden reflejar cierto optimismo idealista. Nuestro fin no ha sido otro que descubrir las virtudes del programa respecto a las competencias personales y es ahí donde hemos focalizado nuestra atención. Por ello, hacemos constar que no todo ha sido de “color de rosa” sino que también han existido menores y adolescentes que no han sucumbido, en términos deseables, a los estímulos procedentes de las acciones educativas.

1.3.2.- Competencias sociales

✍ Descripción

Cuando estudiábamos las necesidades y fortalezas de los menores en el apartado II del Capítulo I, veíamos de mano de González (2006) las necesidades y fortalezas sociales de los menores, dando especial importancia a los procesos de interacción imprescindibles en la construcción de su propia red social. Así mismo, se afrontaba como característica de los

menores en riesgo, la baja competencia social, especialmente en aspectos tales como resolución de problemas, dificultades en la comunicación, empatía, uso de estilos agresivos más que asertivos y otras actitudes, resultado de la respuesta adaptativa del menor a su entorno.

Ante esta realidad, la LOE, define la competencia “*como la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.*”

Como precisa la LOE, las competencias sociales son un compendio de habilidades, valores, experiencias y conocimientos que permiten vivir en sociedad. Tal y como las concebimos en esta categoría, nos acercan a las competencias educativas básicas en educación, las cuales hacen referencia a la competencia social y ciudadana, consistente en hacer posible la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. El ejercicio de la ciudadanía significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos y libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

Mesa (2010) en su página web www.juanimesa.com (preguntas frecuentes) define la competencia social argumentada de la siguiente manera:

“ser competente es ser capaz de gestionar nuestras relaciones. Es saber relacionarse de forma asertiva y eso no siempre es fácil. La competencia social supone una serie de capacidades y estrategias que se desarrollan a lo largo de la vida y gracias a las relaciones con los demás. Y para ello hay que aprender a pensar antes de actuar, asumir valores como el respeto, el esfuerzo, la constancia, la responsabilidad, la honestidad, la justicia y la dignidad. También hay que conocer y saber autorregular nuestro mundo emocional, respetando el de los demás, para que todo ello, nos permita expresar nuestros sentimientos y emociones y ejercer nuestros derechos desde la asertividad”

De la nombrada argumentación, se desprenden conceptos muy interesantes para nuestra categoría, tales como las relaciones con los demás, pensar antes de actuar, la autorregulación emocional o la adquisición de valores sociales como el respeto, la responsabilidad, la justicia, etc., pero entre ellos subyace un término transversal y clave en las competencias sociales: la asertividad, entendida como la capacidad de defender convicciones y derechos sin ser

agresivos ni someterse a la voluntad de otros. Evidentemente, la asertividad también implica participación o dignidad, pero lo más importante es que se aparta de comportamientos polares como la agresividad y la pasividad. A este parecer queremos acentuar la relevancia (al igual que hicimos en la categoría anterior) de la estimulación y generación de ambientes sanos (socialmente hablando) que pongan freno al deterioro social ocasionado por los ambientes marginales.

Con dichos argumentos, nuestra categoría se erige desde las capacidades de los individuos, las cuales permiten vivir en sociedad y ejercer la ciudadanía democrática. Por una parte, incorpora formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir, aprender, trabajar solo o en equipo, relacionarse con los demás, cooperar y afrontar los conflictos de manera positiva. Su adquisición supone en el ámbito personal, el desarrollo de la autoestima, la dignidad, la libertad y la responsabilidad y en el ámbito relacional, la aceptación de las diferencias, la tolerancia y el respeto por los otros (sus valores, lengua, cultura, etc.) Ejemplos de competencias sociales disfuncionales de los usuarios de los Centros de Día, encontramos, entre otras, manifestaciones violentas, imposición de criterios, no comparten otras opiniones, la relación con los demás es muy limitada, son introvertidos, poco participativos, etc. Las actitudes indicadas son el punto de mira de las programaciones de los Centros de Día respecto a la adquisición de Competencias Sociales.

Por otra parte incluye habilidades para ejercitar una ciudadanía activa, democrática e integradora de las diferencias. En la misma línea, es imprescindible propiciar el sentido de pertenencia a un grupo social, conocer la organización y funcionamiento de la sociedad y particularmente el entorno donde nos desarrollamos, en un marco que comprende desde lo más cercano a lo más global.

En consecuencia, las habilidades que subyacen de la competencia social y que serán mirada de nuestro ámbito de investigación son las siguientes:

- Expresar las propias ideas y escuchar las ajenas
- Empatía
- Extroversión
- Tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.
- Resolución de conflictos
- Negociación

- Asertividad
- La relación con los demás

Resumiendo y acotando desde nuestro proyecto de investigación, las competencias sociales son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita afrontar eficazmente los retos de la vida diaria. Son comportamientos o tipos de pensamientos que llevan a resolver una situación de una manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está. Entendidas de esta manera, las competencias sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos del individuo. El término habilidad o competencia nos indica que no se trata de un rasgo de personalidad, de algo más o menos innato, sino más bien de un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos.

✍ Discusión

- *Técnicos y docentes*

A este respecto no son muy abundantes las informaciones recogidas por estos sujetos. Los datos obtenidos se muestran ambiguos y poco reveladores quizás porque no hacen seguimiento de los alumnos en la calle. Su alcance se reduce exclusivamente a la relación en el aula. Sin embargo, valoran el efecto preventivo que producen los Centros de Día y las actitudes cívicas y afectuosas que se promueven desde los procesos de socialización. En el capítulo 1, apartado primero, citábamos a Mondragón y Trigueros (2004) cuando apuntaba a que la inadaptación surge de una realidad conflictiva más o menos permanente entre el individuo y el entorno, precisamente esa es la realidad que preocupan a docentes y técnicos. Conozcámosla y midamos en qué términos hacen frente los programas educativos.

- *Procesos de relación y socialización educativa*

El calor humano se mide por la sensación de ser aceptado, estimado y considerado, convirtiéndose así en un factor relacional muy poderoso (ya lo estudiábamos en las competencias personales). Comentando casos con otros profesionales, coincidimos cuando hablamos de los usuarios que nos llegan, siendo apáticos, indiferentes, individualistas y cohibidos, generando en la persona un aislamiento social muy perjudicial para su desarrollo. Entendemos que son atributos personales nocivos, que estudiábamos antes, pero somos conscientes de que inciden en su integración social, por ello aludíamos a que competencias sociales y personales son piezas de un mismo puzzle. Concretando, el apego es un atributo

bilateral y solidario, si las personas lo reciben encomiablemente ofrecerán lo mismo. Estas vivencias son evidentes manifestaciones de introversión evolucionado hacia la extroversión, primordial para las relaciones sociales. Así lo acredita una terapeuta de la residencia de ancianos con la que trabajamos conjuntamente “... *han llegado los niños, ellos, por sí mismos, han ido a buscar a los ancianos y algunos venían cogidos de la mano, si vieras con la sonrisa que venían, mira, se me pone el pelo de gallina*”. Para los Centros de Día es muy importante recibir a padres, madres, menores y adolescentes con un cordial saludo, un abrazo, un beso, con gestos de alegría y apego porque con ello conseguimos enfatizar en la pedagogía de la relación (valga la expresión) que permite ya no sólo compensar carencias emocionales sino porque iniciamos un proceso de socialización que nos va a permitir educar la dimensión cívica de la persona, construyendo desde el punto de mira social al sujeto que la sociedad espera. Sintetizando, técnicos y docentes valoran a este respecto la prevención de otras conductas antisociales, emprendidas desde la responsabilidad y el compromiso hacía los demás.

Para finalizar este punto, debemos apostillar la sensación de seguridad y tranquilidad que se genera en el entorno ante personas que de no ser por los programas estarían predestinadas a un futuro desolador y marginal, y esto es algo que vamos a comprobar no sólo de mano de las propias familias, que ahora veremos, sino también de los profesionales especializados. Así mismo, la imagen que producen los beneficiarios de los programas ante la sociedad está cambiando. Los estereotipos que había prefijados en ellos se están diluyendo debido, en parte, a que los usuarios de los programas se hacían notar por lo peor de ellos y ahora se exhiben en el entorno con un repertorio de conductas afables, respetuosas, educadas y solidarias. Evidentemente la imagen ha cambiado y por ello se generaran nuevas relaciones y oportunidades fundadas desde el decline de los procesos de socialización marginal y la ciudadanía.

- *Prevención y civismo*

No tenemos duda de que los Centros de Día son un recurso que previene y contiene situaciones de riesgo, convirtiéndose así en un indicador de compensación y protección. El sólo hecho de que los usuarios acudan de manera periódica al Centro es un logro en la adquisición de competencias sociales, puesto que estamos apartando a nuestros usuarios de entornos de socialización y de relación nocivos, evitando la proliferación de actitudes antisociales.

Entendemos que la mejora en los procesos de socialización, relación, participación y acercamiento a los recursos del entorno que, a fin de cuentas, son fruto de las competencias

sociales, es lo que evita la ociosidad, las conductas y comportamientos predelictivos, el inicio en el consumo de drogas, es decir, prevenir males mayores causantes de la exclusión.

Como medidas para fomentar las competencias sociales, el Centro de Día se vale principalmente de la dinamización del ocio y el tiempo libre, estimulando espacios y tiempos para la relación, algo muy valorado por los profesionales. Paralelamente, las actitudes cívicas de niños/as y adolescentes concebidas por individuos que cumplen sus obligaciones con la comunidad en la que habitan son un indicador de la formación del SER para ESTAR.

Constatando nuestra postura, técnicos de Zaragoza y Granada coinciden en el gran valor preventivo de los programas, *“Si no hubieran estos centros aumentarían los chavales en la calle, consumo, delincuencia...”*, *“antes los niños no paraban de dar por saco, rompían cristales, farolas, travesuras que traspasaban los límites de una simple chiquillada”*, *“aparte del refuerzo escolar, es muy importante la educación en el uso saludable del ocio y el tiempo libre”*. Esta educación posibilita la integración en todas las esferas sociales ganándose la confianza y el respeto de los demás *“oye, estaba temerosa por los niños, pensaba que me iban a reventar el acto, han sido todos unos primores”* manifestaba aliviada la Concejala de Servicios Sociales del Ayuntamiento o un policía local que nos ve en la calle acudiendo a un evento público con los niños/as en orden y saludando cariñosamente a los vecinos que se iban encontrando por el trayecto, *“ esto es para verlo, es que no hay color”* me comentaba sorprendido. Tomando contacto con el entorno estimulamos la responsabilidad cívica reforzada con la adquisición del compromiso social, debemos generar las oportunidades para que las personas sean cívicas, así lo expresa el bibliotecario del pueblo: *“...los niños/as del Centro están sacando libros, algunos vienen hasta con sus padres, además no se retrasan en las devoluciones”*.

Constatamos que no todo es gloria. Los Servicios Sociales, la Policía Local y los Centros Educativos nos informan en ocasiones de actos vandálicos o constitutivos de falta (según el código penal) cometidos por nuestros usuarios. La misión de los Centros de Día ante dichas situaciones es la de mediar entre el menor, la familia y el entorno para reducir las actitudes apuntadas. Las familias son conscientes de ello y así lo evocan.

- *Familias*

- *Freno al deterioro social*

Padres y madres, conscientes de que su situación social, familiar, personal no es muy halagüeña, ven como sus hijos/as van tomando un camino oscuro y espinoso carente de hábitos sanos, organización y proyección. Los mencionados atributos son elementos que maximizan el bienestar de las personas repercutiendo positivamente en las relaciones sociales. La importancia de poner freno a este panorama desolador es un valor que las familias aprecian por encima de todo, viendo una oportunidad de cambio que ellos no han podido darle juzgándolo como un regalo caído del cielo.

La competencia social también se consigue evitando la posibilidad de que el menor participe en entornos generadores de incompetencia social, puesto que el Centro de Día ofrece una alternativa educativa en el ámbito no formal e informal, que imposibilita la empleabilidad del ocio y el tiempo libre en términos desfavorecedores para las relaciones sociales positivas.

Parece normal que se recojan comentarios de tal índole acompañados de sollozos y reflejos de esperanza: *“temo que al salir del Centro mi hija se vuela a torcer, ahora se ve que tiene la vida muy ordenada y sé que es por vosotros”*. Es destacable el dato de una madre, donde manifiesta: *“aquí me aseguro de que mi hijo no hace el sinvergüenza por las calles”*. En uno de los registros, aparece un ejemplo irrefutable de competencia social, en dicho caso visto por una madre, donde el sentimiento en forma de poema, calla a la rebeldía, al aislamiento y al ensimismamiento.

*“Desde que se abrió el Centro,
fuiste el hermano mayor,
los acogiste con alegría
y ellos en el corazón,
aceptaron tus consejos,
tus enfados y también tu ilusión.
Esperamos estas madres, que como el hijo mayor,
te acuerdes de todos nosotros
y nos lleves en el corazón,
que mires esas fotos
de tus niños con amor,
por los compañeros que dejas
y que eres de lo mejor.
Ojalá algún día cuando seas
mayor, vuelvas a Granada
y veas que aquellas semillas
que regaste con amor*

*son árboles de provecho,
buena sombra y corazón.*

Frenar los procesos de exclusión debe hacerse desde prismas multidimensionales, pero en la categoría que nos ocupa comprobamos que en el plano social la incidencia es satisfactoria.

Es importante destacar que las competencias sociales no sirven de nada si no se provoca la oportunidad de adquirirlas *“con tanto papeleo yo nunca hubiera podido meter a la niña en la guardería”*. Este comentario de una madre alude al papel de los Centros de Día para generar espacios que faciliten oportunidades de lograr competencias sociales y, sobre todo, poner freno a su vertiginosa situación, ya no sólo de los menores sino también de sus familias.

Con la reducción de los peligros del entorno, generamos nuevas adquisiciones educativas hermanadas a las competencias sociales, tales como las que analizamos ahora.

- ***Resolución de conflictos e incremento del horizonte relacional***

Uno de los rasgos de los menores con los que trabajamos se caracteriza por la forma de solucionar sus diferencias con los demás. La ley del más fuerte es la que impera, solucionando las dificultades a gritos y golpes, además de exhibir armas blancas e incluso también podríamos incluir actitudes de acoso. Por ello, de cara a la adquisición de competencias sociales es algo que debemos trabajar introduciendo actitudes asertivas y negociadoras a la vez que se trabaja la canalización de la ira mediante talleres de inteligencia emocional, relajación, etc. Las familias muestran su preocupación por este tema, todas y cada una de ellas narran experiencias desagradables, como por ejemplo, que su hijo llegue a casa con el ojo hinchado, que lo estén esperando en la puerta del colegio para agredirle, que le insulten y humillen en presencia de otras personas e incluso que piensen que su hijo se está convirtiendo en un *“macarra”*, valga la expresión. A modo de respuesta nos contaba una madre: *“le he encontrado a mi hijo una navaja en el bolsillo del pantalón, ¡esto no es bueno para nadie!* exclamaba. La resolución de conflictos es un tema que se manifiesta como competencia social, *“Los educan en unos valores de compañerismo, de no violencia, yo creo que eso se transmite mucho aquí”, “me da mucha risa ver contar a mi hijo y respirar muy fuerte cuando se enfada con su hermana”* explicaba una madre de dos hijos de 10 y 12 años. Ante esto, las familias sienten que el problema no está apartado, sino que se está abordando con profesionalidad y eficacia, ofreciendo alternativas a la violencia mediante actitudes más cívicas. El sinvivir diario de las familias preocupadas por si sus hijos hacen daño o se lo hacen a él, es algo que no se ha logrado diluir, quizás por el instinto de protección de cualquier padre o madre, pero sin

embargo se ven efectos muy positivos en la resolución de conflictos que se manifiestan principalmente en las asambleas familiares donde se debaten las diferencias de opiniones, y observamos después de dos años de trabajo (en el caso de Granada) el florecimiento de la asertividad, la empatía y sobre todo la negociación. Fue muy curioso y satisfactorio a la vez encontrar en la cocina de una familia un folio con el reparto de tareas del hogar, motivo de múltiples disputas. El yo cedo aquí y tú allí tiene sus efectos positivos.

Por otro lado, respecto a la mejora en los procesos de socialización, tenemos que decir que los menores siempre se han relacionado, pero el matiz estriba en el ¿cómo? ¿qué calidad tienen esas relaciones? Francamente no eran muy optimistas, ya lo comentábamos en párrafos anteriores, las relaciones se llevaban a cabo en ambientes marginales con personas mayores que ellos/as ejerciendo influencias negativas. Por ende hay que estimular la participación y la relación con otras personas en ambientes sanos, (competiciones deportivas, asistencia a actividades culturales, encuentros con otros jóvenes y de edades distintas). Las familias entienden que sus hijos no viven solos y que la convivencia en armonía es la clave *“han mejorado en varios aspectos, la expresión, el compartir con los niños en su vida social,...”*, *“mi grande no salía a relacionarse con nadie y ahora, uff”*, *“Ahora está más centrada y se relaciona con todo el mundo”*, *“el pequeño es más abierto, antes era muy tímido y ahora veo que juega y se relaciona con otros niños”*, expresaba el padre de un niño sobre la extroversión adquirida por su hijo. Al preguntarle a una madre galaica sobre cuál cree que es el significado que tiene para sus hijos el Centro de Día, nos responde: *“el trato con otros niños, ya no usa tanto la consola, ahora sale a jugar al parque con otros niños.../... aquí se fomenta mucho el trato con otros niños”*.

Es también una realidad que no queremos obviar, cuando vemos que el “enemigo” no está fuera de la morada, sino dentro, es decir, las influencias negativas del entorno se trasladan al hogar ocasionando la ejecución de otros mecanismos más contundentes, significando la inoperancia del recurso ante determinadas situaciones. No obstante, un porcentaje muy elevado de las familias están convencidas y tranquilas de que las nuevas relaciones de su prole son sanas y constructivas, estableciéndose una descarga de estrés y alivio a una preocupación tan transcendental como la calidad de las relaciones sociales de sus hijos/as. En éstos se define con mayor claridad las competencias sociales que van adquiriendo gracias a los programas educativos.

- *Menores y adolescentes*

- ***Empatía***

La capacidad de ponerse en lugar del otro es un factor que posibilita entender el comportamiento o los sentimientos de la otra persona y por tanto mejorar la relación con ella. Adquirir esta competencia es sinónimo de abandono del individualismo o del egoísmo, profesando la necesidad de comprender a los demás para vivir en concordia y avenencia. Esto último demuestra que los beneficiarios se sienten parte de algo, que importan a otras personas. En lo cotidiano del Centro de Día es muy común sentir como los menores se inquietan para que uno no se preocupe, es decir, no miran hacia uno mismo sino que piensan en los demás, señal de que asumen que no están solos. Al hilo, vemos como una simple llamada de un menor al Centro de Día, “... hoy no puedo ir, voy a casa de mi tía, que no os preocupéis que mañana voy”, esto es un ejercicio de empatía, avisando de su ausencia para no preocupar a los demás. “No pienses en ti y piensa en todo lo que hemos ensayado para llegar hasta aquí, hazlo también por respeto a los mayores y al público”, le decía un adolescente a otro en una representación de teatro conjunta con los mayores de la residencia, o incluso el respeto hacia el medio ambiente “...por qué no ponemos contenedores de colores para separar la basura” preguntaba una niña. Éstos son atributos sociales generados a través de la participación y de la interacción con otras personas y otros contextos. En el programa de educación intergeneracional, ha sido curioso detectar como a los niños/as y adolescentes, no hacía falta decirles que fueran respetuosos, simplemente viendo las limitaciones de otras personas, los efectos físicos y emocionales que pueden producir su comportamiento, era suficiente para que su conducta y actitud fuera de respeto y afecto. En consecuencia, unas de las competencias sociales más significativas son las concernidas al comportamiento y al saber estar, al entender que su actitud y conducta preocupa a los demás, “Si mi madre me hubiera visto lo bien que me he portado, no me hubiera conocido”. Sin embargo no hemos podido encontrar evidencias de la subcategoría que nos ocupa, en dibujos de menores de 12 años, quizás porque su momento madurativo lo dificulta.

La empatía puede entenderse como gesto de solidaridad, pero pienso que es necesario ponerse primero en lugar de otras personas para posteriormente hacerles bien.

- ***Solidaridad***

La solidaridad no es una competencia social que pasa inadvertida, sino que incide muy directamente en el comportamiento de los usuarios. Sacar todo lo bueno que encierra el ser

humano es un papel que debe adoptar la Educación Social en general y los Centros de Día en particular, puesto que cuando hablamos de transformación de la realidad de las personas debe hacerse desde la explotación de su potencial. Ese virtuosismo oculto es el que permitirá, unido por supuesto a otros elementos, (como por ejemplo el que veíamos anteriormente), unirse a la causa de los demás haciendo más fácil la vida de otras personas. En este caso vemos como un menor se solidariza con una octogenaria de una residencia ante la tristeza de ésta por la despedida del niño: “¿Puedo venir mañana a la residencia y jugar con ella?”, o este otro ejemplo de solidaridad colectiva donde dos jóvenes tenían el compromiso de hacer un bizcocho para celebrar un cumpleaños y una de ellas se pone enferma: “La otra, al conocer que su compañera estaba enferma, por sí sola, decide hacer otro bizcocho. Durante la celebración la madre de la niña enferma acude con el bizcocho manifestando que su hija estaba intranquila por si sus compañeros se quedaban sin el dulce. La madre, en nombre de su hija, entrega una tarjeta de felicitación al homenajeado y disculpa a su hija. Al salir los jóvenes fueron a verla.” Las representaciones gráficas arrojan al igual que el apartado anterior escasas evidencias de solidaridad, dado que esta es resultado de la empatía, aunque es cierto que aparecen algunos atisbos como el hecho de acompañar y ayudar a una persona mayor desvalida.

La solidaridad significa interacción y para ello es necesario vencer no sólo las dificultades personales, sino también las sociales. Mostrarse al mundo es una necesidad imperiosa para establecer relaciones con otros sujetos, por ello mismo emerge el siguiente punto.

- ***Extroversión y relaciones sociales***

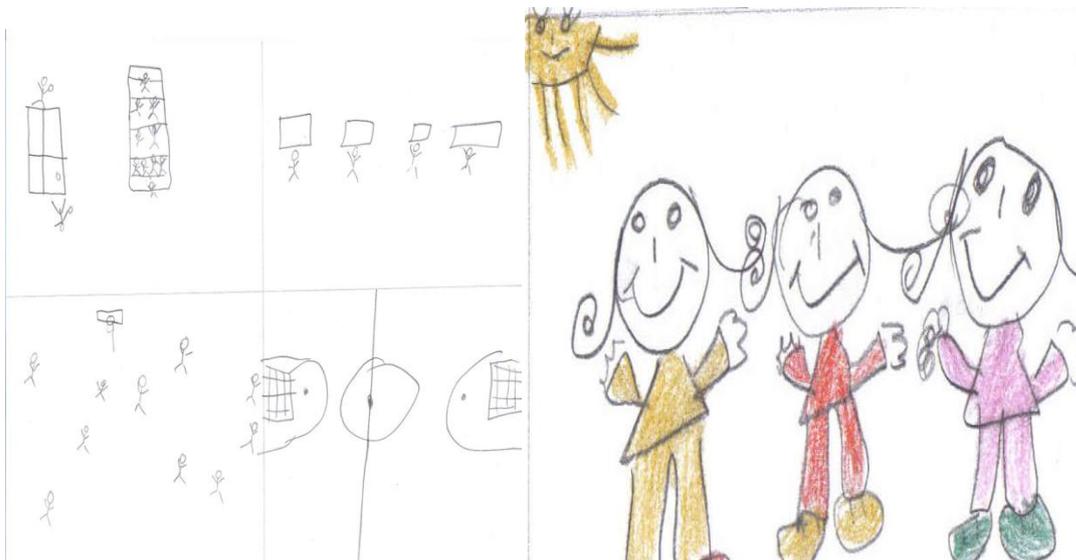
También reconocemos, en los datos obtenidos, que la sensibilidad mostrada por los educadores se refracta en los usuarios y éstos en los demás, promoviendo actitudes más abiertas al diálogo y la participación. Ya lo decíamos en puntos anteriores, es de suma importancia la capacidad para pronunciar y declarar los sentimientos hacia los demás. La expresión afectiva revela desinhibición y extroversión y hace que otras personas se sientan bien, produciéndose un efecto recíproco. La extroversión tiene la virtud del reflejo; es decir, una actitud positiva se corresponde en los mismos parámetros, y esto lo podemos entender como actitudes para la inclusión, la participación y, sobre todo, para el desarrollo personal, social y familiar del individuo. Paralelamente, los testimonios irradian actitudes como alegría, sonrisa, ilusión, esperanza, autonomía, confianza, empatía, pero sobre todo transcendencia social. Todos estos aspectos son elementos sociales bidireccionales, entendidos como relaciones de reciprocidad positiva, que nos llevan al fruto esperado de las competencias sociales. He aquí algunos

ejemplos: *“Los niños lo reciben con abrazos. Los más mayores acuden en un día que no les correspondía a conocerlo”*. Actuaban los usuarios ante la llegada de un nuevo educador, *“Me estoy encariñando contigo”* o *“puedes ver como mi abrazo es desde el corazón”*, *“no quiero seguir creciendo para no tener que marcharme de aquí”*. Las competencias sociales tampoco pasan desapercibidas en las cartas de los adolescentes. Pasar de la introversión a la extroversión, parece que lleva tiempo, pero si se cuenta con los recursos apropiados y el escenario idóneo, las habilidades sociales inhibidas florecen de manera casi instantánea *“el primer día que fui creí que me costaría más integrarme, pero fue fácil y empecé a hablar algo más, dejando la lectura como un modo de aislarme”*. El diálogo y la conversación interactiva en ambientes propicios son herramientas ineludibles en el trabajo de las relaciones sociales *“...es un tiempo de descanso, de relacionarse y a su vez de comentar cosas del Centro de Día...”*, describía una chica.

Todas estas acciones reflejan una apertura de la personalidad que antes escaseaba y que favorece las relaciones sociales. Podríamos decir que casi el 70% del contenido de las cartas gira en torno a la descripción de actividades que necesariamente pasan por la relación con los demás, la participación, el encuentro, el respeto a las limitaciones, la asertividad, pero sobre todo se denota como los jóvenes encuentran alternativas a la ociosidad, alejados del consumo de sustancias nocivas y de los comportamientos predelictivos, ellos lo sienten como una opción sana y positiva, *“siempre vamos a muchos sitios, a Caja Granada, al campo, a la Sierra, a patinar sobre hielo, a jugar a fútbol con otros chicos”*, el abanico de opciones que se les ofrece posibilita el descubrimiento de nuevas aficiones que son perfectamente asumibles fuera del horario de atención, por lo que las alternativas de ocio y de relación además de aumentar no quedan en el dispositivo sino que se proyectan en su tiempo libre, de esta forma lo ilustran unos usuarios: *“Hicimos un teatro con los abuelos...”*, *“a mi me gusta venir porque me encuentro con amigos y amigas”*. El aprendizaje y conocimiento de su entorno próximo acrecienta el número de opciones para relacionarse con otras personas y otros recursos, aumentando, entre otras cosas, la red social y las posibilidades de participar en su contexto natural, pero especialmente por el hecho de sentirse bien con ellos mismos, *“vamos a la residencia a hacer actividades con los ancianos, primero nos presentamos y luego hacemos empanadillas de chocolate y vainilla”*. Otra gran faceta que descubren las cartas es el sentido del derecho y del deber como ciudadanos *“el Centro de Día es un lugar de diversión pero siempre y cuando trabajemos y nos portemos bien”*. *“...hay unas normas que seguir de comportamiento, de respeto hacia los demás...”* La convivencia y el trabajo cooperativo afloran en casi todos los documentos, *“el día de la cruz fue genial porque comimos todos*

aquí” “en el huerto plantamos fruta y verdura y todos nos comemos las habas el día de la cruz”, “Si hay algún cumpleaños lo celebramos allí y comemos bizcocho y cantamos...””.

