

# Galedusa



Revista do Colexio de Educadores Sociais de Galicia - Nº 6 • Prezo: 1,5 Euros



**Colexio de Educadores  
Sociais de Galicia**

Rúa Gómez Ulla, 7 - 3º  
15702 Santiago de Compostela  
(A Coruña)



cesg@colexioeducadores.com



www.colexioeducadores.com



981 55 22 06



981 93 82 74

*CESG non se fai responsable,  
nin ten por qué identificarse  
necesariamente coas opinións expresadas  
nesta publicación.*

*Fotografía interior contraportada: Xaquín Trevelez  
Fotografía páx. 4: Intuítives*

*Edita: Colexio de Educadores Sociais de Galicia  
Galeduso: ISSN - 1696 - 1730  
Depósito Legal: C-594-02*

*Subvenciona:*



**XUNTA DE GALICIA**

PRESIDENCIA  
Secretaría Xeral de Política Lingüística

Coordinación deste número  
monográfico

LAURA CRUZ LÓPEZ  
EVA LÓPEZ SOTO

Equipo de Elaboración  
da Revista

AREA DE COMUNICACIÓN  
E SERVIZOS ÓS/ÁS  
COLEXIADOS/AS DO CESG

XUNTA DE GOBERNO DO CESG.

Ilustración portada  
CALINA LAVANDEIRA

Ilustracións Interior  
ÁNXELA PAZ RODRIGUEZ

Deseño e impresión



## Galeduso Nº 6

Páx. 3 LIMAR

Páx. 4 APUNTES PARA UNHA REFLEXIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

- "Educación Social, Familias, Comunidades, Escolas e Infancias" José Ortega Esteban.
- "Infancia e familia: límites e posibilidades educativas desde o marco legal" Ana Iglesias Galdo.
- "