Aunque no era el caso de puntos anteriores, aquí si que existe representación gráfica por parte de los niños/as. En la mayor parte de los dibujos los menores personifican actividades y momentos conformados desde la colectividad, argumentando actitudes extrovertidas, deduciendo que propician sin lugar a dudas las relaciones sociales. Aparecen niños/as, jugando entre ellos, conversando, cantando, viendo cine, estudiando, merendando bajo una atmósfera de armonía y fraternidad. Los infantes entienden que deben mostrar lo mejor de ellos para estar en comunidad y poder relacionarse. También existen dibujos que encarnan todo lo contrario, pero suelen corresponder a niños/as de entre 6 y 7 años, por lo que entendemos que concurren actitudes egocéntricas e individualizadoras que se irán diluyendo con el paso de la edad y con la estimulación que ofrecen las actividades.





Ineludiblemente, detrás de todas estas vivencias que nos muestran menores y adolescentes, se hallan innumerables competencias sociales que permiten desarrollar e interactuar con otras personas, tales como la asertividad, responsabilidad, compromiso con los demás, sentimiento de pertenencia a un entorno, asunción del derecho y el deber, respeto al medio, a las personas y a las instituciones, consiguiendo una mejora en los procesos de relación y socialización inclusiva.

- *Conclusión*

En sintonía con uno de nuestros objetivos de investigación (Evaluar la capacidad educativa que los programas de los Centros de Día logran, respecto a las competencias sociales, como indicadores de integración e incorporación a la vida cívica en los menores y adolescentes en situación de riesgo), la mejora social se hace ostensible de diversas formas: conducta cívica unida a actitudes como la extroversión, participación, compromiso, responsabilidad, expresión, asertividad o la negociación, han sido la tónica, lo cual corrobora que las competencias sociales instituyen un rasgo definitorio de los Centros de Día. Concretamente exponemos aquellas que se han podido extraer de los datos y que giran en torno a los siguientes aspectos, condicionantes positivos de las relaciones sociales: a) la solidaridad y la empatía, b) expresión y manifestación del estado de ánimo, c) cumplimiento de las obligaciones y compromisos adquiridos, d) el comportamiento civilizado en lugares públicos, e) respeto al trabajo y esfuerzo de otras personas, f) respeto a las limitaciones, g) capacidad para aguantar situaciones de incomodidad, han sido entre otras competencias demostradas en un alto porcentaje de usuarios.

A este respecto, no sólo se ratifica la categoría, sino que se cumple con uno de los objetivos esenciales de los Centros de Día: la participación social positiva. El ser y el estar con los demás son capacidades cívicas que tienen la virtud de integrar.

1.3.3- Rendimiento escolar

¿Descripción

En el Capítulo I “Estado de la Cuestión” apartado I, estudiábamos las situaciones de riesgo social en las que autores como Castel (1981), Petrus (1997), Quintana Cabanas (1998), Ortega (1999) y Mondragón y Trigueros (2004) aludían al fracaso escolar como un indicador de riesgo en menores. Del mismo modo, indicábamos en el apartado IV, que uno de los objetivos de la prevención en menores en riesgo social era evitar el fracaso escolar y Ortega (1999) apuntaba la necesidad de crear programas de ayuda escolar como recurso preventivo para disminuir o paliar los indicadores de riesgo de los menores. En la línea, el apartado V dedicado a la integración se deducía la importancia de los estudios primarios, para favorecer la participación, aumentar las posibilidades de empleabilidad y, en suma, mejorar las condiciones de vida futuras.

Para ofrecer una respuesta al problema del fracaso escolar, veíamos en el capítulo III que los Centros de Día para menores se convertían en una alternativa y en un instrumento que ofrecía soluciones a estas dificultades, en las que se reforzaban la adquisición de aprendizajes básicos y se compensaban las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas. No es exclusivamente objetivo de los Centros de Día combatir el fracaso escolar, sino que también es objetivo de nuestra investigación el hecho de validar el programa de ayuda educativa en lo concerniente al rendimiento académico entre otros aspectos.

El rendimiento académico es un término complejo a la hora de establecer una definición, ya que se designan en indicadores para medir la repercusión política, social, o para valorar la calidad de los sistemas educativos. Usualmente, se entiende por rendimiento escolar, el nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación. Podríamos entender esta visión, desde una perspectiva limitada y reducida al ámbito intelectual, pero autores como Delgado (1994), Fernández Enguita (1991), Marchesi y Hernández (2003), entre otros, atribuyen otras variables (la personalidad, motivación, intereses, hábitos de estudio, relación profesor-alumno, autoestima), que inciden directamente en el rendimiento.

Personalmente y desde mi experiencia con menores en riesgo, considero que el rendimiento escolar puede ser atribuible a otros factores que poco tienen que ver con los mencionados y que son inherentes al menor y no es otro que la implicación, sensibilización y relevancia de los procesos escolares de la familia.

El 90% de nuestros usuarios tienen un rendimiento escolar por debajo de la media, debido entre otros, a factores como la baja e insuficiente implicación familiar (hallamos casos en el que los docentes no conocen a los padres y madres y éstos no conocen en qué curso están sus hijos/as e incluso dónde está el colegio, por mencionar solo algunos ejemplos extremos). A mi entender, éste es el problema *madre* del rendimiento escolar en nuestra población de estudio, ya que de esta situación se derivan muchas otras, a modo de ejemplo, nos encontramos a profesores que nos dicen “*este es un caso perdido*”, por lo que deducimos que la institución educativa (en algunos casos) “etiqueta” a determinados alumnos por no encontrar el apoyo de sus familias y no contemplar alternativas o estrategias que puedan cambiar la situación. También podemos hablar de la transcendencia que le dan los menores al colegio y a los estudios, viendo la que le otorga la familia. Este desinterés conduce a otras variables que influyen el rendimiento, que a saber, son la desmotivación, conductas disruptivas, inadaptación, absentismo, rebeldía, etc.

Nuestra concepción del rendimiento escolar va a ser afrontada desde varios puntos de vista:

- 1- El trabajo con las familias, intentado hacerlas partícipe de la vida escolar, sensibilizando sobre la importancia y repercusión futura en sus hijos/as y, sobre todo permitir que sean ellos los protagonistas de la vida académica de éstos.
- 2- Desde la coordinación con los Centros Educativos, colaborando y siendo puente entre profesor-alumno-familia y, sobre todo, hacer sentir que ante los alumnos difíciles no están solos, porque aunque no es el tema, también podríamos hablar de la inoperancia de algunos EOE.
- 3- Sobre la actitud y el comportamiento de los menores y adolescentes en las aulas.
- 4- Desde el refuerzo escolar, profundizando sobre todo en los aprendizajes básicos.

Los resultados que esperamos no son, como decíamos al principio, buenas notas después de realizar las pertinentes pruebas de evaluación, sino lograr que las familias se impliquen, estimular una relación profesor-padre-alumno, modificar los comportamientos de los alumnos en las aulas, mostrar actitudes positivas, concienciar a los maestros de que son alumnos especiales, víctimas de una situación especial y que deben ser, por tanto, objeto de métodos especiales, atención más personalizada con la finalidad de motivar no sólo al niño, sino al profesor y a los padres.

Por tanto, cuando hablamos de rendimiento escolar, pensamos que es labor de los Centros de Día y de los Educadores Sociales que intervienen en él, abordarlos desde este punto de vista, interviniendo directamente en el origen del problema; porque de este modo podremos pensar y

marcarnos objetivos más operativos y alcanzables y quizás llegue el día en el que el menor nos venga con buenas notas. Esta forma de ver el rendimiento escolar es una mirada que traspasa los límites de la escuela, puesto que no se centra especialmente en el alumno como se ha venido haciendo tradicionalmente, sino que su actitud y comportamiento serán el resultado de las interacciones con la familia, el centro y el contexto. Ha sido poco común poder leer en otros estudios o manuales esta perspectiva que presentamos, pero considero que es fundamental para menores en riesgo, la intervención desde la perspectiva sistémica.

✍ *Discusión*

- *Técnicos y docentes*

- *Coalición educativa y refuerzo profesional*

Era de esperar la abundante información recogida a este respecto por el colectivo docente. En las ciudades visitadas, profesores, maestros y técnicos alaban el gran apoyo que reciben tanto ellos como los estudiantes, principalmente por proyectar y reforzar su trabajo en horario extraescolar desde los Centros de Día. De igual modo consideran un soporte imprescindible el trabajo que se hace no sólo con las familias, sino en otros ámbitos como el comportamental y el actitudinal. Así mismo, el trabajo especializado de los educadores aporta orientación y asesoramiento a técnicos y docentes influyendo en el rendimiento escolar de sus alumnos.

Siendo conscientes de las carencias familiares, personales y sociales de menores y adolescentes en riesgo, el programa educativo que estudiamos desagravia dichas insuficiencias, estableciendo un cambio de dirección en sus destinos. Técnicos y docentes coinciden en valorar positivamente la coordinación efectiva entre los educadores del Centro de Día y los docentes, debido en gran parte al sentimiento de soledad e impotencia que mantienen ante casos complejos y difíciles de abordar, entre otras cuestiones por la falta de preparación, porque no sólo se está mermando la dinámica del aula sino el avance educativo, la motivación por su compromiso, añadiendo la puesta en marcha de un proceso de degradación de la salud mental. Valga a modo de ejemplo este comentario de un profesor de Secundaria: “*¡no estamos formados para esto, a mí sólo me han enseñado Matemáticas y algo de Didáctica!*” exclamaba indignado ante la impotencia de no poder hacer nada por la situación de algunos de sus alumnos.

La predisposición y presencia de profesionales cualificados arrojan luz al quehacer docente, apagando los sentimientos que hemos reseñado, prevaleciendo el trabajo que se realiza con

menores y adolescentes respecto al comportamiento y abordaje de conductas disruptivas, además de reforzar por supuesto los aspectos más curriculares. Con ello insistimos en el hecho de que los Centros de Día complementan y refuerzan el trabajo de los Centros Educativos a la vez que se sienten respaldados y confiados del trabajo familiar que se realiza, valorándolo como algo fundamental en el rendimiento académico de los discentes.

Los profesionales que han experimentado y conocen la labor que desempeñan los Centros de Día empiezan a concebir que su trabajo –en relación a la población en riesgo- deba estar necesariamente vinculado a estos programas y esto es algo muy notable en el sentir de este gremio. Los ejemplos son categóricos y significativos, así lo explicaba la coordinadora de un Equipo de Orientación Educativa: *“es un complemento que considero fundamental, porque el Centro Escolar llega hasta donde puede llegar, pero el Centro de Día nos aporta una ayuda externa que consideramos fundamental.../...con él nos encontramos con la posibilidad de hacer todo aquello que el Centro Educativo no puede, con unos profesionales preparados que atienden a los niños en unos horarios extraescolares y que les dan no sólo una ayuda concreta para determinadas actividades sino lo que yo he podido observar de este Centro es que tiene una visión integral del niño, teniendo muy en cuenta a su familia y su entorno más próximo”,* *“a nivel escolar ofrecen ayuda personalizada, no sólo a los niños y sus familias sino también a los docentes”,* comentaba la técnico manchega. *“Reciben una atención y un apoyo por parte del Centro de Día que la familia no puede darle y eso se nota en todos los niveles, por supuesto en el escolar”,* comentaba una trabajadora social. Al preguntarle a otra técnico de un Equipo de Orientación Educativa en qué complementa el Centro de Día su trabajo, nos dice lo siguiente: *“Principalmente la labor docente, apoyando en las labores de seguimiento escolar, refuerzo escolar, los niños que van a vuestros centros hacen todas las tareas escolares, les aclaran posibles dudas.../... paralelamente también influye mucho, pero que mucho, el seguimiento familiar que complementa la labor que se puede hacer desde los Centros Escolares”,* *“mantienen reuniones de coordinación con los educadores del Centro de Día y nos va fenomenal (ríe); así que vuestra aportación es imprescindible”,* *“en todos los municipios debería haber no uno sino más de uno, sin confundirlo con ludotecas que eso si hay muchas, me refiero a una cobertura más amplia: apoyo escolar, seguimiento familiar...),* *“los educadores refuerzan mi trabajo en el aula”,* *“es muy importante que se nos refuerce tanto a nivel curricular como a nivel de comportamiento”.* La Jefa de Estudios de un colegio granadino de Primaria donde realizamos la entrevista, nos hablaba de la opinión general de los maestros del centro al que pertenecía: *“lo han visto siempre como muy positivo porque por las tardes esos críos en vez de estar consumiendo tele o en la calle, continúan trabajando con vosotros en la misma sintonía que en la escuela. Reforzar nuestro trabajo por las tardes y que*

sigáis en la misma línea que seguimos por la mañana, nos aporta que los críos funcionen mejor y que trabajen más”.

Ante esta realidad que presentamos el discurso es considerado un apoyo a su labor educativa. Cuentan con los educadores del Centro para la mediación, en los periodos de fluctuación, incluso acuden a él para asesorarse en determinados aspectos. *“Una tutora acude fuera de su horario laboral al Centro de Día para tener una charla con el educador de referencia sobre su alumno. Aprovecha para conocer el recurso. “Tutores de los Centros Educativos acuden al Centro de Día para conocerlo y sobre todo para tener una tutoría con nosotros, demandando orientación y asesoramiento en estrategias para alumnos en situación de riesgo”, “el tutor de un alumno llama al CD para informar del comportamiento de éste, puesto que a sus padres no los localiza”. Ante estas nuevas circunstancias, los docentes afrontan con otro ánimo los retos del fracaso escolar, se ven reforzados, e incluso adoptan una nueva actitud respecto a los menores “Podemos hacer grandes cosas juntos por este chico”, “vuestro trabajo, también es un apoyo para nosotros”, “... se le está notando vuestro apoyo y trabajo” “...en un mes que está acudiendo al Centro de Día, ya se están viendo cambios...”, “Muchas gracias por lo que mi alumno está recibiendo de vosotros”.*

Vemos por tanto, que la alianza educativa (Centro de Día – Centro Educativo) y el soporte profesional es más que evidente, pero no suficiente, es necesario el apoyo y la mediación especializada entre el docente y los padres/madres y, eso es algo de lo que el programa se jacta.

- ***Conciliación e implicación familiar***

Decíamos anteriormente, la escasa o inexistente implicación de las familias en el Centro Educativo de sus hijos, en parte debida a una mala experiencia con su tutor, fundada en una relación de reproche en lugar de aliarse. A los docentes les influye en el aula y en sus objetivos de trabajo la vida externa del alumno respecto a la Escuela, por ese motivo tienen la necesidad de entablar una relación de complicidad que beneficie el desarrollo integral de los discentes, y si esa implicación no se produce se estará originando un lastre carencial transcendental para el futuro de los estudiantes. Por ello, el papel que desempeña el trabajo familiar de los Centros de Día a este respecto es crucial. Por un lado es necesario conciliar a padres/madres y docentes y cuando esto se haya logrado es preciso establecer canales de comunicación y trabajo para poder vincular la vida educativa al ámbito socio-familiar del menor. La realidad inicial, como decíamos en la explicación de la categoría que nos ocupa, es que un amplio porcentaje de los padres y madres, no acuden durante el curso al Centro Educativo para hablar periódicamente

con el docente y en algunos casos, no han asistido nunca. Desde este punto constatamos la aportación de los Centros de Día para favorecer el acercamiento entre padres/madres y personal docente. Este es un aspecto generalizable en la gran mayoría de las observaciones registradas. Por este motivo pensamos que el trabajo con las familias esté tan valorado, así lo expresaba un maestro: *“Podemos hacer grandes cosas juntos por este chico, (refiriéndose a él, a la madre y al educador del Centro de Día) ahora es cuando estoy viendo que este joven puede cambiar su suerte”, “a mí también me están sirviendo de refuerzo, sobre todo cuando con las familias no podemos contar, que eso es lo importante. Cuando se cuenta con las familias ¡pues ya está!”* relataba una maestra zaragozana. *“Un aspecto muy importante que valoramos de vosotros es la relación de las familias con el Centro Educativo, el puente que hacéis entre familia y colegio”,* afirmaba una técnico de los Servicios Sociales de la Diputación de Granada. Cuando estos factores se asientan y se dinamizan obtenemos las siguientes impresiones: *“tendría que haber Centros de Día en todos los municipios”; “vuestro trabajo es esencial para sacar adelante a la juventud” “sin vuestra ayuda, padres que no venían nunca, ahora vienen”.*

Ahora veremos que ésta es una dimensión que igualmente valora el núcleo familiar en su conjunto, evidentemente desde otra óptica.

- *Familias*

- *Acercamiento e implicación de padres y madres en el plano escolar*

La realidad inicial, como decíamos en la explicación de la categoría que nos ocupa, es que un amplio porcentaje de los padres y madres no acuden durante el curso al Centro Educativo para hablar con el docente y, en algunos casos, no han asistido nunca. Esto es un reflejo de la importancia que le otorgan al papel de la educación en sus hijos/as y, por consiguiente, los menores perciben ese desinterés por lo que aprecian la educación como una actividad de “segunda” en los mejores casos. Acciones como sensibilizar a los padres, el acompañamiento a las tutorías, realización de asambleas, compartir tareas escolares, jugar con sus hijos/as, participar de actividades conjuntas, adoptar un horario permanente (descanso, juego, alimentación, trabajo escolar, etc.) estimulan la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos/as. La repercusión de nuestro trabajo se ve reflejada en el sentido de que los padres han experimentado como positiva la experiencia, la han llenado de significado y sentido y sobre todo han entendido la necesidad de aliarse con los docentes; a modo más ilustrativo recogemos la siguiente apreciación proveniente de una conversación entre una madre y la

tutora de su hijo; La madre le dice entre sollozos a la tutora *“sé que lo haces por mí y por mis hijos es bueno”*. Esta apreciación es nada más y nada menos, que el inicio de una relación de cooperación en beneficio de un menor, se han roto prejuicios y miedos que dificultaban la vinculación padres/madres-docentes. Así mismo, se constata la aportación de los Centros de Día para favorecer la vinculación entre padres y personal docente. Este es un aspecto generalizable en la gran mayoría de las observaciones registradas.

Por otro lado, un amplio número de familias ha borrado los prejuicios que tenían sobre la comunidad escolar (incomprensión, desaprobación, críticas). La mediación nos ha servido para pulir estos aspectos tan necesarios para la vinculación. *“¿Me he portado bien? ¿He dicho algo que la haya podido molestar? Pues no me ha resultado tan mala persona”* conversaba una madre con la educadora social. Si el tutor y la familia logran establecer una buena relación basada en la cooperación y sitúan a la educación en el lugar que corresponde, los menores se empaparán de ello modificando sensiblemente su interés por el estudio. Conquistar la motivación de los hijos por el colegio es algo que supera a todo lo demás, *“yo sólo te digo una cosa, mi niño viene del colegio con otra cara y antes me decía pon el reloj para levantarme, ahora se lo pone él sólo, de verdad te digo que algo ha tenido que cambiar en él”, “el otro día tuve una tutoría general con su tutor en el Centro y me llena que te digan que tu hijo es un punto de referencia (positivo) en la clase, antes es que no había manera, mi hijo llegaba y decía que no quería ir al colegio, que no quiero estudiar, y que me llegue y diga: mamá tengo que estudiar, que tengo un examen, mañana tengo que presentar esto otro y a los tres días de hacer las prácticas te diga que va a cambiar la lámpara, que va a arreglar cualquier otra cosa; en fin, que mi niño ha cambiado mucho mucho mucho”*, lloraba ilusionada esta madre granadina.

Por otra parte, hemos de hacer constar la repercusión cuantitativa que están teniendo los programas educativos respecto al refuerzo escolar en las ciudades objeto de nuestro estudio, y es que durante el curso 2009/2010 se ha podido comprobar que los usuarios del Centro de Día, en un 60%, han mejorado cuantitativamente sus notas académicas.

En numerosas ocasiones, lo que padres y madres han necesitado ha sido un impulso, un empuje, una mano sincera que promueva y estimule un cambio. A este respecto hemos de decir que el trabajo que realizamos no es complejo, sino coherente con unas necesidades que han emborronado las capacidades y las funciones parentales de los progenitores. Desde el apoyo y el refuerzo podremos regenerarlas.

- *Apoyo y compensación de carencias*

A los que trabajamos en los Centros de Día siempre nos ha preocupado que nuestros usuarios nos confundan con academias, puesto que esto significaría una descarga de responsabilidad en las funciones parentales relativas al ámbito escolar, y no queremos que sea así, sino que los padres, con nuestra ayuda, sean los responsables del rendimiento académico de sus vástagos. Las familias esperan recibir apoyo para su prole, son conscientes de la importancia que tiene la formación para su futuro, pero la realidad es que encontramos a familias con una situación tan precaria –analfabetismo de los padres, enfermedad, adicciones, largas ausencias del hogar, etc.- que impide que el menor rinda en la escuela o el instituto. Por este motivo los padres encuentran en el Centro de Día un gran aliado para la educación de sus hijos, por ello es uno de los aspectos que más valoran los progenitores.

Cuando en las entrevistas preguntamos cómo les ayuda el recurso, las respuestas son las siguientes: *“Nos ayudan mucho, sobre todo en el estudio de los niños, principalmente con los deberes”*, argumentaba un papá, *“Ayudando a estudiar para el día de mañana. Mis hijos no querían estudiar y aquí les ayudan”* comentaba con una sonrisa una madre de origen marroquí, o esta otra, *“Aquí siempre hacen los deberes”* declaraba una señora cuando se refería a la educación de sus hijos, *“Aquí lo ponen a estudiar y a hacer los deberes. En casa hacen lo que aquí no le da tiempo a hacer”* *“nos ayudan con los niños para darles unos estudios”* nos decían otros. Fiel reflejo del apoyo que reciben debido a las circunstancias por las que atraviesan es esta declaración de una madre con serios problemas de salud: *“... a mí me costaba que hiciera deberes en casa y ahora siempre los lleva hechos, mi hijo que no quiere estudiar aquí lo hace, tiene sus horas de estudio, pero en la casa me marean mucho, porque estoy muy mal y no soy capaz de poder con los deberes. Estando aquí lleva los deberes hechos y cuando algún día no le da tiempo los hace en casa”*.

Así mismo aprecian el hecho de que éstos tengan cubierta una dimensión tan importante para el desarrollo de sus vidas como es la educación: *“llegan a casa y al colegio con todas las tareas realizadas”*, *“lo más importante es la educación y el estudio que reciben mis hijos, están en un sitio donde aprenden”* valoraba una madre. Ante este apoyo, es evidente que los primogénitos noten cambios en el ritmo de aprendizaje, *“han mejorado mucho en el colegio”* replicaba un padre orgulloso y a la vez emocionado y esto es algo que las familias han valorado bastante durante todo el proceso de recogida de información, *“En el colegio ha habido un cambio muy radical, porque de suspender pasó a aprobarlo todo ahora. Suspendía, no se centraba, la profesora decía que ella buscaba la manera de no hacer nada y ahora sí se*

centra, lleva los deberes hechos, los exámenes los aprueba todos todos. Llega a casa contenta porque ha sacado su primer 10. Se nota que está más centrada, sobre todo en los estudios. Se está dando cuenta de lo importante que son los estudios y de que ya no es una niña, ya es una mujercita y ella lo sabe, por eso se centra.” nos dice una madre orgullosa y llorando de emoción o éste otro padre gallego *“yo sólo sé que el maestro me dice que están mejorando”, “yo no puedo ayudar a mis hijos con los estudios y al mandarlo aquí le ayudan bastante, está contento, no tiene queja y por el momento va aprobando”*.

De estas reflexiones extraemos dos significados transcendentales: a) los padres sienten que su realidad cambia porque la de sus hijos se está transformando y b) vislumbran para sus hijos/as un futuro más iluminado y menos oscuro alentando a seguir superándose como padres (ha habido madres que han solicitado sacarse el Certificado de Estudios Primarios para ayudar a sus hijos con las tareas). No cabe duda de que éste sentir sea el motivo por el cual exista un cambio de conducta y de talante, a continuación lo explicamos.

- ***Transformación del comportamiento y la actitud***

Muchos familiares erróneamente entienden que el apoyo recibido se limita simplemente al poner a sus hijos a hacer las tareas de clase pero otros muchos valoran el cambio en el comportamiento, la actitud o la motivación como claves básicas del rendimiento escolar; *“la profesora dice que está más centrado y que se le nota el apoyo que está recibiendo”*, y es que siendo reiterativos la mejor estrategia para que menores y adolescentes rindan no es exclusivamente centrando el problema en las horas de estudio, sino en la motivación, la implicación de los padres y otros factores a los que hemos aludido en la presentación de la categoría este comentario es muestra de ello: *“contraté una profesora particular y no dio ningún resultado. Aquí han mejorado en todo, son mejores niños”* afirmaba una madre zaragozana consciente de que lo más importante era la modificación comportamental y actitudinal. Si los niños trabajan con optimismo y alegría y además entienden que debe haber tiempo para todo, ganaremos en motivación, *“es un cambio muy grande, juegan, hacen deberes, vienen contentos, salen contentos y yo contento como unas castañuelas”*, decía un padre de Vigo sonriente.

Independientemente de otros muchos factores, la combinación de juego, relaciones sociales, implicación familiar y realización de tareas escolares tienen un efecto positivo, en la dinámica escolar, *“Antes pensaba que los estudios no los iban a sacar y ahora veo que los están sacando”* se jactaba el progenitor. Por tanto, todas estas explicaciones referidas al rendimiento escolar corroboran el papel tan concluyente que desempeñan los Centros de Día en este ámbito

de desarrollo tan crucial para la incorporación a la sociedad. Menores y adolescentes, en la misma línea, otorgan nuevos matices al plano académico.

- *Menores y adolescentes*

- *Visión de los entornos de aprendizaje*

De los dibujos recogidos a los menores de doce años, absolutamente todos han representado al programa de refuerzo escolar, habiendo más de una veintena de actividades diferentes. Esto es señal de lo que significa para ellos: un lugar de aprendizaje. Estéticamente el Centro de Día adopta en gran parte el color blanco, y todos los niños/as lo han coloreado con tonos vivos, dotándolo de un carácter alegre y animado. Es un indicador que denota que los menores se sienten a gusto, felices e inmersos en un entorno de protección donde se satisfacen gran parte de sus necesidades como niños/as (juego, relación, afecto, alimentación, aprendizaje, etc.).



Teniendo en cuenta las actividades y las finalidades socioeducativas que envuelven el proyecto, esta percepción por el recurso significa motivación y predisposición por la mejora del rendimiento escolar y por la adquisición de competencias personales y sociales. Referente a las cartas escritas por los adolescentes, ha sido curioso apreciar la aparición en todos los documentos de la dimensión académica, y además al principio de ellos como si fuera lo más relevante, considerándolo como algo no exclusivo sino como parte de un conjunto de actuaciones. Este aspecto es señal de que los usuarios asumen y saben a lo que vienen al

Centro de Día entendiendo el estudio y la realización de tareas escolares como intrínseco a su cotidianeidad. Así lo aclara una chica de 15 años en su carta *“...no sé bien lo que es, pero si sé lo que no es, no es una simple academia como yo pensaba, es cierto que hay horas de estudio en las que nos dedicamos a hacer las tareas con las que tenemos más dificultad, pero también nos ayudan cuando tenemos algún problema familiar,...”* Esto irradia el concepto de abordaje multidimensional o integral del que presumen los Centros de Atención de Día, así nos lo confirma este joven *“El Centro de Día no es sólo para estudiar, también sirve para divertirnos, informarnos..., es un lugar donde nos lo pasamos bien.”* Se refleja de igual modo como el rendimiento escolar se proyecta en el domicilio *“una monitora va a tu casa para ayudarte a hacer los deberes”*. Lo cierto es que la educadora acude a la casa para ayudar a la madre a instaurar el hábito de estudio en el hogar, en días de no asistencia al Centro. Sorprendentemente describen y cuentan de qué forma superan las dificultades que tienen para seguir el ritmo de aprendizaje y de que modo el Centro las compensa, *“...también aprendes a estudiar...”*, *“Todos los que están en el Centro te ayudan a estudiar, van a tu casa a ayudarte por las tardes, van al instituto a hablar con los tutores si vas bien o mal y si vas mal te ayudan para que vayas bien, te aconsejan qué estudios puedes hacer...”* escribía un joven de 16 años acerca del apoyo y la orientación que recibía. *“En realidad agradezco mucho al Centro de Día, tanto por el refuerzo escolar que ya me es habitual hasta en mi casa...”* cerraba su documento una chica de 15 años mostrando la adquisición del hábito de estudio. Además sienten que se hace un seguimiento que les da seguridad y confianza *“hablamos con ellos (educadores) si hay algún problema en el instituto”*.

Los adolescentes describen en sus cartas la realización de los deberes y espacios de estudio con actitud motivadora e ilusionante *“En Aldeas juego mucho y nos divertimos mogollón y jugamos a muchos juegos, también podemos hacer los deberes”* describe un niño en su carta. Los usuarios, valoran con entusiasmo el apoyo que reciben a la hora de estudiar y hacer las tareas de clase, *“Me gusta mucho Aldeas porque te ayudan a los deberes”*, *“es un lugar muy bonito donde además te ayudan en los deberes y a estudiar”* *“en la clase nos ayudan mucho”*, *“todos los días realizamos durante un tiempo nuestros deberes o estudiamos en la hora de apoyo escolar”*, *“en este Centro se está bien porque se preocupan de ti y por lo que te pasa en el colegio”*, nos decía un joven de Vigo. Dicha información se contrasta con los dibujos plasmados por los más pequeños. En cualquiera de ellos es fácil ver al niño/a sentado con un libro abierto haciendo los deberes, delante de una pizarra realizando una operación matemática e incluso con la cartera o con los libros en la mano en dirección al Centro de Día. Los menores de 12 años han llegado a concebir que el recurso es un lugar de aprendizaje escolar combinado con el ocio. A este respecto afirmamos la saturación de información recogida en las tres

ciudades por menores y adolescentes, todas y cada una de ellas han aludido con la misma frecuencia y claridad al refuerzo educativo, por lo que entendemos que es un eje significativo de los programas pedagógicos que estudiamos.

Con estas simientes (implicación familiar, apoyo técnico, reposición de los canales de coordinación y de mediación, ambiente y hábitos de estudio), comprendemos que la predisposición de padres/madres e hijos/as por el aprendizaje se la de motivación y logro por adquirir nuevos conocimientos que le catapulten hacia la “normalidad”. Así acreditamos el interés descrito.

- ***Motivación y logro***

Los registros extraídos nos proyectan datos meritorios que certifican la repercusión de los Centro de Día en el ámbito académico de los menores, pero no desde los factores a los que hacíamos insinuación anteriormente, sino que nos ofrecen unos indicadores poco convencionales y recomendables para menores en riesgo de exclusión social: éstos son, la transformación de la motivación y el interés por evolucionar académicamente. El apoyo y sensibilización de los padres por el rendimiento académico de sus hijos/as, hacen que los cabezas de familia, motivados por los educadores del Centro de Día, el Centro Educativo y los SS.SS.CC. ofrezcan una nueva imagen y, sobre todo, adopten las funciones parentales relativas al aspecto más academicista. *“Mi madre me ha comprado material, porque le he dicho que voy a estudiar con vosotros y como ha visto que es verdad me lo ha comprado todo”*. La supresión de estigmas llena de sentido la visión de los escolares por el conocimiento, predisponiéndoles a cambiar de actitud: *“Necesito que habléis con mis maestros para que le digáis que voy a estudiar, porque le he dicho que voy a cambiar, y no se lo creen, es normal que no se lo crean, siempre me he portado mal y me he reído de ellos, quiero que me cambien de sitio para atender más y no me hacen caso, ahora mis profes se ríen de mí y juro que les estoy diciendo la verdad”*. Indiscutiblemente, si la actitud de la familia, profesores y educadores, es alentadora y predispuesta a la escuela, los menores lo perciben de igual modo, reflejándose principalmente en el comportamiento y en el talante. Otro detalle que resaltamos es el siguiente: *“venir a las 9, para que mi madre me vea en clase”* es un ejemplo de un niño que ha visto que su madre le da importancia al colegio, a los deberes, que asiste y participa en la vida escolar y que además vive la relación madre-maestro, demanda que su madre lo vea correctamente en clase y se sienta orgullosa de él. Así mismo se repiten otros detalles con interpretaciones similares, *“Es la primera vez que estudio para un examen”*. Ciertamente esto

es percibido y valorado por los docentes; “*veo al niño más centrado, y hasta pide permiso para levantarse, está empezando a escuchar y a participar, ¿Qué le habéis hecho?*”.

En las categorías anteriores (igual sucederá con las siguientes) había usuarios que no progresaban todo lo deseable, pero en este caso, todos y cada uno de ellos han mejorado cualitativamente, es decir, aunque no todos han llegado a aprobar exámenes, (el 90% de los menores lo han logrado, aunque no es el caso de los adolescentes, ya que el retraso escolar en secundaria es más acentuado) si que han cambiado su actitud y predisposición por la escuela, no conciben una tarde sin hacer los deberes (aunque haya días que se muestren más reacios) y sin dedicar un rato de estudio, especialmente en vísperas de exámenes. Los docentes no paran de decir de sus alumnos/as que se nota su asistencia al Centro de Día y padres y madres, después de las pertinentes tutorías, acuden al Centro con el orgullo y la satisfacción de escuchar que sus hijo/as están mejorando; insisto, aunque algunos no aprueben.

- *Conclusión*

En definitiva, la labor de los Centros de Día supone una mejora cualitativa y cuantitativa en el rendimiento escolar de los menores en riesgo de exclusión social. Acentuamos la necesidad de los Centros Educativos de aliarse con recursos de atención diurna para reforzar su labor y establecer puentes de comunicación y diálogo con los progenitores. Compensar las carencias y limitaciones funcionales del profesorado de cara a la intervención con colectivos en dificultad social es un hecho que anima al docente a cambiar la visión del problema, motivando entre otros factores un cambio en los alumnos. Paralelamente se ponen de manifiesto los efectos de la mediación para la mejora relacional entre padres y profesores matizando la importancia que tiene para el rendimiento escolar, el acercamiento y la implicación de los padres a los Centros Educativos.

Las familias, al igual que docentes estiman el apoyo compensatorio de las carencias y limitaciones que ostentan derivadas de su situación socio familiar, avistando un futuro más optimista. Los menores y adolescentes han asumido nuevos espacios y tiempos extraescolares dirigidos al ocio y al estudio, estimulando en ellos el resurgir del interés por los estudios a la que vez que se sienten motivados y estimulados por sus propias familias. De esta manera analizamos el rendimiento académico de los-as niños/as y adolescentes, cumpliendo así con el objetivo específico de nuestra investigación pretendido en esta materia.

1.3.4.- Dinámica familiar

☞ *Descripción*

La mayoría de los problemas por los que atraviesa una familia en su conjunto son de tipo relacional. Es de transcendental relevancia que concurren canales de comunicación adecuados. La comunicación es el factor que mantiene unida a la familia y el proceso de socialización de los menores depende directamente de ello. Una óptima relación familiar nos dará la posibilidad de tener una satisfactoria conexión con nuestros hijos/as que permitirá aumentar el nivel de bienestar y reducir determinados riesgos.

Así mismo, vinculado a las relaciones familiares aparece paralelamente otro concepto: la dinámica familiar, entendida como el cúmulo de interacciones, actitudes y aptitudes de un grupo de personas ante determinadas situaciones, estableciendo la evolución del mismo. En este punto, entendemos a la familia como un sistema de interacción entre sus miembros, organizados en función de unas necesidades y vinculados a una historia y a un código propio Sluzki, (1990). Relación y dinámica familiar son conceptos ligados entre sí, que definen el grado de comunicación e interacción, llenando de significado la vida de sus miembros.

Como hemos visto, los Centros de Día otorgan especial importancia a las relaciones familiares y a la interacción entre sus miembros, puesto que desde una configuración negativa es foco generador de múltiples indicadores de riesgo. Es por ello, por lo que el programa de familia centra sus acciones en la promoción de la relación padres e hijos/as, a través de asambleas, juegos cooperativos entre padres e hijos/as, realización de actividades culturales conjuntas, asesoramiento en momentos de crisis y, sobre todo, en la mejora de los canales de transmisión de la información.

Por tanto, pensamos que la existencia y calidad de los canales de comunicación son vitales para la convivencia y especialmente para el desarrollo de los menores. Para ello, nuestro trabajo como educadores se va a centrar especialmente en asimilar la convicción de que las relaciones familiares positivas mejoran la calidad de vida, y optimizan el desarrollo de los hijos, creciendo en armonía y equilibrio.

De igual modo, no sólo entendemos por relaciones familiares la dinámica e interacción en el núcleo del hogar, sino que además, otorgamos importancia al entorno, al comprender que la asociación e interrelación con mecanismos sociales (Centros Educativos, Centros de Salud,

Organismos de Empleo, Servicios Sociales, Ayuntamiento, Asociaciones de padres y de vecinos, programas culturales), incitan y favorecen la relación familiar.

El reconocimiento de las carencias personales y la motivación por el cambio posibilitarán la conversión necesaria para restablecer ya no sólo las relaciones familiares, sino también las funciones que desempeña cada miembro. El núcleo familiar deberá estar provisto de mecanismos de participación y diálogo, por ello es importante trabajar el terreno donde se llevarán a cabo las mejoras que pretendemos.

✍ Discusión

- *Técnicos y docentes*

- Sufragio técnico y rebaja de los factores de descompensación

Estamos comprobando que desde el comienzo del análisis de los datos, técnicos y docentes entienden el Centro de Día como un apoyo que desagravia y vigoriza su labor profesional, restando incidencia negativa a las limitaciones y dificultades que ostentan, (horario matinal, volumen de trabajo, recursos personales, especialización, vinculación, etc.) favoreciendo e impulsando la evolución de los usuarios. Por ello, entendemos que los programas educativos que estudiamos logran alcanzar metas que en circunstancias normales no podrían obtener los Servicios Sociales, y eso es un valor reconocido por todos los profesionales entrevistados, manifestando alivio por llegar con eficacia a donde ellos no llegan y dicho sea de paso, deberían llegar, porque esa es su competencia. Por ello, los Centros de Día se convierten en un recurso especializado que interviene en los distintos planos de la familia logrando el bienestar de menores y adolescentes, además de reducir el impacto de los desequilibrios que dificultan la dinámica familiar. Consecuentemente, uno de los principales objetivos del programa de familia, es lograr descargar los factores estresores que impiden el beneficio del ansiado bienestar, repercutiendo entre otras cosas en el equilibrio emocional y afectivo, pero no podemos olvidar que el medio para este logro es la formación, capacitación y sensibilización de los padres como medida preventiva y reeducadora.

Comparablemente, el papel de la familia en el entorno donde se desenvuelve es un área implícita en la mejora de la dinámica familiar que no podemos obviar y que en ocasiones se manifiesta en un desacople que entorpece el acceso a nuevas oportunidades, por ello la participación ciudadana y el acercamiento a los recursos del entorno es nota característica del programa de familia, dado que con ello proporcionamos cauce a la apertura de nuevas

alternativas en igualdad de condiciones, y éste es el gran significado que le atribuyen docentes y técnicos al discurso.

Fiel reflejo de nuestra teoría son los testimonios y registros de los sujetos de la investigación que nos ocupa. *“Nosotros no somos especialistas en familias ni en menores, entonces una intervención especializada en ese sector nos cuesta más...”* *“Además de trabajar con los menores se trabaja con las familias, entonces se favorece que la desestructuración familiar se ralentice”*, *“Tratan a familias sin ningún soporte, evitando que se rompan, no hay otros recursos que aborden y apoyen a las familias y a los niños. Con el trabajo familiar no llegamos a donde llegáis vosotros”*, *“Trabajáis la salud mental no sólo de los niños sino también de las familias”*, nos dice la coordinadora del Equipo de Orientación Educativa de Zaragoza. *“Se trata de eso, de que las familias que están más desubicadas o que utilizan menos los recursos disponibles en temas de actividades comunitarias, también empiezan a conocerlos porque muchos de ellos no los conocen y no los utilizan”*, *“Se ofertan cauces de participación”* comenta convencidas técnicas de Servicios Sociales de Granada y Zaragoza. *“El seguimiento tan individualizado que hacéis de las familias en relación a los aspectos educativos, sociales, económicos, laborales, pues, nosotros intentamos hacerlos pero no los podemos dedicar el tiempo que deseáramos”*, *“en las familias se refuerza el tema de las habilidades parentales”*, *“A las familias se les dota de habilidades para la resolución de problemas que tienen con los menores, y se les dan las herramientas para ello”*. Por tanto, pensamos que los Centros de Día en materia de infancia, adolescencia y familia, contribuyen y enriquecen la labor de los Servicios Sociales porque tal y como dicen los mismo técnicos *“en el trabajo con menores y familias llegáis dónde no podemos llegar nosotros”*. Esto es así, hasta el punto de que nos convertimos en recursos de compensación de carencias, familiares e institucionales llevando eficacia y respondiendo a situaciones especiales con estrategias educativas especiales *“Establecéis factores de protección hacia los menores y las mismas familias, afrontáis los indicadores de riesgo con factores de protección”*. De estos datos, podemos extraer el sentimiento y el significado que ofrecen los Centros de Día en relación al potencial de cambio que se suscita en los entornos familiares, muestra de ello expongo a continuación la reflexión que realiza una técnica del Servicio de Protección de Menores de Vigo, donde evidencia las transcendencia social que desempeñan los Centros de Día en general y los programas de familia en particular: *“A veces me pregunto como protegemos a los niños ¿los centros de protección es lo ideal? En algunos casos será irremediable, pero a cuantos niños se les ha separado de su familia por no existir estos recursos”*. *“Evitáis en todos los casos que el niño tenga que vivir en un centro, evita el internamiento, hablamos de situaciones desestructuradas y es un recurso buenísimo.../...permite el contacto con su familia, que*

permanezca y siga conviviendo con ella, a la vez que se puede ir trabajando para que la familia pueda hacer determinados cambios en su funcionamiento”.

Con el material expuesto afirmamos desde el punto de vista técnico que el recurso con un alto potencial mejora la dinámica y las relaciones familiares desde el refuerzo profesional y la reducción de los peligros sociales. Vamos a contrastar nuestro posicionamiento desde el punto de vista de los cabezas de familia.

- *Familias*

- ***Reconocimiento de los problemas y predisposición al cambio***

Fijándonos en el contexto donde se producen los hechos, observaremos que con el resultado de aplicar mecanismos pertinentes las familias asumen sus carencias parentales y relacionales logrando avances en la relación padre/madre-hijo/a. Este es un paso que inexorablemente deben dar, tienen que ser conscientes de sus desajustes y mostrarles la realidad que lograrán con el cambio. El sujeto que no reconoce sus desequilibrios es una persona sin predisposición a la transformación.

Para padres y madres supone un ejercicio de reflexión intenso y en ocasiones doloroso al que no están acostumbrados, requiriendo de tiempo, asertividad y de impulsos. En ocasiones esto ha supuesto para los progenitores un declive en su moral, en su autoestima, en el que el educador debe estar preparado para suplir su moral con mensajes positivos y esperanzadores. Supone del mismo modo un ejercicio que facilita un saneamiento ético y moral, renovando en algunos casos los principios por los que regía su vida personal y parental. Entre otros aspectos esto significa que el terreno está preparado para trabajar, para fomentar el cambio en las relaciones familiares. Confrontando cómo se dan las bases para la mejora en las relaciones, el siguiente eslabón que encontramos en los datos es que las nuevas motivaciones y la esperanza de cambiar, empieza a aportar el dinamismo necesario para la mejora en los canales de comunicación. Es decir, una vez vista la necesidad se detona la motivación.

La declaración de las carencias y la motivación por compensarlas es una tarea espinosa, pero ineludible para garantizar la efectividad del cambio, así lo demuestran los siguientes testimonios: *“Antes de que estuvierais conmigo, pensaba que estaba haciendo las cosas bien como madre, pero me he dado cuenta de que estaba totalmente equivocada. Tengo muchas carencias”*. *“...me he dado cuenta de que tengo muchas carencias como madre, el centro ha sido un revulsivo para la vida de mi familia, especialmente la de mis hijos...”*, *“cada vez que hablo contigo me haces pensar”* le decía una madre a su educadora sobre el autoconocimiento

y la autocrítica que deben poseer. *“Sois mi única esperanza para arreglar mi situación familiar”*, *“Nunca he tenido a nadie que me escuche y me diga qué puedo hacer”*, manifiestan unas madres con el ánimo de transformar su situación familiar. Al hilo, enlazamos con el siguiente epígrafe.

- ***Transformación de las dinámicas familiares***

Después de lo visto en el apartado anterior ya solo cabe esperar indicios de transformación. Por otra parte, el fomento de la participación de los padres en las actividades de los hijos/as, la relación construida desde la asertividad, la descarga de responsabilidades dirigidas a entidades de apoyo familiar y, sobre todo, estimular los canales de comunicación, promueve las relaciones positivas entre los miembros de una familia. Todo ello refleja elevación en la calidad de las relaciones interpersonales, bienestar, sentido de la responsabilidad y compromiso. Las familias están percibiendo mejoría en la cotidianeidad del hogar ganando en bienestar. Me gustaría exponer a modo de *“slogan”* de esta categoría, un comentario de un padre en el que espontáneamente manifiesta: *“creo que mis hijos empiezan a mirarme de otra forma”*. Esta frase tan sencilla, demuestra que las relaciones familiares están sufriendo cambios fundados en la comunicación, en la asunción de roles y sobre todo, en la predisposición y concienciación al proceso de cambio, mejorando notablemente las relaciones familiares. Estirpes que eran dependientes de las ayudas institucionales, que tenían aparcados sus problemas inconscientes del lastre que suponía para sus vidas, esperaban un milagro que les ayudara, adoptando una actitud pasiva y despreocupada. Ahora gritan demandando ser los protagonistas de su cambio apoyándose en el recurso, pidiendo la mediación y el apoyo que compense sus carestías. El programa de familia que se desarrolla en el Centro de Día, se hace eco de comentarios como *“ ¡no necesito dinero sino que me orienten!”* exclama una madre o *“Mi hija lo está pasando mal, por favor no la dejéis, los dos os necesitan y le estáis haciendo mucho bien, son muy jóvenes para todo lo que le ha tocado vivir”*, comenta la abuela de un menor respecto a su hija y su nieto, *“Necesito que hables con mi niño y le hagas participe de mi enfermedad, para ver qué piensa y qué le ronda por la cabeza”*, comenta otra madre enferma de cáncer. Estos comentarios no demandan otra cosa que no sea la mediación y el apoyo, son familias que por sus características y situaciones no saben hacer frente a los problemas que se les presentan, buscando el impulso necesario en los educadores de familia del Centro de Día. *“aquí me ayudan a resolver mis problemas, a buscar trabajo, en las cosas que no entiendo, como soy extranjera no entiendo muchas cosas, siempre que sufro me ayudan”*, argumentaba una marroquí residente en Zaragoza y madre de dos hijos o esta otra frase, *“ella me dio la opción y me pude desahogar con ella, te da pautas, era como una terapia*

que me venía muy bien para luego estar con los niños mejor". Estas vivencias sólo certifican una mejora de la dinámica familiar, *"cuando he tenido problemas con los niños o por las circunstancias que tengo, a mí me han apoyado mucho en muchas áreas"*, *"mi vida aquí ha sufrido muchos cambios positivos"*, *"han mejorado las relaciones con mis hijos, ya no hay tantas discusiones como antes"*. Estos comentarios vienen a corroborar los procesos de cambio que se están produciendo estimulados por los programas educativos de los Centros de Día.

Cuando esto sucede, evidentemente la magnitud de los problemas cambia o disminuye de intensidad, enfrentándose a los retos de la vida con una visión más optimista y esperanzadora modificándose el panorama familiar. Este posicionamiento lo deducimos de las muestras de agradecimiento de padres y madres: *"Gracias por ayudarme a ser mejor persona y a ir por delante en las cosas de mis hijos y en las mías"*, *"ha sido un cambio importante para mi vida, es como si dijéramos, yo cojo un árbol y me tienen que salir ramas, las dos ramas principales, la primera que me agarra a ese tronco más fuerte, esa guía que sale primera, es el Centro de Día para mí, sí. De verdad me habéis hecho mucho, mucho, os lo digo de verdad (llora) nos comentaba una madre de 3 hijos en el Centro o este otro comentario "a nosotros nos han ayudado a ser más abiertos"*

Al preguntarle a los progenitores qué ha significado para ellos el Centro de Día, a todos y cada uno de ellos se les enrojecen los ojos, lloran o se les hace un nudo en la garganta respondiendo, *"mucho, mucho, mucho"*, porque además de las estrategias educativas que ofrecemos arropamos a los usuarios con apoyo, confianza, seguridad, orientación para sus vidas y para las de sus vástagos, valga de ejemplo este fragmento de una entrevista: *" Sí, en el aspecto personal mucho, mucho, porque yo no tengo aquí familia y la familia que tengo entre comillas no nos relacionamos. Yo gracias al CD tengo una persona que, aunque sea una vez a la semana, puedo hablar con ella muchas cosas, tanto a nivel de mis niños como a nivel de pareja, porque mi marido no está, se va a las 6 de la mañana y viene muy tarde en el mejor de los casos, y hay cosas y aspectos que me ha pasado algo con mis hijos y a nivel personal, íntimo, de pareja, con mi marido, con mi familia yo me agobiaba no lo sabía afrontar y la educadora al estar fuera del entorno familiar, me ha dado una serie de consejos, de decir por ejemplo, pues mira lo que puedes hacer es esto, esto y esto, o sea, me ha dado y me ha abierto otras puertas; ella lo ve desde otra perspectiva, no te agobies, tu haz esto. Yo pensaba qué cosas que hacía mal, no es que yo lo hiciera mal o lo hacía medio regular, sino que a lo mejor no me comprendían."*

Un aspecto que no queremos pasar por alto es el de la formación, la capacitación y la sensibilización familiar haciendo mella en la transformación de las dinámicas de familia y en la atención de los hijos. Al preguntar a una madre sobre qué significa para ti el Centro de Día, nos contesta: *“mucho, sobre todo porque estoy creciendo como madre, tienes que traerlos limpios, te preocupas de traerle una muda, me estoy moviendo más, me adapto a unos horarios” aquí tengo la seguridad de que mi vida va a cambiar*” se emociona esta joven madre galaica, *“Nos aconsejan sobre los cuidados médicos del niño, citas médicas que a nosotros se nos pasan por alto por estar distraídos, intervienen mucho, son nuestra vida, nos ayudan a diario”, “es un gran desahogo, porque nos centran en buscar trabajo, piso, en como llevar nuestros hijos, nos ayudan mucho” “no sólo habéis educado a nuestros hijos, también a nosotros”* nos explica una familia de Vigo. Estas manifestaciones reflejan el resultado de nuestra labor y de nuestra misión como recurso social: la transformación de la realidad social de las personas con las que trabajamos: *“se lleva mejor la vida cotidiana, el día a día”, “ha significado para nuestras vidas un antes y un después. Antes de conocer este centro nuestra vida era crítica a aquí vimos la luz si así se puede decir (el padre llora), ha sido una transformación total una luz en nuestros caminos, si no estaríamos perdidos, a lo mejor hubiéramos salido de nuestra situación pero seguro que no de esta forma”* comentaba este padre feliz de su nueva situación o este otro comentario, *“esto es una gran oportunidad para cambiar nuestras vidas”* sollozaba una familia.

Sin embargo, conversando con los educadores de otros Centros de Día, coincidíamos al afirmar que existían padres y madres con un deterioro personal tan grave que era imposible transformar la dinámica familiar. Su espinosa situación impedía conexionar con los demás miembros, siendo prioritario intervenir a un nivel más rehabilitador que preventivo. Con esto queremos expresar que los programas educativos dirigidos a familias no son la panacea, pero en perfiles de riesgo leve o moderado si que producen los efectos deseados previniendo la ejecución de estrategias de protección, rehabilitación o reforma. Con menores y adolescentes sucede lo mismo, el nivel de degradación personal determina la evolución inclusiva y la aplicación del pertinente recurso. Por tanto, con un perfil adecuado a los Centros de Día las relaciones familiares se estimulan alcanzando resultados positivos.

Paralelamente, menores y adolescentes dan fe de la mejoría familiar desde las siguientes orientaciones.

- *Menores y adolescentes*

- ***Constitución de mecanismos de participación y diálogo***

Han existido casos en los que los canales de comunicación estaban tan deteriorados que hemos creído pertinente establecer estrategias que impulsen de nuevo el diálogo asertivo como mecanismo de bienestar familiar. Con esto logramos que los hijos aprendan qué mecanismos dialogantes como la formulación y expresión de problemas y sentimientos hacen sentirse comprendido y escuchado. Sin embargo, los progenitores entienden que es necesario crear espacios y tiempos de diálogo, simplemente para ver qué ocurre en su casa y con sus hijos y así mismo acortar los factores estresores familiares.

Es muy común observar a los menores resolver sus diferencias en el hogar a través de gritos, golpes, insultos, humillaciones y otras conductas agresivas que enturbian el bienestar familiar. Los programas educativos de los Centros de Día, a este respecto, instruyen a los usuarios a controlar la ira en primer lugar y después expresar correctamente los motivos de su actitud argumentando su postura. Menores y adolescentes sienten incompreensión ante los adultos, perciben estar rodeados en un mundo que no está hecho para ellos y más aún si es acentuado por factores próximos a la edad madurativa como es la adolescencia, problemas familiares, sentimientos de rechazo por sus iguales y un largo etcétera en el que no vamos a profundizar puesto que ya lo estudiábamos en capítulo I, dedicado al “Estado de la Cuestión”. Esta situación provoca una tensión en la vida del menor que es trasladada entre otros escenarios al seno familiar traducida en habituales conflictos que degradan la vida hogareña. He aquí algunos ejemplos: *“Mi madre la ha leído, y me ha dicho que creía que solo me ponen nervioso las arañas. Si no me dices que escriba esto, ella no se da cuenta”, “si no fuese por ti, mi madre no entra en razón conmigo, nunca hacemos esto de hablar de nuestras cosas y no sabe qué cosas me afectan. Estoy satisfecha de que ella escuche lo que pienso”* comentaba una niña de 13 años. Los adolescentes por su parte, muestran como su bienestar familiar ha mejorado sensiblemente; *“...te ayudan a mejorar las relaciones o a evitar los conflictos. En mi casa me han ayudado a mejorar toda la relación con mi madre en la casa y de verdad que se lo agradezco”,* relataba una joven de 3º de ESO.; *“nos ayudan cuando tenemos un problema familiar, van a hacer visitas a las casas y hablan con nosotros y con nuestros padres”, “los miércoles viene el educador y nos sentamos a hablar con mis padres sobre los problemas...”*, así lo perciben dos usuarias de 15 años valorando la mejora en los canales de comunicación, expresión y participación en el hogar. La resolución de conflictos en el ámbito familiar se

desarrolla mediante el florecimiento de los canales de comunicación en la que ellos son protagonistas, reflejándolo como algo sugerente, inspirador y preciso para sus vidas.

Paralelamente a la implantación de los canales de comunicación, es muy significativa la implicación detectada por los padres y madres en las labores cotidianas de los hijos/as (deberes, actividades lúdicas, alimentación, diálogo, etc.) Esto supone entre otros aspectos nuevas formas de ver las relaciones familiares desde una perspectiva más positiva y dinámica, aunque todo no es de color de rosa. En menor medida, también encontramos relaciones familiares que no han sucumbido a los estímulos que le ofrece el Centro de Día: “...*mi padre no me quiere traer y cuanto más le insisto menos caso me hace, hasta me ha roto el reloj*” el menor no paraba de repetir “*no es mi culpa, no es mi culpa...*” se lamentaba un menor de 9 años, o este otro cuando le preguntamos por qué no ha traído ropa limpia y en condiciones para ser usada después de una actividad deportiva; “*la he lavado pero no se ha secado*”. Le preguntamos: *¿por qué no la has lavado antes?*, él responde: “*mi madre me dijo que ahora no se ponía a lavar, que la lavaría más tarde y como no lo hizo lo he tenido que hacer yo para poder venir, pero no se ha secado*”.

Los dibujos no han arrojado información a este parecer, debido a que las instrucciones que se les facilitaron a los impúberes fueron focalizadas hacía la vida del Centro de Día y no familiar, pero no obstante hemos logrado extraerles información por medio de los registros anecdóticos, cuyo resultado ya hemos expuesto.

- *Conclusión*

Terminamos, diciendo que las relaciones familiares sufren alteraciones positivas en interacción con el Centro de Día, soportando ajustes en las funciones parentales y familiares. Los técnicos valoran principalmente el trabajo especializado que se realiza con menores y familias y, por otro lado, alaban el hecho de que existan recursos generadores de factores de protección dirigidos hacia al seno familiar, rebajando considerablemente las situaciones de riesgo mediante el acercamiento a los recursos del entorno, el seguimiento y especialmente la formación, capacitación y sensibilización por el cuidado de los hijos. En cambio las familias valoran el hecho de que ellas mismas reconozcan sus carencias y además tengan la posibilidad de compensarlas. Valorado ha sido también el apoyo social prestado y el hecho de que haya una persona a su lado que le oriente, asesore y esté junto a ella en situaciones de crisis, especialmente en la resolución de problemas o de conflictos de familia compensando la “orfandad social” en la que se hallan inmersos. De la misma manera, interpretamos en la información recogida a menores y adolescentes que su situación de incompreensión y

desavenencia dificulta las relaciones padre/madre e hijo/a, paliándolas a través del establecimiento de mecanismos de participación y, sobre todo, diálogo.

1.3.5.- Referenciales de apoyo

☞ Descripción

La sociedad contemporánea está marcada, entre otros factores, por la ausencia de modelos educativos. Los medios de comunicación de masas, forjan patrones existencialistas marcados por la superficialidad y el materialismo, porque, ¿quién no ha comprobado en la población más joven la imitación de modelos de comportamiento (en sentido indecoroso) emanados de personajes populares? Desde la experiencia, cuando hemos ido diseñando un plan educativo que ilumine el proyecto de vida de familias y sus hijos/as, ha sido frecuente escuchar a ambas figuras decir, que quieren o les hubiera gustado querer ser deportistas, actores, presentadores, cantantes e incluso se plantean como meta acceder a un “*reality show*”. Sin ser categóricos, la sociedad de la información está mostrando un estilo de vida irreal marcado por la influencia de estereotipos que perjudican y confunden considerablemente la percepción del mundo. La sociedad necesita referencias ajustadas a la realidad, haciendo poner los pies en el suelo (valga la expresión), configurando su vida acorde a su situación personal y social. En grupos vulnerables el perjuicio puede ser más notable, dado que los colectivos en riesgo de exclusión social integran una diversidad de factores desequilibrantes, que aumentan las probabilidades de sumergirse en procesos de marginación e inadaptación.

Uno de esos factores es el desarraigo, entendido como la carencia de vínculos personales o institucionales en el entorno donde se vive. Dicha ausencia es producida por diversas causas, entre las que se encuentran: la inmigración, las separaciones, divorcios, enfermedad, baja autoestima, depresión, introversión, analfabetismo, problemas de salud mental, idioma, aislamiento, dependencia de las instituciones, la violencia o la relación con el delito. Estas personas se descubren en una situación de “orfandad social” que dificultan entre otros aspectos el crecimiento personal, familiar y relacional. Menores, adolescentes y familias víctimas del desarraigo viven abocadas al deterioro y al declive social; acuden necesitadas de asistencia, orientación, asesoramiento, mediación y de diferentes impulsos como alternativa para acceder a nuevas oportunidades que permitan transformar o reconstruir su realidad en igualdad de condiciones.

Por tanto, desde el punto de vista socioeducativo es necesario nivelar tales descompensaciones como estrategia que canalice la integración social. Los Centros de Día de atención a menores

despliegan en muchos casos de forma latente, el equilibrio y la mejora de las redes de apoyo mediante la figura referencial del educador; es decir, éste asume funciones y competencias indeterminadas, fundadas desde la misión del profesional por la transformación de las realidades sociales de los sujetos. Inconscientemente, tanto la institución como el educador se convierten en agentes referenciales, mostrando un repertorio de competencias que favorecen el apoyo social. Desde nuestra experiencia con colectivos en riesgo, dichas competencias giran en torno al acercamiento a los recursos, acompañamiento, seguimiento, establecimiento del sentimiento de pertenencia –al Centro de Día-, son entre otros aspectos, factores que hacen que la persona se sienta encaminada hacia la búsqueda de oportunidades de cambio. Con este equipamiento estaremos aumentando las ocasiones de evolución social y reduciendo los indicadores que hacen posible la situación de riesgo en la que existen considerables menores y familias.

Conscientes de que bajo las situaciones de peligro social se encuentran la falta de soportes y recursos, los educadores de los Centros de Día de Atención a Menores asumen la mediación, la orientación, el acompañamiento y el seguimiento como estrategias compensadoras de apoyo y referencia (amigos, familias y/o compañeros), que en momentos de crisis pueden servir de soporte. Gracia, Herrero y Musitu, (1995:22) citan a Lin y Ensel (1989), quienes definen el apoyo social como “el conjunto de provisiones expresivas o instrumentales –percibidas o recibidas- proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza, tanto en situaciones cotidianas como de crisis.” Este concepto es el que más se identifica con nuestro propósito, enfatizando especialmente en las personas de confianza. Así mismo, las funciones primordiales del apoyo social acotado a nuestro contexto de estudio, son las que Gracia Fuster (1997:24-25) apunta: “el apoyo emocional, el apoyo instrumental (también denominado apoyo material o tangible o ayuda práctica) y el apoyo informacional (que incluye el consejo, orientación o guía)”. Continuando con la delimitación conceptual, los escenarios donde se produce el apoyo social se clasifican en tres: a) la comunidad, b) el trabajo, la amistad, el parentesco, y c) las relaciones íntimas y de confianza (Barrón, 1996). En nuestro ámbito, el apoyo social del que hablamos se circunscribe a los dos últimos escenarios que describe Barrón (1996), aunque es cierto que los tres interactúan entre sí.

La carencia de redes sociales es un factor que en la intervención conviene tener presente; como hemos visto, las personas de referencia son un elemento muy significativo en la construcción del apoyo social. Si preguntásemos a profesionales del transporte, (pilotos, camioneros o marineros) por los puntos de referencia, nos contestarían que son lugares, marcas, símbolos, que les sitúan y les orientan para dirigirse a su destino. Durante su trayecto tienen siempre en

mente estos puntos, para no tener problemas durante el viaje y cumplir con sus cometidos; sabiendo que están presentes, no tienen temores a extraviarse seguros y confiados de que están tomando el camino correcto.

En el ámbito social, menores y familias, carentes en unos casos y deficientes en otros de redes de apoyo social y familiar, la figura de referencial es aquella persona que está a su lado para analizar su situación de dificultad, plantearla y modificarla mediante su intervención profesional, con el fin de transformar la realidad en la que vive. Para ello, elemento referencial lo concebimos desde las competencias que ostenta el educador social del Centro de Día.

A partir de aquí, podemos encontrar significativas analogías con la concepción de *líder*, en el sentido de que los referenciales de apoyo son personas capaces de influir en sus referenciados, inspirarlos y motivarlos, siempre desde las competencias que despliega el educador del Centro de Día. Por tanto, debemos entender en este estudio, que los referenciales son personas con conocimientos sociales y educativos en los que a través del desarrollo de determinadas funciones y actitudes tienen la capacidad de hacer que sus usuarios les sigan, con el fin de replantear problemas y propiciar el cambio desde la orientación, el asesoramiento y la intervención.

Concluyendo, el referencial de apoyo se configura desde las personas por la cuales se forja y se construye el apoyo, no sólo en colectivos en situación de riesgo, sino también como soporte comunitario de los diversos agentes sociales que giran en torno a esta población. Dicha competencia aparece implícita en el trabajo educativo; es decir, no existe consciencia del hueco que se cubre en su red de apoyo al convertirse en elementos referenciales, y este aspecto convierte al profesional en el combustible del cambio; por ello es de transcendental importancia la formación y el conocimiento de esta dimensión del educador social.

✍ Discusión

- *Técnicos*

- *Demanda de referentes especializados*

Es curioso encontrar en la figura de referencia no sólo en usuarios de los Centros de Día, sino también con los profesionales con los que trabajamos. Nuestra forma de trabajar es en ocasiones punto de mira de otros trabajadores. Ya lo veíamos en el análisis de otras categorías donde técnicos y docentes eran conscientes del bajo conocimiento específico que ostentan,

alabando la presencia de profesionales y recursos especializados en materia de infancia y familia. Para esta población de estudio ha supuesto un punto de mira técnico; en nuestro trabajo diario hemos podido percibir la imposibilidad de abordar casos que se encuentran en “tierra de nadie”, es decir, conocemos la escasez de recursos que contempla el actual Sistema de Atención Social dirigidos a la población en riesgo, y esto quiere decir que lamentablemente no se aborda por completo su problemática, sino que infortunadamente se espera que exista un deterioro mayor para poder derivar a los usuarios a otros recursos donde proliferan por ley, siendo el caso de los emanados por el sistema de protección. A este respecto podríamos hablar de los ETF (Equipos de Tratamiento Familiar) como la antesala a la adopción de otras medidas más extremas, pero mi experiencia en las ciudades donde he podido valorar su repercusión ha sido ineficaz e insuficiente, debido en parte al escaso personal que lo constituyen y al gran volumen de casos que tratan, sin contar por supuesto con las limitaciones del horario funcional que impide trabajar y hacer seguimiento riguroso con los menores. Los Centros de Día se colocarían justo un paso antes de estos recursos, precisamente compensando las carestías presentes en lo que denominábamos anteriormente “tierra de nadie”. Por este motivo, el recurso que estudiamos junto con los profesionales que lo integran se convierte en figura referencial para intentar prevenir la aplicación de otras medidas más contundentes y extremas. *“Tenemos que reconocer que vuestra metodología con el trabajo con familias es más efectiva que la nuestra. Lleváis a las casas afecto y nosotros, presiones y leyes”*, decía una técnico sin llegar a menospreciar su labor, puesto que en ocasiones existen situaciones en las que no se puede actuar de otro modo. Anecdóticamente hacemos constar como los SS.SS.CC nos piden que les mostremos los contratos – compromisos que realizamos con las familias para aplicar el mismo modelo en su trabajo.

Por otra parte, el Servicio de Protección de Menores de Vigo tiene muy en cuenta el papel y la profesionalidad que desprenden estos programas en su quehacer cotidiano: *“para nosotros es un trabajo supervalioso, porque si hay duda sobre la aplicación de otro recurso, también nos ayudan a tomar decisiones de una manera más objetiva y menos precipitada”*, *“La información que tenemos de los menores es fidedigna y profesional, y se descubren aspectos que no es posible descubrir desde nuestro trabajo”*, *“Nos aportan conocimiento de las familias de los menores”* respondía la técnico ante la pregunta, ¿qué aporta el Centro de Día a vuestro trabajo? Por experiencia, cuando trabajas con menores y familias en situación de riesgo es muy importante verte arropado por otras instituciones que aportan ya no sólo información complementaria y relevante, sino que te ayudan a tomar decisiones trascendentales desde otros puntos de vista para el futuro de los infantes, por eso mismo califica nuestra labor como supervaliosa.

Este análisis es perfectamente extrapolable al cuerpo docente debido a que, *“Ofrecen ayuda personalizada no sólo a los niños y sus familias, sino también a los docentes”* explicaba una maestra. Maestros y profesores muestran en numerosas ocasiones la soledad, la impotencia, o el desconocimiento de abordar determinadas conductas o situaciones emanadas por sus alumnos, para ello aludimos a esta reiterada expresión: *“¡no estamos formados para esto, a mí sólo me han enseñado matemáticas y algo de didáctica!”*, exclamaba este profesor encolerizado. Seguramente este es el sentir de muchos profesionales de la educación escolar, defraudados por los sin sabores que en ocasiones le aporta su labor ante menores y adolescentes en riesgo. Los educadores del Centro de Día, en sus periódicas tutorías compensan, ayudan, orientan y alientan la labor pedagógica de las aulas escolares, justificándolo de esta manera: *“Para los Equipos de Orientación Educativa es fundamental la coordinación con los Centros de Día”, “los docentes valoran como muy positivo la reuniones de coordinación, nos va fenomenal”*. Es decir, no sólo actuamos como apoyo en la labor de técnicos y docentes sino que además operamos asesorando, compensando y sobre todo arrojando luz en las frecuentes dificultades a las que se enfrentan los profesionales de la educación y de la acción social, convirtiéndonos en un reclamo referencial.

Lo que para técnicos y docentes suponen los referentes especializados, para las familias representa un pilar donde erigirse.

- *Familia*

- *Soporte social dirigido a padres y madres*

Esta investigación ha detectado entre los sujetos de estudio que nos ocupa una gran soledad para salir de la situación en la que se encuentran, podríamos decir que en un 90% de los registros informativos y entrevistas realizadas a las familias se ha constatado este hecho. Ante situaciones de adversidad y estrés, la necesidad de proximidad, acompañamiento y orientación, se convierte en una reacción instintiva de las personas. La no satisfacción de estas necesidades favorece el recrudescimiento y el enquistamiento de los factores negativos. Como decíamos, la escasez de redes de apoyo social y familiar son carencias muy comunes en individuos en situación de riesgo. En el análisis de contenido verificamos que el Centro de Día y los profesionales que intervienen en él compensan esas privaciones. El desconcierto, la impericia y la escasez de habilidades, dificultan el proceso de toma de decisiones, entorpeciendo la reconstrucción de la realidad social y familiar. La figura del educador del Centro de Día compensa estos factores desequilibrantes convirtiéndose en una figura de apoyo y referencia

muy importante. Esta situación nos hace recordar los momentos en los que un bebé comienza a dar sus primeros pasos, siempre escudriñando donde sostenerse y buscando la mano de sus progenitores para no caer y sentirse seguro en un mundo de obstáculos y dificultades acentuado por sus limitaciones madurativas. Padres y madres actúan de la misma forma, han ido buscando soportes para mantenerse en la sociedad en la que coexisten sin encontrar en ocasiones la mano que les evite tropezar y les ayude a caminar en sus vidas. La orfandad social a la que aludimos, significa para las familias vivir en la oscuridad, simplemente compensando este déficit padres y madres reducen el impacto de sus complicaciones y apuros, inspirando el aire limpio necesario para aglutinar impulsos que hagan ver la luz que induzca a replantear su existencia. Cuando las familias nos cuentan su día a día, tanto ellas como los educadores nos damos cuenta de que carecen de proyecto de vida, coexisten sin rumbo, como un barco averiado en mitad del océano a merced de las corrientes marinas y cuando le hablamos de proyectos, de planes de futuro, de vida a fin de cuentas, algunos se emocionan e ilusionan porque eso es lo que necesitan: alguien que les marque un rumbo. Para planificar hace falta profusa conversación y reflexión que suponga en las personas asumir y reconocer su situación, con el objeto de establecer puntos de partida y plantear puntos de destino. Esto logrará obtener diferentes visiones que impulsen alternativas para acceder a nuevas coyunturas que permitan transformar o reconstruir su realidad en igualdad de oportunidades.

De manera ilustrativa presentamos este registro: *“la opinión del educador es más importante que la del maestro, él sabe cuál es nuestra situación y el maestro no tiene ni idea”*, apreciaba el cabeza de familia antes de tomar una decisión respecto al futuro académico de su hija. Esto significa que los planes de futuro a los que aludíamos, están fundados en una realidad esperanzadora compartida por un guía: el educador. Convincente es también la expresión de una madre cuando contaba un problema muy personal que afectaba a su familia; *“esto sólo se lo he contado a la educadora del Centro de Día. No tengo a nadie más a quien contarle”*, o la conducta de una familia marroquí con carencias y dificultades en el idioma; *“Cuando han visitado al pediatra, inmediatamente después, acuden a su educador para comentarle y preguntarle cómo interpretar lo que le ha dicho el doctor, (cómo administrarle la medicación, cuidados que deben hacer)”*. En la confianza se aprecia el apoyo y la referencia personal de una madre hacia su educadora, *“es como mi hermana mayor, me orienta y me ayuda”*, por tanto pensamos que la referencia del educador social otorga seguridad. Exponemos a continuación otros muchas informaciones que contrastan nuestra reflexión: *“no tengo a nadie en la vida sólo a la educadora”*, *“soy extranjera, no tengo familia ni amigos, aquí me siento como mis niñas, tienen su sitio, un hogar para jugar, para estar, la verdad es que a veces la siento como mi familia, sin exagerar, lo digo de corazón”*, *“yo por cualquier cosa vengo aquí*

a desahogarme, te escuchan, te ayudan, tienes un amparo.../... me hacen sentir a gusto, como una familia y tengo al educador como algo mío, me ha orientado mucho, mucho, me ha ayudado a resolver muchos problemas”, “contarle a alguien lo que yo no puede gritar eso es mucho”, “he tenido problemas con los críos y ellos siempre se han preocupado, más que mi familia, me han ayudado más que mi familia”, “he tenido a la educadora como mi psicóloga”, “aquí jamás me he sentido sola”, “me desahogo mucho con las educadoras, son como mis psicólogas, y aparte si hay que hacer algún papel me lo agilizan todo, me lo explican todo en casa, con calma”, “aquí tengo más confianza y aunque tenga que esperar a verte, mejor aquí.” “aquí lo cuento todo, porque me ayudan siempre y lo hacen de corazón” “para mí esto es un apoyo incluso más que la familia en el sentido de que cuando tengo un problema o algo gratificante a quien primero se lo cuento es a ellos”. Todo esto han revelado las madres desde distintas ciudades de España. Para algunas de ellas, reconocer esta ayuda es motivo para emocionarse, ya que supone bastante tener a alguien en momentos difíciles o en situaciones de crisis, “el cariño que encuentras aquí no lo encuentras fuera y no me he venido abajo gracias a vosotros”.

Comprobamos por tanto, que el Centro de Día y los profesionales que intervienen compensan esas privaciones. Aquí está la clave de cómo actúan los educadores del Centro de Día respecto a sus usuarios, una persona que les auxilia y les refuerza, “quería comentarlo con vosotras, porque me interesa vuestra opinión”, “en ningún sitio recibo información sobre lo que se puede y no se puede hacer”, “me orientan y me explican las cosas que no entiendo”, “me sirvió de gran ayuda venir a hablar aquí, a veces siento al Centro como mi familia” Como puede verse, en este apartado aparece en abundancia el término “familia”, quizás porque es a la que suele acudir en los momentos difíciles experimentando que se van resolviendo problemas y mejorando su situación, sin necesidad, de como dicen ellos, “rellenar tantos papeles y esperar días para que me den cita”.

De todo ello, los usuarios contemplan una alternativa a sus vidas que le brinda seguridad y confianza; decía la abuela de una niña: “El Centro de Día ha sido como una mano que te tiende la vida, una luz en nuestros caminos; que haya alguien ahí que te comprenda que te apoyen...”, “un ángel de la guarda que la acompaña y la cuida”. Evidentemente no es un ángel sino un profesional que a través de un método de vinculación y acercamiento ha conseguido la autoridad moral necesaria para aconsejar, orientar e intervenir con el objeto de que los/as destinatarios/as sigan sus directrices incondicionalmente con total confianza de que es bueno para ellos y que obtendrán resultados positivos.

Paralelamente, esto nos contaba un grupo de hermanas pertenecientes al Centro de Día: *“antes no nos dejaban salir a ningún lado, pero si vamos con vosotros sí nos dejan”*.. Por otra parte y siguiendo este mismo caso, la madre nunca salía a ningún sitio y tenía que asistir a los SS.SS.CC, según las menores, su madre decía: *“si me acompaña la educadora voy, y si no viene, yo tampoco”*. Desde esta metodología, como forma de proceder y de vincularse con los sujetos de intervención, facilita en muchas ocasiones abrir nuevas opciones en la mediación.

Por ende, desde la pedagogía de la mediación conseguimos ser referentes con el propósito de poder trabajar e intervenir con las personas en sus contextos originarios. Esto se hace patente a través de los datos, entendiendo que la figura de referencial se hace presente por ser un centro de soporte personal, familiar y social donde se resuelven problemas: *“sois mi única esperanza para arreglar mi situación familiar”*, *“muchas gracias por escucharme, hablar contigo es como ir al psicólogo, necesito contarte esto para no actuar precipitadamente y sobre todo saber que no estoy sola”*, *“Necesito que hables con mi niño y le hagas participe de mi enfermedad, para ver qué piensa y qué le ronda por la cabeza”*, *“con tanto papeleo yo nunca hubiera podido meter a la niña en la guardería”*, *“no puedo con mi hija, es desesperante”*, *“cuándo van a salir plazas”*. Todas estas expresiones y manifestaciones encierran una demanda de ayuda, de escucha, de asesoramiento que ratifican a los educadores y al Centro de Día como referentes, incluso las propias familias dan pistas del perfil de profesional que demandan. *“Es fundamental que el educador sepa relacionarse con la familia”*, *“aquí no existe la relación de funcionariado, es una relación familiar”*, decía un padre convencido.

Para ir concluyendo este debate, exponemos un tramo de entrevista realizada a una madre de Granada en alusión a un escrito que realizó en el que viene a resumirnos lo dicho hasta ahora, *“Tengo otra familia que antes no la tenía (gimotea) por eso cuando escribí os puse a cada uno con un nombre, no fue por ponerlo puse lo que sentía, no solamente por tito de mis niños, sino también por hermano mío” (llora)*. Ahora cerramos con el agradecimiento de una madre por el apoyo y la ayuda prestada, *“esto es para vosotros, para agradecer la gestión que habéis realizado. Yo sola no lo hubiera podido hacer”*. Metafóricamente podríamos comparar a los Centros de Día con los “faros marítimos”, permitiendo a los barcos llegar a buen puerto sin colisionar. Con esta comparativa cerramos el bloque, habiendo querido expresar desde un punto de vista fenomenológico qué significa y qué repercusión tiene la metodología de los programas que analizamos en los beneficiarios del recurso. En igual sintonía pero con la alteración de algunos matices, apuntan los menores de edad.

- *Menores y adolescentes*

- *Compensación de referentes naturales*

En todas estas afirmaciones verificadoras de la figura referencial, los protagonistas han sido técnicos, docentes, padres, madres, pero también sucede que el arbitraje entre menores y adolescentes con sus educadores genera de igual modo la figura modélica tan necesaria para educar, logrando la imperiosa autoridad moral para este fin. Desde la fenomenología y el interaccionismo simbólico y, por supuesto, partiendo de una atmósfera de riesgo, entendemos que las relaciones de los niños/as con sus padres, madres, docentes, son interacciones débiles, desgastadas, deterioradas, sin beneficio alguno que no sea la discrepancia. Por ello, incluir en su existencia ya no sólo de una persona en concreto, sino un entorno de referencia con el que ellos se sienten identificados, aceptados y entendidos, produce incitaciones a la transformación social y personal de sus vidas. A lo largo de mi experiencia y contrastando ciertas informaciones con compañeros de otras ciudades, ha sido común ver a los menores y adolescentes acudir angustiados al Centro de Día en busca de su educador después de tener algún conflicto con su padre o madre, hermanos/as, amigos/as o compañeros/as de clase e incluso con sus profesores/as, y tras la visita, observar la marcha del usuario tranquilo, sereno y confiado por compartir su realidad con una persona que sabe que le va a ayudar a superar sus trances.

Ante esta realidad vivida, los educadores son conscientes de que el papel de referencia que asumen, debe ser regenerado en sus referentes naturales, pero no obstante supone un punto de partida, una oportunidad que estimula la reorientación relacional del menor. He aquí algunas impresiones: “*si tengo que hacerle caso a alguien, me gustaría que fueses tú, que eres el único que me entiende*” decía un chico de 15 años respecto a su educador, o una adolescente de igual edad, con el consentimiento paterno y materno, nos pide que la acompañemos al psicólogo, pero en la que además manifiesta su deseo de entrar con ella; “*¡Claro que quiero que entre, si ella es mi conciencia!*”, o esta otra, en la que una menor ingresada en el hospital por intoxicación etílica, rogaba hablar exclusivamente con su educador del Centro de Día, esto nos expresaba su padre; “*solamente quiere hablar contigo*“, le explicaba a su educador. Ahora bien, ¿cuál es la razón de esta relación, cómo se motivan esas impresiones? Quizás esta adolescente nos pueda dar la respuesta “*el Centro de Día está formado por un conjunto de personas con sentimientos, con propuestas y con objetivos*”, “*cada persona tiene un deber que seguir que por un conjunto quieren lo mismo, ayudarnos.*”.

CAP.9- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Análogamente existen dibujos infantiles en el que los menores se representan junto a un educador, no haciendo nada específico, sino simplemente está a su lado, ya no sólo representa una figura de referencia sino un factor de protección y seguridad como el que puedan recibir en su familia; *“el Centro de Día es una gran familia, pero como en cualquier familia todo no son buenas caras, ni buenos momentos”, “En conclusión, el Centro de Día es como una segunda familia que nos ayuda a enfocar los problemas o situaciones de forma objetiva”* narraba una joven en su carta.



En dos de los dibujos aparecen los nombres de los educadores: Susi y Alex. En el gráfico dos, la figura roja es el educador y la tres representa una clase de natación, donde a mitad de la piscina, justo debajo de las banderas, está el educador expectante y controlando la situación. Evidentemente todas estas apreciaciones son fruto de las explicaciones de sus autores.

Al igual que en el apartado anterior, los menores esgrimen asiduamente la expresión de familia, donde estamos para lo bueno y para lo malo, pero curiosamente no nos tratan como amigos sino como personas que educan y que les ayudan a crecer y eso es lo que los educadores pretenden, conseguir una relación basada en la educación porque para eso existimos, y para ello necesitamos formar parte de su día a día, *“si te viera todos los días sería superfeliz”, “os he echado mucho de menos”, “¿te has enterado que voy a ir a clases de*

informática? Sólo quería que lo supieras” le dice una menor de Zaragoza a su educadora. Esta interacción, no sólo permite trabajar con los niños/as y sus familias, sino que posibilita entrar en sus casas, trabajar en el hogar con profundidad y afortunadamente nos posibilita encontrar indicadores de riesgo ocultos que no se destaparían sin esta forma de proceder; *“mis padres no han dejado nunca entrar a nadie en la casa, sólo a ti, mi madre dice que eres como de la familia”*, *“sentimos que eres parte de nuestra familia”* comentaban unas niñas en presencia de sus padres. Estos hechos suponen el logro del bienestar integral y el equilibrio en los beneficiarios más jóvenes.

- *Conclusión*

Antes de cerrar este debate, quisiera aclarar que los referenciales de apoyo tal y como lo hemos reflejado, puedan incitar a pensar que se están desarrollando estrategias de dependencia más que de independencia y autonomía. Nuestra postura es la de confianza ante el trabajo del educador social, ya que este es consciente de cuáles son sus objetivos y cometidos, valiéndose de esta relación de referencia, precisamente para lograr la autonomía en sus usuarios, a través de un trabajo basado en la mediación, el arbitraje y la empatía.

Técnicos y docentes alaban la forma en la que se despliega el compromiso de los Centros de Día, en parte debido a la información certera y valiosa que aportan, es decir, nos adentramos en la raíz de los problemas verificando una realidad distinta a la que ellos conocen, modificando por completo los juicios que atañen a la toma de decisiones. Otro aspecto muy valorado es la especialización en el trabajo con menores y familias a la que venimos aludiendo desde el principio.

Las familias, en cambio, lo que más valoran es que haya alguien a su lado, que compense de alguna manera su “orfandad social” estimulando y regenerando los impulsos de transformación y creación de nuevas coyunturas. Respecto a los menores existe un paralelismo con el sentir de las familias, en el sentido de que se compensa el menoscabo o la inexistencia de referentes naturales.

Todas estas sensaciones e impresiones me hacen pensar lo importante que es para la Educación Social en general y para los usuarios de los Centros de Día en particular el establecimiento de figuras de referencia, puesto que son la clave para compensar determinadas carencias, reconducir su existencia y para inspirar el ansiado cambio multidimensional que necesita su existencia.

1.3.6.- Impacto social

☞ Descripción

Al igual que nos ha sucedido con las “figuras de referencia”, el impacto social ha sido una categoría imprevista. Indicábamos en el capítulo dedicado a los Centros de Día que éstos se configuran como un recurso comunitario, es decir, se nutre del entorno y deja que el entorno se nutra de él.

Etimológicamente, proviene de la voz “*impactus*”, del latín y significa, en su tercera acepción, “impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso”. El impacto se refiere a los efectos que la intervención planteada tiene sobre la comunidad en general, la comunidad de una población determinada, sus familias o los propios niños/as y adolescentes.

Antes de entrar más en detalle, me gustaría comenzar la explicación de esta categoría, mostrando una carta que nos escribió una madre, expresando la repercusión y el significado que ha supuesto el Centro de Día en su vida y en la de sus hijos.

FAMILIA

- 1 -

✓ Mi familia llegó al centro a través de los servicios sociales del municipio. La trabajadora social me lo comentó para ayudar a mis hijos en los estudios. Mis hijos tenían 6 y 14 años. La presentación fue una reunión todos juntos: Padres, hijos y personas responsables.

✓ Al principio las actividades se hacían en el centro cultural hasta que el ayuntamiento de dono unas instalaciones solo para ellos. Los primeros días se sentían descolocados pero al mes ya eran distintos.

✓ Sergio de 6 años (ahora tiene 7 y medio) quiere ir todos los días al centro incluso los fines de semana. De estar en clase atrasado ya va casi de los primeros (todavía le queda algo). Lo cuenta todo lo que hace en clase en el centro te pregunta, te escucha, es más cariñoso, no se hace la víctima, ya no llora por todo (a veces intenta engañarte) hace los deberes.

✓ En dos meses aprendió a nadar. A pasado de ser y querer ser un niño mimado y consentido a ser otro, sus amigos son de distintas razas y religiones y por donde va los saluda, antes no.

✓ Victor Manuel de 14 años (ahora tiene 16 y medio)

✓ De no querer estudiar a pasado a querer estudiar un PCPI, de no hacer deberes

y discutir todos los días con el a sin decir nada ponerse todos los días 2 horas.

Se a impuesto obligaciones y responsabilidades, de ser tímido a tener amigos y amigas, ya sean de distinta raza y cultura. Al

enterarse que solo podía estar en el centro de preocupación (hasta cierta edad) el quería continuar.

Conmigo es mas abierto me lo cuenta todo, todo.

Tienen sus asambleas entre ellos, reuniones, charlas: anti-droga, estudios, Relaciones sexuales etc. Salidas fuera del centro, teatro con personas de otras edades (3ª edad), conocer otras culturas y respetarlas.

Se a impartido unos valores y forma de ser que puede que yo sola no lo hubiese podido enseñar.

A los padres dudas que tenemos sobre nuestros hijos, como tratarlos, escucharlos y como comportarnos ante situaciones. Yo no tengo familia aquí, la tengo en Cataluña, ya si la tengo, de estar sola (mi marido es transportista) a tener con quien compartir cosas, en quien confiar, alguien que escuche tus problemas y dudas.

Los padres tambien tenemos nuestras asambleas y nos relacionamos y actividades con los hijos.

FAMILIA

-2-

Somos una pequeña gran familia :
hijos, padres, Juana, Miguel Angel, Monica, Antonio
Jose, Alex, Eyla y Rocio.

Aunque Rocio, Eyla y Alex ya no estén siguen
estando con nosotros, pues todos los días hablamos
de ellos y de lo que nos aportarán.

Juana es el padre de esta gran familia
Miguel Angel el tito serio pero dicharachero.

Monica la hermana mayor que te quiere y apoya
sabiendote escuchar y ayudandote.

Antonio el hermano que nos comprende.

Jose el hermano alegre.

Rocio, Eyla y Alex la alegría de la casa.

Espero seguir perteneciendo (yo y mi familia) a esta
pequeña gran familia por mucho tiempo, y cuando
mis hijos ya no puedan seguir por su edad,
seguir contando con ellos, con su cariño y
amistad.

Cada vez que me preguntan por el centro (que son
muchas veces) y si no yo lo digo :

Es lo mejor que nos ha podido pasar somos más
felices y estamos cada día más unidos.

Me siento bien como madre gracias a ELLOS.

Es un objetivo básico de los Centros de Día para menores, promover la incidencia en el desarrollo individual, grupal, familiar y comunitario, Serra y Fernández (2005). De este documento, y desde nuestro ámbito de estudio, podemos entender por impacto social la repercusión que ha tenido el recurso no sólo en los beneficiarios directos (menores, adolescentes y familias) sino en el vecindario, comerciantes, policía local, bibliotecarios, SS.SS.CC. Concejalías del Ayuntamiento, Centros educativos, Asociaciones de Vecinos, AMPAS, etc. Si hacemos referencia exclusivamente a la repercusión social, y tal y como concebimos el término “impacto social” estaríamos obviando un elemento muy importante de la categoría que nos ocupa, que es el significado que tiene para sus vidas la presencia del Centro de Día, así como su grado de incidencia. En esencia, es plasmar cómo ha beneficiado el recurso la Comunidad en su conjunto.

Es ineludible hacer reseña al impacto inicial y a la evolución del impacto para comprender la repercusión que ha tenido el Centro de Día. En el inicio de nuestra andadura (nos referimos a Granada) los vecinos identificaban el Centro como un lugar donde iban todos los “*gamberros*” del pueblo; existía un ambiente de escepticismo generalizado; a los pocos meses el ambiente fue cambiando y la sorpresa llegó cuando, a diario, acudían niños/as al Centro de Día para apuntarse, sabiendo que era un sitio donde se alternaba el estudio y el juego. A los cuatro meses de implantación, en los SS.SS.CC. existía (y existe) una lista de espera considerable. La presión fue tal en el Ayuntamiento que la alcaldesa nos cedió unas instalaciones más amplias y adecuadas a nuestra labor para dar respuesta a las demandas. En pocos meses la visión comunitaria del pueblo había cambiado y hoy día el apoyo es generalizado. Por poner un ejemplo, al Centro acuden madres ajenas al recurso a conocernos, a comentarnos problemas con sus hijos/as y pedir consejo para mejorar la dinámica familiar; acuden estudiantes, padres y madres para ofrecerse como voluntarios, así como el ofrecimiento de determinados establecimientos, realizando grandes descuentos para nuestro recurso, la policía local se pasa casi a diario a saludar a los niños/as y a jugar un rato con ellos al fútbol o al ping-pong, y es curioso escuchar “*quién me iba a decir a mí hace unos meses que iba a tener esta relación con los chavales*”. Por no seguir dando ejemplos aleatorios, mostramos a continuación los registros informativos recabados para esta categoría.

Los datos recogidos en esta categoría vienen única y exclusivamente de la mano de técnicos, docentes y otros agentes sociales (políticos, policías, vecinos, comerciantes, etc.) de los que hemos tomado nota para los registros anecdóticos. Todos ellos nos dan una visión de cómo inciden los Centros de Día en el entorno donde están presentes. Las informaciones recogidas por familias, menores y adolescentes a este respecto son insuficientes y poco aclaradoras, por

ello no intervendrán en este apartado, al menos siguiendo el esquema que hemos venido utilizando. También parece obvio que los datos referidos al impacto social provengan de los agentes sociales, son ellos los que principalmente miden su incidencia.

✍ *Discusión*

- *Técnicos, docentes y otros*

Los registros recabados nos indican que efectivamente los Centros de Día para menores, desde su función comunitaria, se convierten en un instrumento de transformación social positiva no sólo de sus usuarios directos, sino también de vecinos, profesionales, instituciones públicas y privadas. De igual modo, la práctica está resultando como innovadora, eficaz y eficiente, puesto que son punto de mira de otros municipios y entidades que ven en la experiencia una solución a algunos problemas sociales de su municipio. Muestra de ello es la concesión *“el semáforo verde”* (mención especial que otorga el diario local a iniciativas positivas) *como proyecto innovador y beneficioso para los menores y familias más vulnerables”*. Otra muestra del éxito acogido es el comentario de la alcaldesa de un municipio granadino donde tiene presencia el Centro de Día: *“Haría falta dar una rueda de prensa para que se supiera lo que se está haciendo en Gabia”*

El apoyo de las administraciones confirma la huella y la repercusión que están impregnando los programas de prevención en el desarrollo comunitario, centrado principalmente en factores socioeducativos y de bienestar social para todos. *“nos sentimos orgullosos de contribuir con este recurso social”* manifestaba la Jefa de Servicio de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. Del mismo modo, en el boletín interno nº 26 de Aldeas Infantiles SOS del mes de octubre de 2010, en un apartado de la página 2, se recogen unas palabras de la Conselleira Gallega, referente a los Centros de Día *“representan hacia dónde tienen que ir los centros de menores”*. Ya no es sólo una huella, sino una nueva forma de entender el trabajo con menores, puesto que, si un propósito tiene este estudio, es el de mostrar la eficacia de un compendio de estrategias previas a la retirada del menor, a la ruptura familiar. Esta es una medida extrema que debe emplearse en situaciones extremas, así nos lo indica una técnico del Servicio de Protección de Menores *“Cambiaríamos muchos Centros de protección por Centros de Día”* consciente de que si muchos menores hubieran pasado por este recurso no hubieran sido necesario emplear medidas de internamiento residencial, *“A veces me pregunto cómo protegemos a los niños, ¿los centros de protección son lo ideal? En algunos casos será irremediable, ¿pero a cuántos niños se les ha separado de su familia por no existir estos recursos? Esta reflexión reiterada en el apartado dedicado a la dinámica familiar es para*

nuestro estudio muy significativa, por ello creo que la administración debe hacerse eco de este sentir y darle un giro a las políticas de prevención y protección, numerosos agentes sociales lo reclaman: *“Vigo, por ejemplo, que es una sociedad con una problemática social muy importante y además la inmigración que en los últimos años fue en aumento y trata a familias sin ningún soporte familiar. No hay otros recursos que aborden y apoyen a las familias y a los niños”, “en todos los municipios debería haber no uno sino más de uno, sin confundir con ludotecas que eso sí hay mucho, me refiero a una cobertura más amplia”, “llegan donde nadie llegan, con recursos, con programas preventivos,.../... es una pena, deberían haber más recursos como éste”* (no es mi intención ser reiterativo con algunos datos, pero dado su significado estimamos conveniente repetir testimonios como aval de esta categoría) . Estas argumentaciones de técnicos avalan ya no sólo la necesidad de su sistematización, sino de su eficacia, puesto que es palpable la transformación de la realidad social de los usuarios y del entorno donde está presente: *“aquí tenemos 2.600 viviendas sociales ocupadas por familias con problemática social importante, entonces al atender a los menores de estas familias, se está haciendo un gran trabajo social con estos niños, si no hubiera estos centros, aumentarían los chavales en la calle, consumo..., creo que se está dando respuesta a las necesidades que hay, sobre todo porque los colectivos que ocupan estas viviendas son bastante marginales”, “establecéis factores de protección hacia los menores y las mismas familias, afrontáis los indicadores de riesgo con factores de protección.”“el municipio se beneficia por tener una prevención de actos delictivos con menores, ofertando cauces de participación a las familias”, “en muchos casos se minimizan los efectos de los indicadores de riesgo, eliminarlos es difícil pero en la mayoría se mitigan como es el caso del absentismo escolar, consumos, etc.”, “repercute en el municipio de manera saludable, tanto en la prevención de conductas predelictivas, de consumo de drogas, etc. éste es el beneficio que recibe la comunidad en ese sentido”*, nos comentaban numerosos agentes sociales procedentes de Vigo, Zaragoza y Granada.

Así mismo, la percepción del entorno confirma la capacidad que tienen los Centros de Día para transformar patrones de comportamiento, para aliviar las situaciones de muchas familias en relación con sus hijos/as en la búsqueda incesante del bienestar social. El poema citado en el debate de las competencias sociales es una muestra significativa de impacto social desde el punto de vista de los usuarios. Paralelamente ratificamos que ha sido denominador común, el impacto hallado en el entorno social: biblioteca, instalaciones deportivas, exposiciones culturales, representaciones teatrales, fiestas populares, etc. Muestra de ello es el comentario del bibliotecario y de la Concejala de Servicios Sociales en un acto público: *“...los niños/as del Centro están sacando libros, algunos vienen hasta con sus padres, además no se retrasan*

en las devoluciones, ¡es inaudito!, estáis haciendo muy buen trabajo.”; “oye, estaba temerosa por los niños, pensaba que me iban a reventar el acto, han sido todos unos primores”., reiterábamos en debates anteriores.

Menores y adolescentes que antes se hacían notar (según informes de SS.SS.CC. y Centros Educativos) por conductas vandálicas, antisociales, inadaptadas, ahora sorprenden gratamente por su comportamiento, participación, urbanidad y otras habilidades que repercuten en el entorno. Como decíamos anteriormente, en palabras de la policía local, las conductas de los menores y adolescentes, se han visto reducidas considerablemente. “*qué faltica estabais haciendo en el pueblo*” comentaba el Jefe de Policía Local del municipio, el cual, hoy día colabora con el Centro de Día en materia de Educación Vial en Granada.

Es curioso como en poco tiempo, vecinos, niños/as y adolescentes han considerado el planteamiento educativo como una esperanza para cambiar sus vidas, acuden en algunos casos desesperadas por no saber cómo actuar ante determinadas situaciones y acuden al Centro buscando respuestas y anhelos. “*Nuestros padres han estado en los SS.SS, solicitando plaza y le han dicho que no hay plazas libres. ¿Qué podemos hacer para apuntarnos?*”, comentaban unos niños. “*Aunque sé que no hay plazas, no le podéis hacer un hueco, es que le hace mucha falta*” rogaba una madre.

El acercamiento a los recursos del entorno ha supuesto tanto en menores como en familias, una apuesta por la igualdad de oportunidades, por la estimulación de la participación, de la convivencia y de sentirse ciudadanos de derechos y obligaciones; donde se veían personas molestas ahora se ven individuos cívicos.

Por otro lado, encontramos comentarios de políticos, profesores, policías, trabajadores sociales que nos dicen que estos programas deberían estar en todos los municipios, ya que, según ellos, concurren dificultades en todas partes, y ahora existe un remedio que contribuye a paliar los problemas de los ciudadanos más vulnerables. Maestros y profesores comentaban: “*tendría que haber Centros de Día en todos los municipios*”; “*vuestro trabajo es esencial para sacar adelante a la juventud*” “*sin vuestra ayuda, padres que no venían nunca, ahora vienen*” “*vuestro trabajo, también es un apoyo para nosotros*”, “*el Centro de Día nos aporta una ayuda externa que consideramos fundamental porque el Centro y las familias no pueden desarrollarlas, en cambio, un Centro de Día nos encontramos con la posibilidad de hacer todo aquello que los centros no pueden*” responde convencida la coordinadora de un Equipo de Orientación Educativa de Zaragoza, o los que hacía el director de los SS.SS.CC. de la zona “*...estamos haciendo trabajos con las familias, que si no fuera por vosotros, nunca*

haríamos...”. Tras este análisis, parece incuestionable el reconocimiento de los agentes sociales hacia nuestra labor social, certificando que estamos en la línea adecuada; “Hemos tenido una reunión de Comisión (Centro de Salud, Centros Educativos, SS.SS.CC, Ayuntamiento, Policía Local...) y vuestro Centro de Día ha salido a relucir, valorándolo muy positivo, y muy sorprendidos por la motivación generada por padres y niños, sobre todo en algunas familias en particular cuyo trabajo anterior era infructuoso”. Nos decía la psicóloga de los SS.SS.CC. del Ayuntamiento de Las Gabias (Granada), o “es un recurso muy idóneo para el trabajo con familias”, “las familias hablan muy bien de vosotros, dicen que sois cercanos y afectuosos” manifestaba la Concejala de Servicios Sociales. Esta valoración se repite en todos los registros y entrevistas, muestra de ello es esta cita de una técnico “desde los Servicios Sociales valoramos especialmente el trabajo que hacéis con las familias” o las explicaciones que les daba la Alcaldesa del municipio a la Vicepresidenta 2ª de la Diputación Provincial de Granada para conseguir financiación; “... este es un programa que está dando unos resultados muy positivos al municipio, vuestros propios SS.SS dan fe del cambio de muchas familias y sus hijos/as, necesitamos una financiación permanente para asegurar su permanencia el pueblo...”; “Esto es precisamente lo que le hace falta a Armilla. Si el proyecto sigue adelante, nuestra intención es que lo gestione Aldeas Infantiles, el Ayuntamiento por sí mismo no tendría capacidad para llevarlo a cabo” comentaba una técnica de los SS.SS.CC de Armilla (un pueblo vecino de Granada) en una visita para conocer el recurso.

En definitiva, podemos concluir diciendo que la repercusión social del Centro de Día, se ha producido a varios niveles:

- **Usuarios directos:** la repercusión de las intervenciones realizadas con menores y familias se han vertido en la dinámica social del entorno. *“quiero que todo el mundo sepa lo que somos capaces de hacer”* decía una madre perteneciente al programa de familias del Centro.
- **Vecindario:** los vecinos, han visto en el proyecto un instrumento de prevención e integración, considerando que hace un bien social desde el trabajo con niños/as. *“tengo una amiga que es bailaora, y muchos de sus espectáculos los dedica a recaudar fondos para fines benéficos. Le he hablado de vosotros y en su próximo espectáculo, desea contribuir con el recurso”* nos ofrecía una empresaria del pueblo.
- **Instituciones.** Centros Educativos, Residencias de ancianos, Centros de Salud, dispositivos de la Junta de Andalucía como es el caso de Guadalinfo, (proyecto que procura ampliar la alfabetización digital a toda Andalucía), biblioteca, y otros recursos,

consideran los resultados del programa como instrumentos de apoyo social y profesional. Además de otros registros que hemos citado en párrafos anteriores, añadimos otros que ilustran este apartado. *“Creí que no ibais a venir nunca, contad conmigo para lo que querías, se hablan virguerías de vosotros”*, declaraba el responsable de Guadalinfo en el municipio.

- **Ayuntamientos.** Notan que a través de los distintos entes y agentes sociales desciende no sólo la problemática de sus vecinos sino la intensidad de las dificultades por las que atraviesan sus ciudadanos, mirándonos como mediadores y articuladores de los recursos del entorno. Además reciben impresiones de la buena acogida que ha tenido el Centro por el pueblo. *“este proyecto no se puede perder, hay que mantenerlo para que se sigan beneficiando otras familias con dificultades”* comentaban reiteradamente políticos y técnicos del Ayuntamiento.

Por tanto, pensamos que el mayor impacto social que se ha producido ha sido el cambio de visión que ha suscitado en los ciudadanos la problemática infantil y de sus familias, reduciendo considerablemente los estigmas personales y creyendo que es posible la transformación social y personal si se cuentan con los recursos y mecanismos adecuados.

1.4.- Limitaciones

El trabajo realizado en la presente investigación no está exento de ciertas limitaciones, derivadas en algunos casos de la propia naturaleza del enfoque de investigación, las cuales queremos hacer constar:

- a) Los instrumentos y técnicas de recogida de información son abiertos, subjetivos e inexactos, lo que supone estar permanentemente atentos para evitar divagaciones y atraer la información pertinente. La forma de pensar y sentir de las personas es extremadamente subjetiva, lo que dificulta en ocasiones el acercamiento a los objetivos de estudio.
- b) La interpretación de los datos por parte del investigador supone una confrontación de formas de ver el mundo respecto a los sujetos de investigación, corriendo el peligro de distorsionar o mal interpretar la realidad dada.
- c) Han existido algunas dificultades a la hora de extraer información (crear clima, motivarles, ha habido desplantes y desidias). La grabadora de audio era un elemento que inhibía y dificultaba la expresión de los sujetos por lo que en ocasiones era necesario tomar notas una vez finalizada la entrevista.

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

1.- CONCLUSIONES

2.- CONSIDERACIONES FINALES

1.- CONCLUSIONES

Al igual que otras instituciones y programas dedicados a la atención de menores que veíamos en el capítulo IV, los programas de los Centros de Día responden también a las necesidades de los menores y a los peligros y riesgos a los que se enfrentan, prestando especial atención al fracaso y absentismo escolar, el trabajo con familias o la interacción con el entorno. Al hilo, destacamos que estos programas efectúan en casi su totalidad, las premisas establecidas en la Declaración Universal de los Derechos del Niño y en otros documentos legislativos inspirados en este documento.

Por otro lado, hemos constatado desde la teoría estudiada en el “Estado de la Cuestión” que las disfuncionalidades familiares afectan al desarrollo del niño/a, pero hemos puesto al descubierto, como los programas de atención diurna en medio abierto compensan dichas disfuncionalidades y ajustan las funciones parentales. En otras palabras, evidenciamos que estos recursos aplacan la incidencia que la problemática familiar ocasiona en los menores. Del mismo modo, las necesidades de los menores estudiadas en el mismo capítulo, se han visto subyugadas a las dinámicas de los Centros de Día.

Así mismo, demostramos que el planteamiento cumple el papel preventivo que se espera, suministrando patrones formales de integración social, familiar y escolar. Al respecto, también se rompe con el recorrido tradicional que ha desempeñado Aldeas Infantiles SOS, puesto que en la atención a la infancia se está abriendo hacia horizontes mucho más preventivos, sin olvidar el papel histórico que asumen ante la protección de los niños/as.

De acuerdo con los objetivos marcados, el análisis y la interpretación de los datos arrojan las siguientes conclusiones:

- I. Respecto a la adquisición de competencias personales, autoestima, autoconocimiento y autocontrol, podemos afirmar que la programación del Centro de Día, aporta los ingredientes necesarios para lograr la preparación y confirmación del “Yo” como miembro de la sociedad. La teoría expuesta es ratificada por la praxis, en la que hemos podido detectar prácticas que favorecen la integración y la prevención de otros riesgos. Dichos aspectos acreditan que la dinámica del programa, trabaja las competencias personales desde las vivencias y experiencias vitales.
- II. Por otro lado, cuando estudiábamos las funciones familiares, apreciábamos que la comunicación, la relación, el afecto o la educación, eran entre otras, funciones

familiares imprescindibles para el desarrollo del niño/a. El programa de apoyo educativo de los Centros de Día ofrecido a las familias, ha compensado los déficits parentales respecto al cuidado y educación de los hijos/as desde la mejora en las dinámicas familiares. Siendo reiterativo, para mí es muy significativo el comentario de un padre: *“creo que mis hijos están empezando a verme de otra forma”*. Se ha podido comprobar que los padres no sólo se han implicado en las tareas escolares, sino también en las de ocio y tiempo libre, aseo, limpieza, alimentación, pero lo que más destacamos, es la apertura de estrategias dialogantes que favorecen la comunicación en interacción padres/madres- hijos/as.

- III. En cuanto a las competencias sociales adquiridas desde los Centros de Día como factor inclusivo, concluimos afirmando que las dinámicas sociopedagógicas puestas en marcha favorecen la responsabilidad, la solidaridad, la empatía, la expresión, el compromiso, la asertividad, respeto y tolerancia hacia las diferencias o el cuidado de los recursos comunitarios. Tales aspectos confirman el potencial de los Centros de Día para lograr la adquisición de competencias sociales en los menores.
- IV. Una de las conclusiones más destacadas ha sido el potencial del Centro de Día para favorecer el rendimiento escolar, sobre todo en los términos a los que aludíamos en la categoría. Por encima de las notas académicas, concluimos afirmando que el acercamiento y la vinculación de las familias a los Centros Educativos así como el soporte pedagógico y social a los padres, junto con el apoyo escolar que se realiza con los menores y adolescentes, mejora notablemente la predisposición de los maestros/as y sobre todo el interés y el comportamiento de los niños y niñas en el colegio.

Uno de los factores que han enriquecido nuestro estudio han sido las apariciones de dos elementos con los que no contábamos y que los datos han desvelado. Los Centros de Día no sólo contribuyen a los aspectos mencionados anteriormente, sino que además se convierten junto con los educadores y educadoras, en puntos referenciales para menores, adolescentes, familias, vecinos, técnicos del ayuntamiento, centros educativos, empresarios y otras instituciones dedicadas a la infancia en riesgo. Evidentemente esto ha supuesto un impacto social en el municipio y un revulsivo para la problemática familiar. Ante ello, resaltamos a modo de conclusión la capacidad que han manifestado y que manifiestan estos discursos para articular y coordinar programas e instituciones del entorno, que van desde la propia familia, hasta entidades financieras, pasando por los recursos municipales y provinciales, fundaciones culturales, Centros Educativos, Servicios Sociales, empresas, asociaciones, comisiones, etc.,

siempre a merced del menor y que ponen en evidencia las dificultades de otras instituciones como por ejemplo los Centros Educativos (centrados en el aspecto más academicista) o los propios Servicios Sociales (centrados en el aspecto más social, mostrando insolvencias en otras áreas, como por ejemplo las empresas, entidades financieras y culturales, etc.) para trabajar coordinado con las mencionadas instituciones.

Necesariamente tenemos que apuntar a las actividades del programa y al ideal educativo que presentábamos, ya que son ellos los principales artífices de los nuevos comportamientos que se han evidenciado.

Constatamos que las conclusiones tienen un carácter homogéneo y nos ha sorprendido, que la totalidad de las categorías expuestas han tenido asiduidades uniformes y poco dispersas, por lo que interpretamos que todas ellas tienen un valor significativo y sobre todo el equilibrio en la formación y el desarrollo personal.

Podemos apreciar que tanto las relaciones familiares como el rendimiento escolar son categorías que se han confirmado con un mayor porcentaje de datos, seguidas del impacto social, las figuras de referencia, las competencias personales y en último las competencias sociales. Ante estos datos, no podemos afirmar que alguna de las categorías no se confirme, sino todo lo contrario, se reafirma de manera homogénea reafirmando la esencia integral del proyecto.

Como colofón, estimamos que una de las características más sobresalientes de los Centros de Día es la combinación de diversos programas en uno solo; es decir, programas de intervención familiar los hay por doquier, al igual que programas de ocio y tiempo libre y refuerzo escolar, pero lo que los Centros de Día ofrecen es la cohesión de todos estos reclamos en uno marco, dando como resultado un cuadro metodológico integral y multidimensional que vela por las dificultades de los menores en su medio natural.

Por todo ello, finalizamos este estudio declarando que una vez analizado y evaluado los programas educativos de los Centros de Día para menores, adolescentes y familias estimamos su validez, pertinencia e idoneidad como recorrido que previene las situaciones de marginalidad e inadaptación.

2- CONSIDERACIONES FINALES

Habiendo constatado la eficacia de los Programas de los Centros de Día en sus múltiples dimensiones y certificado su rentabilidad social, la investigación propone extender la

CAP. 10.- CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

aplicación de sus propuestas educativas a núcleos de población con notable presencia de menores, adolescentes y familias en riesgo.

También aparece la importancia de que las intervenciones con menores en peligro social se ejecuten desde una perspectiva multidimensional, abordando por un mismo frente los ámbitos familiar, escolar y social o, lo que es lo mismo, buscando la coordinación de actuaciones provenientes de programas o instituciones que aborden la educación con la mencionada población.

Finalizado el estudio, queda la sensación de que aún no está todo dicho. El propósito del trabajo ha sido certificar que los Centros de Día son realmente un planteamiento de integración social para nuestra población de estudio. Hemos demostrado su eficacia y eficiencia. Confirmada pues su validez, correspondería seguir abriendo líneas de investigación que complementen y enriquezcan el compromiso social de los Centros de Día para menores, afrontando sucesivos estudios en beneficio de los niños y niñas en riesgo de exclusión en particular y el desarrollo comunitario como instrumentos de compensación y de equilibrio social en general. En consecuencia se proponen las siguientes líneas:

- I. Estudiar los valores de eficacia y eficiencia de los Centros de Día, así como los indicadores de rentabilidad social de cara a una implantación regulada en todos los municipios con un número de población determinada, al objeto de convertirse en un recurso básico de los servicios sociales primarios.
- II. Efectuar un estudio comparativo con otros Centros de Día y en otros países, con el objetivo de generalizar el programa que estos reclamos ofrecen.
- III. Realizar un estudio sobre la formación profesional de las personas que trabajan en los Centros de Día, centrado sobre todo en sus funciones, perfiles, actitudes, contenidos, programas, etc.
- IV. Estudiar cómo lograr que el éxito de los programas de los Centro de Día, repercuta en los criterios de viabilidad y valoración social por las entidades públicas y políticas.

Puede llamar la atención la apertura de tantas líneas de investigación, pero pienso que es defendible por la escasez de estudios existentes al respecto, y es que estamos ante un recurso emergente que está indocumentado.

Las mencionadas sugerencias tienen el objetivo de proyectar el presente trabajo a unas dimensiones más prácticas y operativas, impregnando a los Centros de Día del pragmatismo necesario para el impulso de los recursos de prevención secundaria en materia de infancia y adolescencia; inferiores a los de promoción, sensibilización y rehabilitación como estrategias de referencia para la prevención primaria y terciaria.

Al final de la investigación y tras la exposición personal, estimo que la atención a menores en riesgo y/o excluidos está asociada a una permanente innovación llamada a enfrentarse a la incertidumbre de situaciones siempre nuevas y complejas. Nuestro programa es un ensayo abierto a otras experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER EGG (1995): *Diagnóstico social: conceptos y metodología*. Buenos Aires. Lumen.
- ANDER-EGG (1990): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires. Editorial Humanitas.
- ANGUERA ARGILAGA, M.T. (1988): *Observación en la escuela*. Barcelona. Grao.
- Anteproyecto de Ley para la Inclusión Social de Andalucía 30/10/2007
- APISMA-GESE (1981): *Marginación del menor. Origen, situación y alternativas*. Alicante. CAAM.
- ARNAULT, A.M. y BOUQUET, B. (1991): Regard socio-historique sur la polyvalence de secteur. *Vie Sociale*, nº 9 y 10, 5.
- ARROYO, M. (1985): ¿Qué es la Pedagogía Social?, *Bordón*, 37, pp. 203-215.
- AVANZINI, G. (1985): *El fracaso escolar*. Barcelona. Herder.
- AYERBE ECHEBARRÍA, P. (1991): *Pedagogía de la marginación social*. Madrid. Popular.
- BALLESTER, L., FIGUERA, P. (2000): *Exclusión e inserción social*. En Amorós, P. y Ayerbe, P. (Eds). "Intervención educativa en inadaptación social". (pp 289-331) Madrid. Síntesis.
- BALSELLS, M. ÁNGELES: *La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar*. Ediciones Universidad de Salamanca. [on line], disponible en http://campus.usal.esteoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm. Referencia de 21 de diciembre de 2009.
- BALSELLS, M.A. (1998): *Nuevos parámetros en la intervención educativa social*. *Bordón*, 50 (4), 355-361.
- BALSELLS, M.A. (1999): *Intervención educativa ante problemas fundamentales desadaptación social. Proyecto docente inédito*. Universidad de Lleida.
- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid. AKAL.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRÓN LÓPEZ DE RUEDA, A. (1996): *Apoyo social. Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- BEDMAR MORENO, M. (2002): *Proyecto íntegra: educación social de inmigrantes*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- BEDMAR, M. y AÑAÑOS, F. (2006): *Introducción a la Pedagogía/Educación Social*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BEGER, L.P. y LUCKMANN, T. (2006): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BIOSCA, L. Y CASAS, F. [Comps]. (1986): *Jornades sobre els centres diürns per a la infància i adolescència*. 25, 26 i 27 de novembre de 1985. Diputació de Barcelona.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2009): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- BOGDAN, R.C. y BIKLEN, S.K. (1982): *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston. Allys & Bacon.
- BLUMER, H. (1982): *El Interaccionismo Simbólico, perspectiva y método*. Barcelona. D.L. Hora.
- BRODERICK, C.B. (1993): *Understanding family process: Basics of family systems theory*. Londres. Sage.
- BRONFENBRENNER U. (2003): *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica
- BUENDIA EISMAN, L. y otros (1999): *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- BUENO BUENO, A. (COORD.), (1996): *Intervención social con menores. Fundamentación y programas de la comunidad valenciana*. Universidad de Alicante. Fundación cultural CAM.
- CABALLERO, J. (2006): *Etnometodología. Una explicación de la construcción social de la realidad*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 56, 83-144. [on line]. Disponible en [http:// www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/RESI_056_06.pdf](http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/RESI_056_06.pdf) Referencia de 16 de mayo de 2010.

-
- CALVO DE LEÓN, R. Y ARROYO ALONSO L.J. (1998): *El programa de intervención familiar: Nuevo recurso de intervención protectora en Burgos*. En GARCÍA MÍNGUEZ, J. Y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. (Coord.) (1998): “*Políticas Sociales y Educación Social*”. Actas del XIII Seminario de Pedagogía Social. Grupo Editorial Universitario. pp. 363-372.
- CAPLAN, G. (1964): *Principles of preventive psychiatry*. Nueva York. Basic Books. (trad. Cast.: *Principios de psiquiatría preventiva*. Barcelona. Paidós. (1979)
- CARABAÑA, J y LAMO DE ESPINOSA E. (1978): *Valoración crítica del interaccionismo simbólico*, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Nº 1 (1977): 159-203. Reproducido en J. Jiménez Blanco y C. Moya, “Teoría Sociológica Contemporánea” Madrid. Tecnos, 1978, pp. 277-320.
- CARIDE, I. (1995): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona. CEAC.
- CASAS AZNAR, F. (1998): *Las situaciones sociales de riesgo: la prevención de los problemas sociales en la infancia*. Barcelona. Paidós.
- CASAS, F. (1994): *Psicología bienestar i qualitat de vida*. Text i context, 10, junio, 5-7
- CASAS, F. (1998): *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona. Paidós.
- CASTEL, R. (1981): *La gestion des risques: De l’anti-psychiatrie à l’après-psychanalyse*. París: Les Ed. De Minuit. (Trad. Cast: *La gestión de riesgos*. Barcelona. Anagrama, 1984).
- CASTELLÓ, M. (2005): *La hora del café: una experiencia de trabajo con padres y madres desde un centro abierto*. RES. Revista de Educación Social nº 4, Infancia y Sociedad. [Revista electrónica]
- CASTILLO CEBALLOS, G. (2009): *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid. Pirámide.
- CASTILLO, S. Y GENTO, S. (1995): *Modelos de evaluación de programas educativos*. En A. MEDINA Y L.M. WILLAR (coord.), “*Evaluación de programas educativos, centros y profesores*” (pp. 25-69). Madrid. Editorial Universitas, S.A.
- CICCHETTI, D. Y RIZLEY, R. (1981):. *Developmental perspectives on the etiology, intergenerational trasmission, and sequelae of child maltreatment*. New Directions for child Development, 11, 31-35.

BIBLIOGRAFÍA

- COLÁS BRAVO, M. y BUENDIA EISMAN, L. (1998): *Investigación educativa* Sevilla. Alfar.
- COULON, A. (1995): *Etnometodología y educación*. Barcelona. Paidós.
- COOK T.D. Y REICHARDT CH. S. (1986): *Métodos Cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ediciones Morata S.A.,
- DE LANDSHERE (1982): *La investigación experimental en educación*. París: UNESCO.
- DE LARA, E. y BALLESTEROS, B. (2002): *Métodos de investigación en educación social*. Madrid. UNED.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1973): *Historia de la pedagogía*. Vol. I y II. Barcelona. OLKOS-TAN.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948). Disponible en www.un.org/es/documents/udhr/ consultada en marzo 2010.
- DECRETO 27/2003, de 21 de enero.
- DECRETO 355/2003 de 16 de diciembre.
- DECRETO 362/2003, de 22 de diciembre, por el que se aprueba el Plan Integral de Atención a la Infancia en Andalucía (2003-2007): BOJA nº 18 Sevilla 28 de enero de 2004.
- DEFINICIÓN DE FAMILIA: Compilación de Artículos Publicados en la Web [en línea] Compilaciones .com. 2007-2009 [ref. de 9 de noviembre de 2009] Disponible en Web: <http://www.compilaciones.com/familia/index.html>
- DEL VAL, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI.
- DELGADO, F. Coord. (1994): *El rendimiento escolar*. Madrid. Popular S.A.
- DELORS, J. (1993): *Libro Blanco de DELORS*. [on line]. Disponible en www.gipuzkoa.net/esparru/cast/tyacim01.html. Consultada en marzo de 2010
- DELORS, J. (2001): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- DEPARTMENT OF HEALTH (1991): *The Children Act 1989. Guidance and Regulations*, Volumen 2.

-
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983): Vol. I y II. Madrid. Santillana.
 - DONAS, S. (1997): *Adolescencia y juventud ¿Un problema para quien?*. Costa Rica. Representación en San José,
 - EALEA RUPERTE-WHITE (1998): *Diferencias entre equipo de trabajo y grupo de trabajo*. USA. Panorama.
 - EIGUER, A. (1998): *Lo generacional: abordaje en terapia familiar psicoanalítica* Buenos Aires. Amorrortu.
 - ESTÉBANEZ, P. (ed.) (2002): *Exclusión social y salud. Balance y perspectivas*. Barcelona. Icaria.
 - ESTIVILL, JORDI (1990): *Desde el margen crear un trabajo liberador, en Integración Social de colectivos marginados*. Madrid. CEBS.
 - FERMOSO ESTEBANEZ, P. (1994): *Pedagogía Social: Fundamentación Científica*. Barcelona. Herder.
 - FERMOSO ESTEBANEZ, P. (2003): *Historia de la Pedagogía Social Española*. Valencia. Nau Llibres.
 - FERNÁNDEZ, M.C. Y GARCÍA MÍNGUEZ, J. (Comp) (2010): *Educación y adultos mayores* Rosario. Laborde Editor.
 - FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991): *La escuela a examen*. Madrid. EUEDEMA S.A.
 - FERNÁNDEZ RÍOS, L. (1994): *Manual de psicología preventiva. Teoría y práctica*. Madrid. Siglo XXI.
 - FLANQUER i VILARDEBÓ, LLUÍS (1998): *El destino de la familia*. Madrid. Ariel.
 - FREIRE, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
 - GARCÍA, MD. (1990): *Atención a la Infancia desde el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz*. Rev. Infancia y Sociedad, nº 4
 - GARCÍA MÍNGUEZ, J. (Coord) (2009): *Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana*. Bogotá, Universidad Pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA MÍNGUEZ, J. (2009): *Abriendo nuevos caminos educativos. Hacia la educación en personas mayores*, en Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, nº 12, págs. 8-36.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J. (2009): *Nuevos horizontes educativos. Educación en personas mayores*, en Revista de Ciencias de la Educación, nº 3 págs. 58-57
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el s. XXI*. Paidós. Barcelona.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- GARRIDO GENOVÉS, V. (1990): *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona. CEAC.
- GARRIDO, V. y LÓPEZ LATORRE, M.J. (1995): *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- GIL FLORES, H. (2005): *Paradigmas de la investigación educativa*. [on line], disponible en <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4gil.html>. Referencia de 2 de febrero de 2010.
- GIL PASCUAL, J.A. (2004): *Bases metodológicas de la investigación educativa. Análisis de datos*. Madrid. UNED.
- GINER, S., LAMO DE ESPINOZA, E, TORRES, C. (1998): *Diccionario de Sociología*. Madrid. Alianza Editorial.
- GMEINER, H. (1988): *Las Aldeas Infantiles SOS SOS-Kinderdorf-Verlag Innsbruck-München*. Innsbruck.
- GÓMEZ GARCÍA, C. (2006): *La importancia del dibujo en nuestros hijos*. [on line] disponible en <http://gabinete-foresta.blogspot.com/2006/12/la-importancia-del-dibujo-en-nuestros.html>. Referencia de 16 de enero de 2011.
- GONZALEZ DE DURANA (2002): *El concepto de exclusión en política social*. [on line], disponible en www.iesam.csic.es/doctrab2/dt-0201.pdf. Referencia de 4 de mayo de 2010.
- GONZÁLEZ E. (Coord.) (1996): *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid. Editorial CCS.

-
- GONZÁLEZ MENÉNDEZ, A., FERNÁNDEZ HERMIDA, J.R., SECADES VILLA, R. (Coord.) (2004): *Guía para la detección e intervención temprana con menores en riesgo*. Gijón. Colegio Oficial de Psicólogos.
- GONZÁLEZ ROYUELA, M. (1993): *La inserción, a debate*. Documentos de Bienestar Social. Vitoria – Gasteiz. Gobierno Vasco.
- GONZÁLEZ SALA F. (2006): *Estudio de los perfiles de las familias en situación de riesgo social: programas de ayudas P.E.R. y P.E.P. del Ayuntamiento de Valencia*. Valencia. Universitat de Valencia. [on line]. Disponible en www.tdr.cesca.es/TESIS_UV/AVALAIBLE/TDX-0103108-101658//gonzalez.pdf. Referencia de 16 de octubre de 2009.
- GRACIA FUSTER, E., HERRERO OLAIZOLA, J. Y MUSITU OCHOA, G., (1995): *El apoyo social*. Barcelona. PPU.
- GRACIA FUSTER, E. (1997): *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona. Paidós Ibérica S.A.
- GRAJALES, T. (1996): *Conceptos básicos para la investigación social*. México. Montemorelos.
- HERITAGE, J. (1984): *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge. Polity Press.
- HERMANN GMEINER (1988). *Las Aldeas Infantiles SOS*. Innsbruck-münchen. SOS-Kinderdorf-Verlag.
- HERNANDEZ-SAMPELAYO MATOS, M. y otros (2005): *¿Familia o Familias?. Estructura familiar en la sociedad actual*. Madrid. Ed. Sekotia.
- HONDERICH, T. (ed) (2001): *Enciclopedia Oxford de filosofía*. Madrid. Tecnos.
- INFORME ANUAL 2007: Informe al Parlamento Andaluz dando cuenta de la gestión realizada por el Defensor del Menor de Andalucía. -1ª ed.- Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz, 2008.
- JARQUE, J.M. (1984): *Perspectiva histórica y situación actual*, en Cuadernos de Pedagogía. Núm. 120, pags. 4-11
- KATZENBACH, J. (Compilador): (2000): *El equipo de trabajo*. Madrid. España-Granica.

BIBLIOGRAFÍA

- KERLINGER, F. (2001):. *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias de la educación*. México. McGraw-Hill.
- KUHN, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. FCE.
- KUHN, T.S.: (1978): *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid. Tecnos.
- LABRADOR, C. (2006): *Las instituciones y agentes de Educación Social desde el siglo XVI al XIX*. En TIANA FERRER A. y SANZ FERNÁNDEZ, F. Coord. (2006): “*Génesis y situación de la Educación Social en Europa*” Madrid. UNED.
- LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987): *El maestro investigador*. Barcelona. Grao.
- LEBREL, L.J. (1969): *Dinámica concreta del desarrollo*. Barcelona. 2ª ed. Herder.
- LEY 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor. Junta de Andalucía. [on line] disponible en [www. cas.junta-andalucia.es](http://www.cas.junta-andalucia.es), consultada en noviembre de 2009.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006 de 3 de mayo
- LEY ORGANICA 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor. Jefatura del Estado. BOE nº 15 de 17/1/1996. pp 1215-1238.
- LIBERTA BONILLA BE. (2007): *Impacto, impacto social y evaluación del impacto*. Acimed 2007;15(3). Revista Cubana de los profesionales de la información y de la comunicación en salud. Vol. 15. Nº 3 Marzo 2007, Pág. 15. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_3_07/aci05307.htm. Referencia de 12 de abril de 2010.
- LIZÓN GARCÍA A, (2001): *Los Centros de Día*. En PELEGRI ROSELLÓ M. (COORD.), (2001): “*Los Centros de Día como recurso de atención a la infancia*”. Comunidad de Madrid. Conserjería de Servicios Sociales. Pp. 279-289
- LÓPEZ CABANAS, M. y CHACÓN, F. (1997):. *Intervención psicosocial y Servicios Sociales. Un enfoque participativo*. Madrid. Síntesis.
- LOPEZ HERRERIAS, J. A. (2000): *Paradigmas y Métodos pedagógicos para la Educación Social. La praxis pedagógica en educación social*. Valencia. Nau llibres,
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005): *La educación social especializada con personas en situación de conflicto social*. Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 57-71.

-
- LUZURIAGA, L. (1993): *Pedagogía social y política*. Madrid. CEPE.

 - MARCH i CERDÁ, M. (1998): *El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales*. I Congreso Estatal del Educador Social, Murcia. Barcelona. Bibliaria FELPES.

 - MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ GIL C. Coord. (2003): *El fracaso escolar: una perspectiva internaciona..* Barcelona. Alianza- Ensayo.

 - MARSHALL, T.H. (1965): *Class, citizenship and social development*. New York. Anchor Books.

 - MARTINEZ, M. (1991): *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas. Texto.

 - MATAS, C. (1979): *La marginación infantil y juvenil y los Centros Abiertos*. Revista de Treball Social. Número 76, pág. 43-48

 - MCKERNAN, J. (2001): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid. Morata.

 - MEAD, G. H. (1972): *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires. Paidos.

 - MENDOZA PALACIOS, R. (2010): *Investigación cualitativa y cuantitativa: diferencias y limitaciones*. [ON LINE] disponible en www.monografias.com.- marzo 2010.

 - MESA EXPÓSITO, J (2010): *Definición de Competencia Social*. [on line] disponible en www.juanimesa.com, preguntas frecuentes. Julio de 2010.

 - MILLÁN, T.A. (2010): *Metodología de la investigación*. En <http://metodoinvestigación.wordpress.com>. Referencia de 22 de julio de 2010

 - MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. Coord. (2005): *La Educación Social: discurso, práctica y profesión*. Madrid. DYKINSON.

 - MINUCHIN, S. (1994): *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona. Ed. Gedisa.

 - MINUCHIN, S. Y FISHMAN H. (1997): *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona. Ed. Paidos Terapia Familiar.

 - MONDRAGÓN LASAGABASTER J. Y TRIGUEROS GUARDIOLA I. (1993): *Manual de prácticas de trabajo social con menores*. Madrid. Ed. Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- MONDRAGÓN LASAGABASTER J. Y TRIGUEROS GUARDIOLA I. (2004): *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid. Ed. Narcea.

- MONTRAVETA, I.: *Situaciones de Riesgo Social*. Revista de Política Social y Servicios Sociales, nº 9, citado en MONDRAGÓN LASAGABASTER J. Y TRIGUEROS GUARDIOLA I. (2004): “*Intervención con menores. Acción socioeducativa*” Madrid. Ed. Narcea. p. 59-60

- MORÁN CARRILLO, J.M. (2003): *Epistemología, ciencia y paradigma en trabajo social*. Sevilla. Aconcagua Libros.

- MORÁN, J.L.: (2007): *La Observación en Contribuciones a la Economía*. [on line] Disponible en <http://www.eumed.net/ce/2007b/jlm.htm> Referencia de julio 2010.

- MORENO, A. (2005): *El centro abierto y la UEC: recursos para la infancia y adolescencia en situación de riesgo social en Barcelona*. RES. Revista de Educación Social nº 4, Infancia y Sociedad. [Revista electrónica]

- MUSITU OCHOA, G. [et. al.] (2004) *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid. Síntesis.

- NATORP, P. (1913): *Pedagogía Social*. Madrid. Ed. La Lectura.

- NAVAJO GÓMEZ, P. (1981): *Iniciativa social y participación ciudadana en programas sociales*. Comunicación presentada en la mesa redonda de las Terceras Jornadas de Psicología de la Intervención Social: “El bienestar social en la década de los” 90. Madrid.

- NAVARRO, I. y Otros (2007): *Familias y problemas*. Madrid. Ed. Síntesis.

- NORRIS, C. (1982): *Deconstrucción. Theory and practice*. Londres. Methuen.

- NUÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Santillana.

- NUÑEZ, V.; PLANAS, T.: *La Educación Social Especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica*, en PETRUS, A. (coord.): “*Pedagogía Social*”. (1998). Barcelona, Ariel, pp. 103-129.

-
- ORDEN 613/90, de 6 de noviembre, de la Consejería de Integración Social, por la que se desarrolla el Decreto 6/90, de 26 de enero, creador del registro de Entidades que desarrollan actividades en el campo de la acción social y servicios sociales en la Comunidad de Madrid.

 - ORDEN 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el proyecto educativo marco para los centros de protección de menores en el ámbito de la comunidad autónoma de Andalucía. BOJA nº 150 de 3 de agosto de 2005

 - ORFORD, J. (1992): *Community Psychology. Theory and Practice*. Wiley. Chinchester.

 - ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): (1999): *Educación Social Especializada*. Barcelona. Ariel Educación.

 - ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): (1999): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona. Ariel Educación.

 - PALACIOS J. (1997): *Menores marginados. Perspectiva histórica e integración social*. Madrid. Editorial CCS.

 - PELEGRI ROSELLÓ M. (Coord.) (2001): *Los Centros de Día como recurso de atención a la infancia*. Comunidad de Madrid. Conserjería de Servicios Sociales.

 - PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M.V. (2009): *Aportaciones innovadoras de la Pedagogía Social* en SARRATE CAPDEVILA, M.L. y HERNANDO SANZ, M.A. Coord. (2009), *“Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías”*. Madrid. Narcea.

 - PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I Métodos*. Madrid. La muralla S.A.

 - PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid. La muralla S.A.

 - PÉREZ SERRANO, G. (1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La muralla S.A.

 - PÉREZ SERRANO, G. (2002): *Origen y evolución de la pedagogía social*. Pedagogía social. Revista Interuniversitaria. Nº 9 Segunda época Diciembre 2002. Pp. 193-231.

 - PÉREZ SERRANO, G. (2003):, *Pedagogía Social /Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid .Narcea, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- PETRUS, A. Coord. (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona. Ariel Educación.

- PLANELLA RIBERA, J. Coord. (2006): *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. Barcelona. Universidad Abierta de Cataluña.

- POPKEWITZ, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.

- QUINTANA CABANAS J.M. (1988): *Pedagogía Social*. Madrid. Ed. Dykinson.

- QUINTANA CABANAS, J.M. (1997): *Antecedentes históricos de la Educación Social*, en PETRUS, A. Coord. (1997). “*Pedagogía Social*”. Barcelona. Ariel Educación.

- RAVETLLAT BALLESTÉ, I. (2008): *Protección a la Infancia en la legislación Española. Especial Incidencia en los malos tratos*. Revista de Derecho UNED, nº 3, 2008 pp. 375-389.

- REDERO BELLIDO, H. (2000): *Servicios sociales para menores en Francia. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 8 (oct. 2000)*.

- RICE, F. PH (1999): *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid. Prentice Hall.

- ROCHER, G. (2006): *Introducción a la sociología general*. Barcelona. Herder.

- RODRIGO, M. Y PALACIOS, J. (1988): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial.

- ROMERO GONZÁLEZ, E. (2002): *Evaluación de un programa para enseñar y aprender cultura clásica mediante estrategias de simulación*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- ROOM, G. Tomado de Abrahamson 1997, p. 23, citado en Gonzalez de Durana 2002. *El concepto de exclusión social en política social* p. 11 [on line] Disponible en www.iesam.csic.es/doctrab2/dt-0201.pdf. Referencia de 4 de mayo de 2010.

- ROSINACH, E. (2005): *El centro abierto: un espacio humano, plural y diverso. La intervención socioeducativa en un centro abierto*. RES. Revista de Educación Social nº 4, Infancia y Sociedad. [Revista electrónica]

- RUBIO PRADO, R. (2000): *El desarrollo en la edad de la Educación Secundaria (I): adolescencia y juventud. Cambios que acompañan a la pubertad. Implicaciones educativas en Psicopedagogía*. Vol. I. Sevilla. Ed. MAD.

-
- SABARIEGO PUIG, M., MASSOT LAFON, I Y DORIO ALCARAZ, I. (2009): “Métodos de investigación cualitativa” en BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La muralla.
- SÁEZ CARRERAS, J. (2006): *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid. Alianza Editorial.
- SÁNCHEZ ANEAS, A. (2008): *Niños y adolescentes difíciles. Evaluación, diagnóstico, tratamiento y prevención*. Jaén. Formación Alcalá.
- SANCHEZ REDONDO, JM. (1995): *Programas de intervención con familias maltratadas*. V Congreso Internacional sobre Infancia Maltratada. Sevilla. ADIMA, pp. 98-102. Citado en VÉLAZ DE MEDRANO, C. Coord.): 2009
- SARRATE CAPDEVILA, M.L. y HERNANDO SANZ, M.A. Coord. (2009): *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías*. Madrid. Narcea.
- SEIDENSTÜCKER, B. y MUTKE, B. (2000): *Servicios sociales para menores en Alemania*. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 8 (oct. 2000).
- SENENT, J.M. (2009): *Intervención socioeducativa en grupos* Universidad de Valencia. Departamento de Historia de la Educación.
- SERRA, M y FERNANDEZ, R. (2005): *Esbargi: un modelo socioeducativo en medio abierto*. RES. Revista de Educación Social nº 4, Infancia y Sociedad. [Revista electrónica]
- SIERRA BRAVO, R. (1984): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Paraninfo.
- SORIANO DÍAZ, A. (2002): *Educación y violencia familiar*. Madrid. Dikinson.
- SLUZSKI, C.E. (1990): *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- TIANA FERRER A. y SANZ FERNÁNDEZ, F. Coord. (2006): *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. Madrid. UNED.

BIBLIOGRAFÍA

- TIANA FERRER, A. y Otros (2002): *Historia de la educación*. Madrid. UNED.
- TOJAR HURTADO, J.C. (2006): *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid. La muralla.
- TRILLA J. Y OTROS, (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona. Ed. Ariel Educación.
- TRILLA J. y PETRUS, A. Coaut. (2000): *De profesión: educador social*. Barcelona. PAIDOS.
- VALVERDE MOLINA J. (1993): *Proceso de inadaptación social*. Madrid. Ed. Popular.
- VEGA, AMANDO (1989): *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid. Ed. Narcea.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (Coord.), (2009): *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario*. Barcelona. Editorial Grao.
- VILA DEL CASTILLO, J. (1998): *Para una promoción integral de la infancia y de la juventud*. Madrid. Ed. Fundación para el análisis y los estudios sociales y el autor.
- WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.

ANEXO

El anexo que exhibimos a continuación es sólo una muestra de la información acopiada. Vemos innecesario mostrar todos los datos, debido a que aumentaría excesivamente el volumen del documento. No obstante, el material íntegro queda a disposición de todo aquél investigador que lo solicite.

A continuación clasificamos el anexo en:

- Cartas
- Representaciones gráficas
- Entrevistas
- Registros informativos.

CARTAS

Chica de 13
años.
Zaragoza

Aldeas Infantiles

■ Hola Tonia te escribo esta carta para decirte en este, mi momento libre que es, a donde voy entre semana,

Aldeas Infantiles es un centro donde hacemos talleres como los anteriores de cocina y los actuales como artesanía. Todos los días realizamos durante un tiempo nuestros deberes o estudiamos en la hora de apoyo extra.

Tenemos baños, clases, cocina, despachos, sala de ordenadores entre muchos otros.

También hay profesores, los que nos ayudan en las técnicas de estudio.

En verano, en invierno, en los días de fiesta, vamos a sitios como la piscina, o realizamos actividades.

Es un sitio muy divertido. ¿Te apuntas? Un beso,
de tu amiga: *Sonia* 

Chica de 15 años. Granada

Hola Eusebio, cuanto tiempo.

Desde la última vez que nos vimos han pasado un par de cosas, ¿te acuerdas que te comente sobre el centro de día?, pues bien creo que todavía no tienes claro lo que es, pero no importa ya te lo explico yo.

Veras el centro de día es ...; bueno no se bien lo que es, pero si se lo que no es, no es una simple academia como yo pensaba, ~~es~~ cierto que hay horas de estudio en las que nos dedicamos a hacer las tareas con las que tenemos más dificultad, ~~también~~ nos ayudan cuando tenemos algún problema familiar, van a hacer visitas a las casas y hablan con nosotros y con nuestras padres, Miguel Angel suele venir a mi casa los lunes por la tarde, Mónica también va a las casas por la tarde. Antonio, Jose y Juana son los que nos ayudan con los deberes, y con los que hablamos si hay algún problema en el instituto.

Los viernes hay piscina, aunque yo no voy mucho; Si hay algún cumpleaños lo celebramos allí y comemos bizcocho y cantamos cumpleaños feliz.

El primer día que fui creí que me costaría más integrarme, pero fue fácil y empecé a hablar algo más, y deje de ver la lectura como un modo de aislarme, algunas veces jugábamos a las cartas otras a uno, al quien es quien y juegos por el estilo. También se realizan talleres, la última que recuerdo fue un teatro que preparó José, me lo pase muy bien, normalmente van enfocados a que seamos capaces de expresar nuestras emociones correctamente; para que no seamos anal-fabets emocionales. En conclusión el centro de día es como una segunda familia que nos ayuda a enfocar los problemas o situaciones de forma objetiva, es decir nos ayuda a crecer como persona y a elegir que persona queremos ser.

Chica de 15 años. Granada

9. 11. 2010

El centro de día no se basa en un edificio de 4 paredes, al que vamos por las tardes para hacer actividades.

Este, está formado por un conjunto de personas, con sentimientos, con propuestas y con objetivos.

Cada persona tiene un deber que seguir que por un conjunto quieren lo mismo, ayudarnos.

El centro de día es como una gran familia, pero como en cualquier otra familia, todo no son buenos caras, ni buenos momentos.

Las actividades que lo forman son variadas.

• El refuerzo escolar: Al llegar, a las 4^ª y media comienza el refuerzo, en él, realizamos las actividades de clase con la ayuda de los monitores.

• Merienda: Es un tiempo de descanso, de relacionarse y a su vez de comentar cosas de el centro de día, molestias para nosotros.

• Actividad: Todas las tardes, tras merendar y si hemos acabado nuestros ejercicios, hacemos una actividad, hay de todo tipo pero las más presentes son las de reflexionar situaciones que pueden pasarnos en el día a día.

• Los viernes: Hay una actividad especial, ir a la piscina, allí acabas agotado, pero merece la pena por el buen rato que pasas.

Los monitores:

Muchos en algunos momentos hemos llegado a decir:

- que pesados madre, pero en realidad lo dices sin pensar. Ellos no ganan nada ayudando, es decir, podrían tener otro comportamiento al ver el rechazo frente a

algo, pero no, insisten. Ellos solo quieren formarnos, enseñarnos, y lo mejor para nosotros.

Nos hemos llevado varias regañinas, pero nunca un no, al pedir ayuda. Pueden estar más contentos o menos con nosotros, pero hay siguen, y siempre con una buena cara para mostrarnos.

Pero no se basa solo en recibir sin dar nada a cambio, también hay unas normas que seguir de comportamiento, de respeto hacia los demás ..

Las visitas a la casa:

En ellos, uno, o dos monitores van a tu casa, y te ayudan a mejorar las relaciones o a evitar los conflictos. En mi caso, me han ayudado a mejorar toda la relación con mi madre en la casa y de verdad se lo agradezco.

Actividades especiales:

En realidad, no tengo una definición para esto, ya que mis compañeros más antiguos han realizado muchos y hablan de ellos admirándolos y añorándolos, pero en realidad para mí, es una ~~especial~~ actividad fuera de la rutina diaria, algo divertido y algo que recordar.

En realidad agradezco mucho al centro de día, tanto por el refuerzo escolar, que ya me es habitual hasta en mi casa hasta por todas las reglas ~~de~~ seguir.

El centro de día es un sitio para pasar un buen rato estudiando y pasarlo bien y aparte de los padres se preocupan por ti y todas las que están en el centro te ayudan a estudiar van a tu casa a ayudarte por las tardes. Van al instituto a hablar con los tutores si un bien o mal y si un mal te ayudan para que cuando bien te aconsejen como los estudios que puedes hacer si tienes 16 años como un PCPI, hacer salidas de recreo, aprendes a estudiar. Pero algunas veces te pasan algunas cosas pero porque nos putamos muy mal.

Hacemos talleres como los polos de Rueda, etc. Un día hicimos un taller de Inteligencia emocional con Eila y muchas cosas más. Y en verano hacemos excursiones como al campo y a la casa grande y vamos a muchas sitios como a la Sierra y patines sobre hielo, al campo y excursiones educativas y un día fuimos a jugar al fútbol con las chicas y chicos de la aldea y fue un día muy chulo y por eso ganamos a la educación del centro de día es un sitio de ocio con pero siempre y cuando se trabaje y nos comportamos bien, esto al principio nos muy pequeñas pero con el tiempo se a ido mejorando.

Los educadores van a tu casa y te ayudan a hacer las deberes y estudios y si tienes alguna dificultad te ayudan y te dan consejos.

Vamos a la residencia a hacer actividades con los chicos y chicas como jugar a presentarse, hacer tiempo más tarde de hacer empanadillas de chocolate y uva y los gallos.

El día de la cruz fue genial porque comimos aquí y no lo pasamos muy bien y hasta repartieron el tercer premio.

La piscina nos dan clase de natación y nos ayudan a nadar mejor.

El huerto es plantar fruta y verduras para el centro de día y los huertos que plantamos nos la comen en la canteína.

Hicimos un teatro con los duendes y nos vestimos de duendes y lo hicimos.

Y al principio hicimos una gimnasia y no la pase muy bien.

En el partido de fútbol conocimos a los niños y niñas de la aldea y jugamos con los educadores.

Un día vinieron dos chicos que son Dahi y Manuel que hicieron un PCPI y nos informaron de los estudios.

Chico de 14 años. Vigo

Hola Marcos:

Voy hablando donde estoy. Estoy en un centro de día aquí hacemos los deberes.

En este centro se está bien por que se preocupan por ti y por lo que te pasa en el colegio. Aquí hacemos todas lo vienes salidas o a los parques o a los museos que hai por toda la zona do casco vello. aquí te respetan lo que comes y no te cuesta se lo dices y intenta no ponerlo a no vaya ser que sea intolerante y no lo puedas comer.

Los horarios varían según en el colegio que estes. Estoy en el aula de magones tengo 3 compañeros que se llaman: Jenmg, Angela, Daniel y yo. Aquí tenemos de todo tenemos, un aula de informática, otra donde tenemos un futbolín y una televisión para jugar ala Wii. Me gustaría que vinieras a este centro te lo recomiendo.

Hola:

• Lo que hago en el "centro de día"

- Entro a la 13:30h, hago los deberes y después sobre las 14:30h voy a comer. Cuando acabo de comer recojo el plato del postre, la servilleta, la cucharilla el yogurt y cada cosa la echo en su sitio.

Me voy a lavar los dientes, me retoco un poco y sobre las 15:00h y algo me marchó a clase. Vuelvo a las 18:15h los lunes y viernes y los martes y jueves llego a las 19:15h y los miércoles no vengo porque voy a baile, pues cuando llego meriendo y si tengo más deberes los hago si no hago tiempo hasta que sean las 20:00h para irme.

Chica de 11 años. Vigo

Hola Alejandra, ¿tal? yo bien. Te voy a decir como es y que hacemos en el centro de día de la calle Aragón 101.

Hacemos deberes, jugamos, charlamos, comemos... Los viernes vamos de salida aunque, yo no porque como ya sabes voy al cole pero tú también.

En el centro hay mayores en lo que estamos: yo, mi hermano Jenny, Ángel, Dani y Amparo aunque no suele venir.

Los pequeños: Carlos, Arceli, Man, Saira, Diego, Natalia, Santi, Jose, Andrea, Yamuley y Nayin.

Los medianos: Aliste, Sene, Jenny, Desi, Adrián.

Hombre a mí me gusta pero prefiero estar en casa.

Aa!!

Hay una cocina un comedor, un baño, una sala un aula de mayores, otra de medianos, otra de pequeños y también una sala de ordenadores.

By: angela.

Chico de 15 años. Granada

Hola!

El centro de día es un buen sitio con profesores muy educados y capacitados.

Hay dos aulas para realizar nuestras labores y jugar en el tiempo libre con los ordenadores y juegos de mesa. Hay una pista de fútbol, otra pista de baloncesto y un huerto y una mesa de ping-pong.

Entramos a las 4:30 hacemos los deberes hasta las 6, luego de 6 a 6:45 merendamos, luego jugamos o hacemos asambleas o juegos cooperativos entonces salimos a la 8.

Los días de excursión nos vamos en una furgoneta a las sierra nevada o la caja granada. Entonces cuando estamos allí merendamos y hacemos unas rutas para visitar el lugar y a veces hacemos un trabajo con tandon lo que hemos dependido ese día y lo que vemos ahí.

Suego un día exacto los lunes o miércoles viene Monica o Miguelanjo a ~~my~~ casa para hacer los deberes o para ayudarme a resolver cualquier duda de mates, lengua, sociales, etc...

Los viernes a las 4:15 vamos a la piscina y nadamos un rato. Salimos a las 6:10 venimos al centro de día y merendamos. Suego jugamos a fútbol o de lo que queramos.

Yo en el centro de día me siento muy bien y agusto ~~de~~ recomiendo que venga.

Chica de 15 años.
Zaragoza

Hola! ~~Eso~~

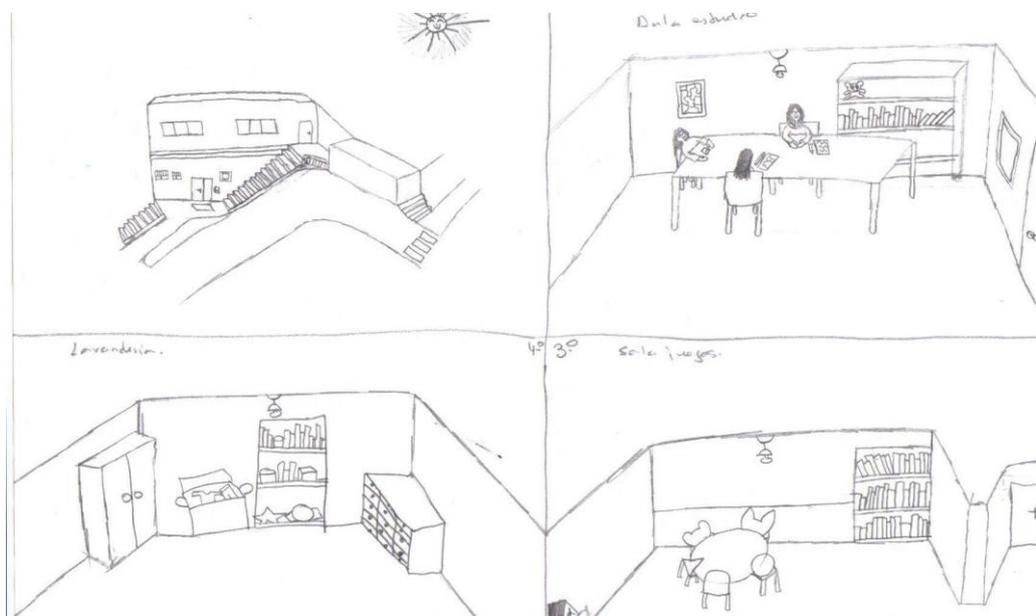
¿Que tal? Yo estoy aquí en "el centro de día" es un centro educativo en el que hacemos nuestros deberes (refuerzos escolar). Me enseñamos hacemos juegos, asambleas y salidas a todo tipo de sitios. Estamos muy bien aquí ya que las instalaciones están bastante bien, hay ordenadores, calefacción etc. Tenemos también un huerto y un patio con porterías y canastas. A mi me gusta venir por que me encuentro con amigos y amigas. Hombre como en todos sitios hay normas pero no son tan malas eh. Lo unico que pasa es que en invierno anochece antes y como solemos salir más o menos a las 8 pues no me dejan salir luego mis padres pero por lo demás está muy bien.

Bueno espero que te guste mi carta
¡Hasta Luego!

REPRESENTACIONES GRÁFICAS



Niño de 8 años. Granada



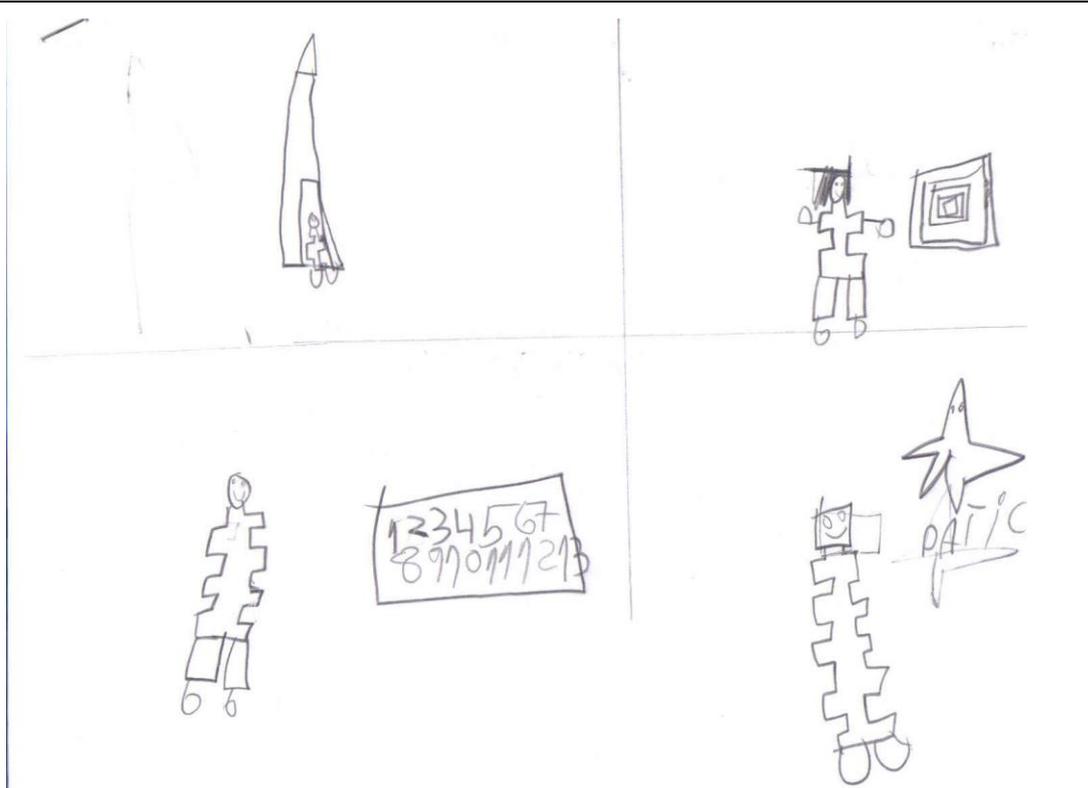
Niña de 10 años. Vigo



Niña de 7 años.
Vigo



Niña de 8 años.
Zaragoza



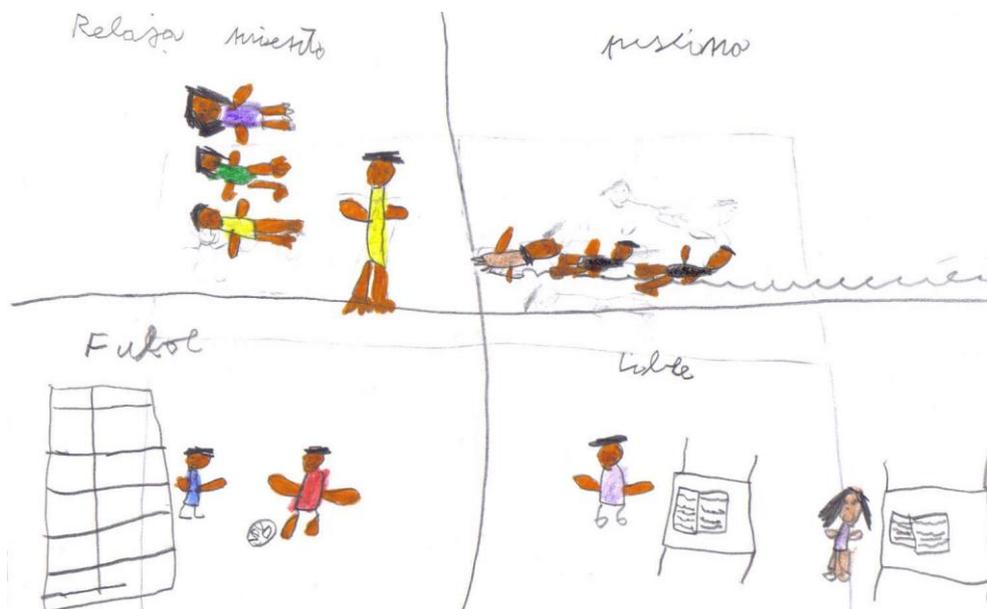
Niña de 6 años.
Zaragoza



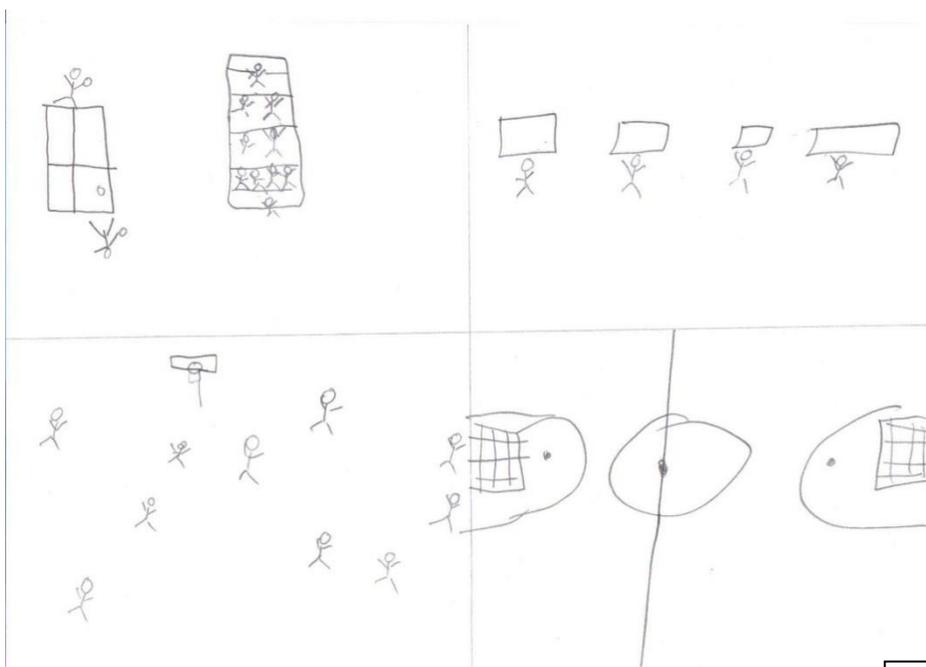
Niño de 6 años.
Vigo



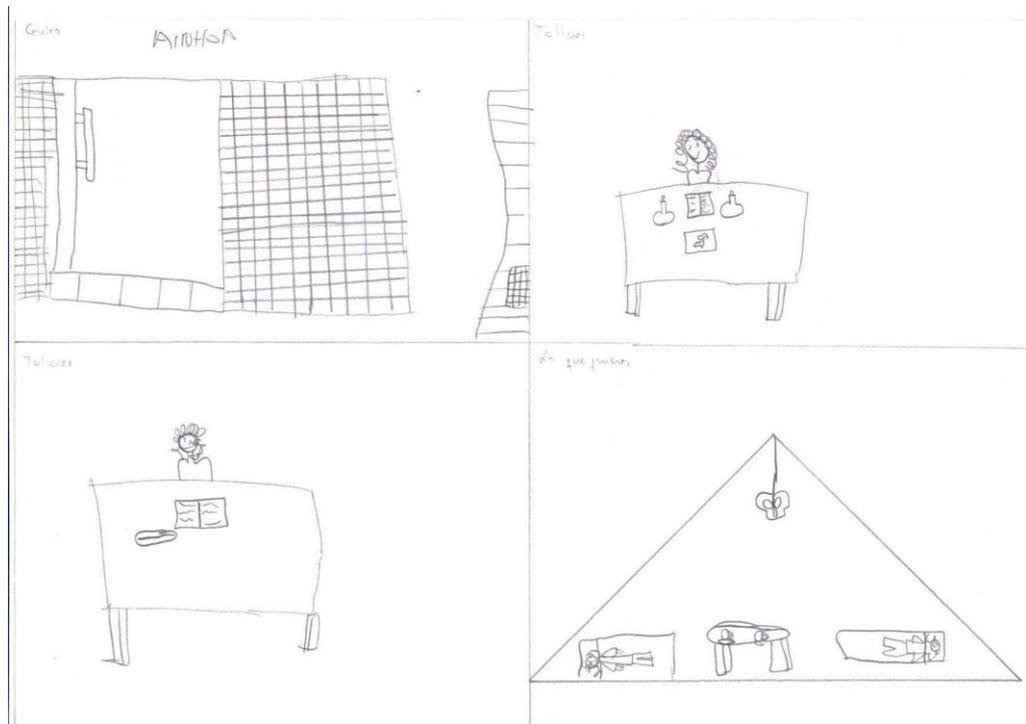
Niño de 6 años.
Granada



Niño de 7 años.
Granada



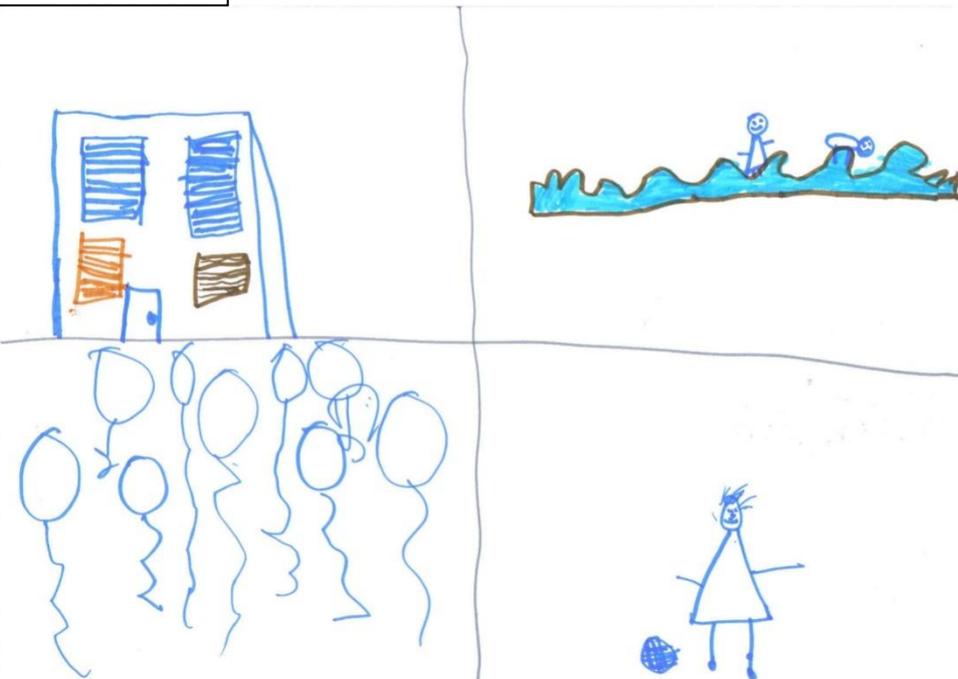
Niño de 10 años.
Zaragoza



Niño de 9 años.
Vigo



Niño de 8 años.
Zaragoza



Niña de 6 años.
Granada

ENTREVISTAS

(Para salvaguardar la intimidad de los entrevistados y sus familias, los nombres propios que aparecen en las entrevistas se han cambiado por unos ficticios)

FAMILIAS

Ciudad:	Vigo
Madre de tres niños/as	

¿En qué te está ayudando el Centro de Día?

Con los niños por ejemplo, en verano al quedarse en el comedor, de estar en la casa de la abuela, comían de todo, pero a mi siempre me ponían pegas con el pescado, con todo, y aquí comen lo que le echen (ríe). No tiene problemas en comer. Lo veo más comedido, no protesta tanto y comen de todo. Cuando llegan por la tarde hacen los deberes aquí y, conmigo evitan estudiar. Aquí le ponen a estudiar y a hacer los deberes. En casa hacen lo que aquí no le ha dado tiempo.

¿Lo consideras un apoyo en tu vida personal?

Si, si, porque, imagínate el pequeñajo en casa para hacer los deberes que no quiere hacerlos y el otro que le tienes que ayudar y luego la niña. Llegas a casa y hay que bañarlos y todo y si mientras estás con el uno no puedes estar con el otro.

¿Y para la de tus hijos?

Para ellos también, aparte el mayor sobre todo, no quiere irse de aquí, merienda, hace los deberes, juega, está con los amigos y me dice que venga más tarde a por él, pero claro tengo acordado un horario y no puedo venir a la hora que dice el niño.

¿Qué está significando para tu vida?

Mucho, sobre todo porque estoy creciendo como madre, tienes que tenerlos limpios, te preocupas de traerle una muda, me estoy moviendo más, me adapto a unos horarios, porque claro al tenerlo la abuela pues siempre te despreocupas más.

¿Qué significa para tus hijos?

El grande con otros niños, ya no usa tanto la consola, en invierno no tanto pero en verano siempre en el parque con otros niños. A parte ellos están muy contentos

¿Están mejorando en el aspecto escolar?

Sí. La maestra le manda notas a la educadora de aquí sobre lo que tienen que mejorar y trabajar. Pero sí, mejoran bastante.

¿A quién se lo recomendarías?

A todas las madres solteras sin apoyos. Me ayudan a otras cosas, como en la ropa. Aquí tengo la seguridad de que mi vida va a cambiar (se le enrojecen los ojos). El maestro me dice que están mejorando.

Ciudad:	Granada
Madre de tres niños/as	

¿En qué te ha ayudado el Centro de Día?

A nivel familiar y a nivel de mis hijos, mucho, sobre todo ahora mismo con el segundo, que es Rubén, precisamente el otro día tuve una tutoría general con su tutor en el Centro donde él quería estar y salí muy contenta, muy llena, porque vi que (...), a ver como te lo explico; lo que yo quería para mi hijo era inalcanzable, no tenía como aquel que dice, personas conocidas en otros Centros y veía imposible que mi hijo entrara (***PCPI de electricidad, lo que su hijo deseaba***), por no saber moverme y buscar enlaces para que mi hijo entrara en esos sitios; y me llena que ahora te digan que tu hijo es un punto de referencia (***positivo***) en la clase. A diferencia del instituto donde él estaba antes, ¡es que no había manera!, mi hijo llegaba y decía que no quería ir al colegio, que no quiero estudiar, y yo desde que está en Juan XXIII (otro colegio), que me lleguen y me digan: mama tengo que estudiar que tengo un examen, mañana tengo que presentar esto otro y a los tres días de hacer las prácticas te diga que va a cambiar la lámpara, que va a arreglar cualquier otra cosa; en fin, que mi niño ha cambiado mucho, mucho, mucho. Yo no sabía como a lo mejor coger el porqué mi hijo no estaba a gusto en ese instituto, él no estaba bien, pero yo tampoco tenía las armas en mi mano para poder hacerlo, y gracias a vosotros tanto en la forma de hacer y decir tienes que estudiar este rato, o hacer esto otro. He aprendido a imponerme, a decirles no tienes que hacer esto y sí esto otro.

¿Ha sido entonces un apoyo en tu vida personal y familiar?

Sí, en el aspecto personal mucho, porque yo no tengo aquí familia y la familia que tengo entre comillas no nos relacionamos. Yo gracias al Centro de Día tengo una persona que aunque sea una vez a la semana, en este caso es Mónica, pues yo puedo hablar con ella

muchas cosas, tanto a nivel de mis niños como a nivel de pareja, porque Javier (*marido*) no está, se va a las 6 de la mañana y viene a muy tarde y hay cosas y aspectos, que me ha pasado esto con Rubén, esto otro con Mario (*sus hijos*), me ha pasado esto otro con Silvia y a nivel mismo personal, íntimo, de pareja, con mi marido, yo me agobiaba no lo sabía afrontar y Mónica en este caso al estar fuera del entorno familiar, me ha dado una serie de consejos, de decir por ejemplo, pues mira, lo que puedes hacer es esto, esto y esto, o sea, me ha dado y me ha abierto otras puertas; ella lo ve desde otra perspectiva, no te agobies, tu has esto. Yo pensaba que cosas que hacía mal, no es que yo lo hiciera mal o lo hacía medio regular, sino que a lo mejor no me comprendían.

¿A quien le recomendarías el Centro de Día?

A todo el mundo, a todo el mundo, te lo digo de verdad, yo es que a mí me hablan y yo es que lo digo, es que yo ahora mismo no tengo ese problema porque mis niños están en el Centro de Día y a mis niños yo les noto día, día el cambio. Yo es que tengo el Centro de Día en la boca y a la vista está que cuando Mari Carmen, yo vi que pasaba eso con su niño, yo se lo dije, vete al ayuntamiento y habla con Servicios Sociales yo no se si te cogerán, pero inténtalo, ya no sé yo si ella entró directamente por Servicios Sociales o vino a hablar con vosotros, yo se que yo hable contigo y te dije lo que le pasaba. Yo es que tengo el Centro de Día en la boca todo el día porque para mi habéis sido mucho, mucho, mucho.

¿Entonces, el significado para tu vida ha sido...?

El cambio para mi vida, es que uno de los cambios que junto con mi psicóloga Elena, está haciendo que yo cambie, pero el primer punto como si dijéramos, yo cojo un árbol y me tienen que salir ramas, las dos ramas principales, la primera que me agarra a ese tronco más fuerte, esa guía que sale primera, es el Centro de Día para mí, sí. De verdad me habéis hecho mucho, mucho, os lo digo de verdad (llora) tengo otra familia que antes no la tenía (llora) por eso cuando escribí, me pediste que te escribiera un resumen de Aldeas Infantiles os puse a cada uno con un nombre no fue por ponerlo, puse lo que sentía no solamente por tito de mis niños, sino también por hermano mío (llora)

¿La relación con los profesores de tus hijos a mejorado, está igual?

Eso es por tutoría, hombre yo antes puede que me callara algunas cosas como por ejemplo Mario que yo veía que evolucionaba pero, es que ella me lo veía estancado y entonces yo

no estaba viendo en mi casa el resultado que ella a mi me decía en la clase, eso me dio valor para decir que yo eso no lo veía así, antes me lo callaba, por no saberlo o por pensar que a lo mejor la equivocada era yo y no porque veía que mi hijo hacía las cosas, las sabía hacer y yo llegaba a la tutoría y la tutora me decía que no, el niño no evolucionaba cuando yo en mi casa lo veía evolucionar pero, no estaba de acuerdo y me lo callaba, ahora no, ahora digo cosas que antes no decía, me callaba, por pensar que podía estar equivocada.

Ciudad:	Granada
Madre de tres niños/as	

¿En qué te está ayudando el Centro de Día, qué cambios ha producido en tú vida?

Muchos cambios sinceramente. En cuestión de moral y confianza sobre todo en mí misma y mucha ayuda para los niños, porque sin vuestra ayuda vaya, sobre todo el grande, ha sido lo más grande eh Juanma. Era insoportable, la forma de comportarse en todo y sin embargo ha cambiado muchísimo desde que está con vosotros y con todo eso hay veces que se le va la pinza, ha madurado, creo que se ha hecho más responsable, aunque le gusta seguir chinchando, pero es más responsable y ya te digo, mi vida ha cambiado mucho, mucho, el apoyo de Mónica, si a lo mejor tienes un problema ella está ahí, el cariño que encuentras aquí, eso no lo encuentras fuera, y no, no me he venido abajo, gracias a vosotros, sino yo ya me hubiera venido abajo con todos los problemas que tengo.

¿Ha sido entonces un apoyo para ti?

Muy grande, muy grande Juanma.

¿En qué piensas que ha beneficiado a tus hijos?

En todo, al grande sobre todo y al chico que es una locura. Yo nunca he visto llorar a mi niño por querer venir al colegio y no es al colegio, es a las clases de aquí, no las perdona, es que llora. Es una locura lo que tienen con vosotros, yo no se lo que le dais, no se lo que le habéis hecho pero a parte es que ya no se comportan tan bruscos como antes, que es algo que yo he notado, eran más burros, ahora se hablan, se comunican más.

¿Cómo ha influido en la dinámica familiar?

Mucho, sobre todo en José, ha sido una locura en la casa, en la forma de contestar, siempre he estado castigándole por eso, tiene unas formas, pero ya no es como antes, antes eran

porrazos, puñetazos, subirse arriba como un loco, haber, sigue protestando pero diferente. Lo hace ahora para demostrar que él opina también, a expresarse, algo que creo que le habéis inculcado aquí, y sabe decirlo sin chillar que es lo que él hace.

Antes era casi todos los días discutiendo y ahora ya no, ahora se habla más, hay más cercanía y se integra más en la familia que antes no lo hacía, él antes se sentaba en una esquina y ahí estaba. Ahora se mete en las conversaciones, si venía visita se iba, ahora se queda. Se comunica más que antes, tú lo sabes. Ahora es que puedes hablar con él. Si le decías algo le sentaba mal ya no te hablaba y se iba.

¿A quién se lo recomendarías?

A todo el mundo. Es lo mejor que se ha hecho. Mis niños estaban siempre en la calle, al igual que otros muchos, y los míos ya no. Mi grande no salía a relacionarse con nadie, y ahora uff. El Centro de Día da relaciones positivas.

¿Cómo es la relación con los educadores?

Una maravilla y según mis niños igual. Esto lo tenía que haber en todo el mundo y ojalá muchos niños pudieran disfrutar lo que los nuestros, porque hay muchos niños por ahí sueltos y familias muy necesitadas.

TÉCNICOS Y DOCENTES

Ciudad:	Zaragoza
Profesión:	Coordinadora de un Equipo de Orientación Educativa

¿Qué pensáis que aporta el CAD a los menores y sus familias?

Yo, la experiencia que tengo desde el centro te puedo decir que es muy, muy positiva porque es un complemento que considero fundamental, porque el centro llega hasta donde puede llegar, los tutores, profesores, el departamento, trabajamos los casos desde el centro de la mejor manera que podemos, desde el departamento ayudando al profesor a entender cada caso y cual es el abordaje individualizado tanto para el niño como para la familia; pero el Centro de Día, nos aporta una ayuda externa que consideramos fundamental porque el centro y las familias no pueden desarrollarlas, en cambio un Centro de Día, nos encontramos con la posibilidad de hacer todo aquello que el centro no puede, con unos profesionales preparados que atienden a los niños, en unos horarios extraescolares y que les dan no sólo una ayuda concreta para determinadas actividades sino lo que yo he podido

observar de este Centro de Día de Aldeas Infantiles, es que tiene una visión integral del niño, con lo cual no solo hacen actividades extraescolares o lúdicas, sino que tienen muy en cuenta a la familia y a su entorno más próximo.

¿Y al municipio?

Llegan donde nadie llegan con recursos, con programas preventivos, se trabaja la salud mental de los niños y de sus familias. Es una pena. Debería haber más recursos como éste.

¿En qué aspectos complementan vuestro trabajo?

A nivel escolar, ofrecen ayuda personalizada no sólo a los niños y sus familias, sino también a los adolescentes, trabajan las habilidades sociales y la orientación.

Ciudad:	Vigo
Profesión:	Técnico del Servicio de Protección de Menores

¿Qué pensáis que aporta el Centro de Atención de Día a los menores y sus familias?

Evita en todos los casos que el niño tenga que vivir en un centro, evita el internamiento. Hablamos de situaciones desestructuradas y es un recurso buenísimo, porque por un lado evita el internamiento y por otro, coincide que Aldeas tiene un equipo de familia que ayuda bastante, porque repito, evita el internamiento y permite el contacto con su familia, permanezca, sigan conviviendo y a la vez el recurso que tiene Aldeas con las familias y que no tienen otros Centros, permite ir trabajando para que la familia pueda ir haciendo determinados cambios. Para nosotros es un trabajo supervalioso porque si alguna duda hay sobre la aplicación de otro recurso, también nos ayuda a tomar decisiones que de una manera más objetiva y menos precipitada y sobre todo pensando en los niños.

¿Qué pensáis que le aporta a un municipio?

En Vigo, por ejemplo, que es una sociedad con una problemática social muy importante y además la inmigración que en los últimos años fue en aumento, y olvidan a familias sin ningún soporte familiar. Evita que las familias se rompan. No hay otros recursos que aborden y apoyen a las familias y a los niños. Con el trabajo familiar no llegamos donde llegáis vosotros.

NOTAS

La información de los menores es fidedigna y profesional.

Se descubren aspectos que no es posible descubrir desde nuestro trabajo.

Cambiaríamos muchos centros de protección por CAD.

A veces me pregunto como protegemos a los niños. ¿Los centros de protección es lo ideal?

En algunos casos será irremediable pero a cuantos niños se les ha separado de su familia por no tener estos recursos.

La Conselleira, refrenda a los CAD, dice “representan hacia donde tienen que ir los Centros de menores”. Boletín interno nº26.Octubre 2010 Aldeas Infantiles pp.2.

Ciudad:	Granada
Profesión:	Jefa de estudios de un CEP

¿En qué reflejan los niños su asistencia al Centro de Día?

Bueno, pues sobre todo en la continuidad de los aprendizajes y también en cuanto al comportamiento, en niños que a lo mejor tenemos que son un poco conflictivos aquí en el colegio, pues luego allí cuando llegan con vosotros pues también seguís en la misma línea que nosotros.

¿Se nota en algo la implicación familiar?

Yo creo que sí, que también tiene algo más, porque ha habido veces incluso, como el curso pasado, que tuvimos con niños concretos, entrevistas, vosotros, nosotros y las familias, entonces en ese sentido también es algo positivo, porque de lo que se trata es que vayamos todos en la misma línea y que los críos no vean actitudes distintas por parte del profesorado, vuestras o de la familia, entonces yo creo que sí, que todo aquello que sea conseguir un mismo objetivo, merece la pena.

Los profesores, ¿qué opinan del recurso?

Los profesores en principio lo han visto como positivo, porque es un poco el que por las tardes esos críos en vez de estar, pues en la casa viendo tele, en la calle y tal, pues siguen con vosotros trabajando un poco en la misma sintonía que en la escuela, entonces en ese sentido bien, y yo creo que por parte del profesor siempre que habéis venido, hemos estado a vuestra predisposición, se han comentado cosas sobre los niños que están allí con

vosotros. En general el profesor opina en positivo aunque al principio es cierto que había dudas, pero después de todo este tiempo caminando con vosotros, muy bien.

¿Hay muchos niños que no están en el Centro de Día y que pensáis que debieran estar?

Sí, hay alumnos, muchos, pero es lo que contáis muchas veces, que estáis masificados y que hay lista de espera, pero sí, hay críos que necesitan el recurso pero bueno, los recursos son los que son.

¿Qué le aporta el Centro de Día a su trabajo, al trabajo Docente?

Yo creo que el reforzar nuestro trabajo por las tardes, que sigáis la misma línea que seguimos por la mañana, nos aporta que los críos funcionen mejor y que trabajen más.

Ciudad:	Zaragoza
Profesión:	Trabajadora Social

¿Qué pensáis que aporta el Centro de Día a menores y sus familias?

Pues se favorece sobre todo la prevención. Creo que los colectivos con los que se trabaja desde los CAD, se trabaja sobre todo la prevención, que los chicos no estén en la calle, evitar consumos, educar en valores, además de trabajar con los menores se trabaja con las familias, entonces favoreces que la desestructuración familiar se ralentice. Que el menor vea que sus necesidades básicas están bien cubiertas.

¿Qué pensáis que aporta el municipio?

Aquí hay 2600 viviendas sociales ocupadas por familias con problemática social importante, entonces atendiendo a los menores de estas familias se está haciendo un gran trabajo social con estos menores, sino hubiera estos centros aumentarían los chavales en la calle, consumo, delincuencia, creo que se está dando una respuesta real a las necesidades que hay, sobre todo porque los colectivos que ocupan estas viviendas son bastante marginales.

¿Cómo complementa el Centro de Día vuestro trabajo?

Conocimiento de las familias de los menores y se cubre gran parte del tiempo extraescolar de los niños, que si no se cubre desde los Centro de Día no se cubre en ningún sitio. Pero en especial con las familias, el trabajo que se hace con ellas desde los Centros de Día.

¿Hay implicación de la Administración?

Debería haber más. Hay poca. La verdad es que las subvenciones y el apoyo que te dan es insuficiente, normalmente tienes que buscarte las castañas porque no se llega.

¿Cómo piensas que valoran los Centro de Día las familias?

Como algo muy importante, atención integral

REGISTROS INFORMATIVOS

GRANADA

	G-89
Fecha:	<i>Noviembre de 2009</i>
Contexto:	Una camarera de una cafetería nos comenta:
Hecho:	<i>“tengo una amiga que es bailaora, y muchos de sus espectáculos los dedica a recaudar fondos para fines benéficos. Le he hablado de vosotros y en su próximo espectáculo, desea contribuir con el recurso”.</i>
	G-90
Fecha:	<i>Enero 2010</i>
Contexto:	El ayuntamiento de Armilla, a través de su equipo de SS.SS, nos solicita visitar el Centro de Día y que le expliquemos su funcionamiento. Después de ello, expresan:
Hecho:	<i>“Esto es precisamente lo que le hace falta a Armilla. Si el proyecto sigue adelante, nuestra intención es que lo gestione Aldeas Infantiles, el Ayuntamiento por sí mismo no tendría capacidad para llevarlo a cabo”.</i>
	G-91
Fecha:	<i>Enero 2010</i>
Contexto:	Reunión con la Concejala
Hecho:	<i>“este proyecto no se puede perder, hay que mantenerlo para que se sigan beneficiando otras familias con dificultades”.</i>
	G-92
Fecha:	<i>Marzo 2010</i>
Contexto:	Con motivo de la llegada del día de la Cruz, desde el CD se plantea construir una junto con los menores y sus familias;
Hecho:	<i>La iniciativa, llena de ilusión a todos, un padre a construido el armazón, otros dicen que traerán adornos antiguos, las menores debaten sobre que materiales emplearán, se viven un ambiente de cooperación, ilusión, iniciativa, por contribuir a un evento social que todo el pueblo contemplará. Se observa como los niños se sienten orgullosos de las aportaciones de sus padres.</i>
	G-93
Fecha:	<i>Marzo 2010</i>
Contexto:	Una chica cerca de cumplir los 16 años.
Hecho:	<i>“no quiero seguir creciendo para no tener que marcharme de aquí”.</i>
	G-94
Fecha:	<i>Marzo 2010</i>
Contexto:	Un menor, extremadamente inquieto, nervioso e incapaz de centrarse. Tras un año de trabajo con él charlamos con su tutor escolar:
Hecho:	<i>El tutor expresa: “veo al niño más centrado, y hasta pide permiso para levantarse, está empezando a escuchar y a participar, ¿Qué le habéis hecho?”</i>
	G-95
Fecha:	<i>Marzo 2010</i>

ANEXO

Contexto:	A un joven le decimos que vamos a tener que cancelar la tutoría con su tutor escolar, su reacción lejos de alegrarse es:
Hecho:	<i>“Nooooooo”</i>
	G-96
Fecha:	<i>Abril 2010</i>
Contexto:	Una charla espontánea con una madre.
Hecho:	<i>“temo que al salir del Centro mi hija se vuelva a torcer, ahora se le ve que tiene la vida muy ordenada y se que es por vosotros”</i>
	G-97
Fecha:	<i>Abril 2010</i>
Contexto:	Charla espontánea con un padre:
Hecho:	<i>“...Creo que mis hijos están empiezan a mirarme de otra forma.”</i>
	G-98
Fecha:	<i>Abril 2010</i>
Contexto:	Una joven llega tarde al taller de técnicas de estudio, donde se realiza en un día que no les corresponde asistir al Centro.
Hecho:	<i>“Estoy cansada, no paráis de inventar cosas”. “no tenemos un rato libre para hacer lo que nos de la gana”.</i>
	G-99
Fecha:	<i>Abril 2010</i>
Contexto:	Durante la explicación del taller de técnicas de estudio.
Hecho:	<i>“De verdad pensáis que con esto mejoraremos”.</i>
	G-100
Fecha:	<i>Abril 2010</i>
Contexto:	Durante el taller de técnicas de estudio, y al darle las gracias al coordinador de Guadalinfo por cedernos sus instalaciones para el desarrollo del taller.
Hecho:	<i>“Esta es de las pocas cosas por las que merece la pena mi trabajo”.</i>
	G-101
Fecha:	<i>Abril 2010</i>
Contexto:	Una madre del pueblo y ajena al Centro de Día.
Hecho:	<i>“no puedo con mi hija, es desesperante” “cuando van a salir plazas”.</i>
	G-102
Fecha:	<i>Abril 2010</i>
Contexto:	Una charla improvisada de una madre:
Hecho:	<i>“aquí me aseguro de que me hijo no esté haciendo el sinvergüenza por las calles”</i>
	G-103
Fecha:	<i>Abril 2010</i>
Contexto:	Tutoría con un profesor de secundaria, hablando sobre la situación y comportamiento de su alumno.
Hecho:	<i>Hay ocasiones en las que soy incapaz de controlar la situación, no sé cómo abordarla. ¡A mi sólo me han enseñado matemáticas y algo de didáctica! – comenta indignado-.</i>

ZARAGOZA

	Z-1
Fecha:	<i>Octubre 2010</i>
Contexto:	<u>Saludo Informal:</u> Una madre se acerca para saludarnos este nuevo curso y en la conversación de cómo ha ido el verano realiza un comentario sobre el programa de estancias de tiempo libre para mujeres con hijos exclusivamente a su cargo del Instituto Aragonés de la Mujer, programa que desconocía y sobre el cual se le informó y se le ayudó a tramitar desde el Servicio de orientación y asesoramiento a familias del Centro de Día, meses atrás, realizándole también un informe social para adjuntar. La madre comenta:
Hecho:	<i>“fue todo muy bien, nos encantó, ellos no paran de decir que han sido las mejores vacaciones de su vida”</i>
	Z-2
Fecha:	<i>Octubre 2010</i>
Contexto:	Se realiza entrevista con una madre para dar respuesta a una serie de cuestiones que había planteado previamente y al tratar uno de los puntos de la entrevista sobre posible diagnóstico de déficit de atención con hiperactividad de uno de sus hijos, comenta:
Hecho:	<i>“quería comentarlo también con vosotras porque me interesa vuestra opinión”</i>
	Z-3
Fecha:	<i>Octubre 2010</i>
Contexto:	Una madre solicita ser atendida para poder realizarle un informe sobre su situación socio-familiar y poder adjuntarlo a su vez a la solicitud de becas de comedor para el colegio de sus hijos. Comenta:
Hecho:	<i>“Os he echado mucho de menos estos días de verano, no sólo los niños, yo también”, “ en ningún otro sitio recibo información sobre lo que se puede y no se puede hacer”, “que ganas tenía de que empezara el curso”, A continuación, me pide permiso para darme un abrazo.</i>
	Z-4
Fecha:	<i>Octubre 2010</i>
Contexto:	<u>Llamada telefónica:</u> Tras comunicar una madre en el Centro de Día a una de las compañeras la posibilidad de aumentar en un día la asistencia de su hijo, se llama por teléfono a la hermana de esta para explicarle la decisión tomada por el equipo educativo del Centro, ya que es ella quien se encarga de su hermana y su sobrino, debido al retraso mental que presenta la madre del niño, respondiendo:

Hecho:	<i>“el chico acude muy contento al Centro y ya se había hecho ilusiones de poder venir un día más como el curso pasado, además su profesora lo ve muy conveniente porque el curso pasado le sirvió de gran apoyo”, “la profesora comentaba que en el colegio, el chico hablaba muy bien del Centro de Día”</i>
	Z-5
Fecha:	<i>Octubre 2010</i>
Contexto:	<u>Servicio de orientación y asesoramiento a familias:</u> Una madre demanda plaza para su hija pequeña. Es una familia con la que el centro ya lleva trabajando dos años. La madre comenta:
Hecho:	<i>“mi hijo viene muy contento y no quería más que empezar y la pequeña de oír a su hermano también”</i>
	Z-6
Fecha:	<i>Octubre 2010</i>
Contexto:	<u>Servicio de orientación y asesoramiento a familias:</u> Entrevista con una madre para comentar con ella un problema de hurtos de su hijo, los cuales han tenido lugar en una pequeña tienda situada junto al Centro de Día.
Hecho:	<i>“hablaré con él de nuevo, pero vosotras también estar pendientes de que en el horario del Centro no pueda salir y se acerque a la tienda, porque en horario de centro, está con vosotras o en el centro, ¿no?”</i>
	Z-7
Fecha:	<i>Octubre 2010</i>
Contexto:	Unos padres se acercan para solicitar el ampliar los días de asistencia de su hijo al servicio de apoyo escolar. Se trata de un niño que comparte nuestro recurso con el Centro de Tiempo Libre que está situado en frente de nosotros y que entre su oferta también se encuentra el apoyo escolar. La madre comenta:
Hecho:	<i>“en el otro centro son muchos niños para una sola monitora y termina no haciendo los deberes”, “aquí los grupos son más pequeños y hay más personas ayudando, aquí trabaja más”</i>
	Z-8
Fecha:	<i>Octubre 2010</i>
Contexto:	Una madre solicita apoyo para rellenar la solicitud de ayudas para la adquisición de material escolar y presentarla en el colegio, tanto ella como su marido son analfabetos. Al final de la entrevista, saca un regalo para el Centro y con expresión de agradecimiento dice:
Hecho:	<i>“esto es para el Centro y no me digas que no”</i>
	Z-9
Fecha:	<i>Octubre 2010</i>

Contexto:	Se cita a una madre para comentar con ella un incidente ocurrido el día anterior en el centro y en el que su hijo fue protagonista, dañando parte del mobiliario en una de las aulas, además de tratar otros aspectos del niño, como son el uso de la mentira y los pequeños robos de material escolar que realiza, para llegar a una forma de trabajo conjunta entre la familia y el centro respecto al menor. La madre dice:
Hecho:	<i>“no sé cómo podéis tener tanta paciencia con él, se merece no venir más aquí”.</i>

VIGO

	V-1
Fecha:	<i>Noviembre 2010</i>
Contexto:	Una madre viene acompañando a su hijo adolescente para que se informe y se inscriba en el taller de informática orientado a la búsqueda de empleo, ya que está preocupada por la inactividad de éste desde que acabó la formación en un centro socio-laboral y no sabe cómo hacer para que haga caso de sus indicaciones, ya que pasa muchas horas con otros chavales de su edad en la calle. En un momento de la entrevista comenta:
Hecho:	<i>“sé que si viene aquí va a trabajar porque si se queda en casa no hará nada” “si tiene que buscar trabajo solo, no lo hará”.</i>
	V-2
Fecha:	<i>Noviembre 2010</i>
Contexto:	Seguimiento familiar en varias áreas de interés con una madre que presenta discapacidad intelectual. Uno de los temas tratados es ver si la madre y su hija de ocho años, han dejado de dormir en la misma cama tras haberlo trabajado con ella el curso pasado junto el apoyo de una de las educadoras y teniendo en cuenta los cambios que en uno de los dormitorios han tenido lugar en la vivienda con la intervención del personal del centro. La madre que tenía necesidad de dormir con la niña tras la separación de su marido, comenta que desde el verano duermen cada una en su cama y dice:
Hecho:	<i>“ahora dormimos mejor, cada una en su habitación” y expresa estar contenta por ello (aunque la alegría viene más por las mejoras en la vivienda que por el hecho de que la niña pueda contar con su propio espacio y ella haya superado el dormir sola)</i>
	V-3
Fecha:	<i>Noviembre 2010</i>

Contexto:	Entrevista con una madre para realizar el seguimiento escolar de dos de sus hijas como contraprestación a una serie de ayudas concedidas por otra entidad pero gestionadas por el Centro de Día y tras haber supervisado la asistencia de las menores al colegio con la trabajadora social del centro educativo. Respecto a la asistencia al servicio de apoyo escolar en el centro, comenta:
Hecho:	<i>“se les nota a las dos que van mucho mejor que el curso pasado, sobre todo, Elvira, lee mejor ahora y va al colegio más contenta”</i>
	V-4
Fecha:	<i>Noviembre 2010</i>
Contexto:	<u>Servicio de Orientación y asesoramiento a familias.</u> - Entrevista con una madre para seguimiento de su situación económica y laboral, así como del proceso de separación que inició meses atrás y que afectó en gran manera su estado de salud. La madre comenta:
Hecho:	<i>“me sirvió de gran ayuda venir a hablar aquí” “ a veces, siento al Centro como mi familia”</i>
	V-5
Fecha:	<i>Noviembre 2010</i>
Contexto:	<u>Entrevista con adolescente.</u> - Seguimiento de la situación formativa y laboral de unas chicas que el curso pasado participaron en el taller de inserción laboral para jóvenes. A finales del taller, ella encontró trabajo por un período de seis meses. Ahora, al volverse a quedar en desempleo quiere seguir participando en los talleres que ofrece el Centro de Día para compaginar formación y búsqueda de empleo. En un momento de la entrevista comenta:
Hecho:	<i>“quiero seguir acudiendo al centro porque el año pasado me dio mucha seguridad a la hora de buscar trabajo”, “aprendí muchas cosas que no sabía”, “el que te acompañen en las primeras salidas a la bolsas de empleo te hace estar más tranquila, y ¡como dudas de todo!.</i>
	V-6
Fecha:	<i>Noviembre 2010</i>
Contexto:	Se les propone colaborar para que puedan ser entrevistados por una persona que se acercará al Centro de Día los próximos días 29 y 30 de noviembre en relación a una investigación que se está llevando a cabo para evaluar la incidencia de los programas que desarrollan diferentes Centros de Día y si estos están resultando eficaces o no. Se les pide que sean sinceros y que comenten aquello que crean conveniente en relación a la entrevista que se les realice. Algunos de los comentarios que surgen al pedir la colaboración son:

Hecho:	<i>“me parece bien, es algo que se debería de hacer en todo tipo de centros”, “no tengo inconveniente en colaborar, y si eso ayuda a mejorar o mantener lo que ya se hace, cuenta conmigo”, “yo estoy muy contenta y si me necesitáis para algo más, no tenéis más que decírmelo”, “disponemos de tiempo y me parece algo importante, vendré con mi mujer”.</i>
---------------	---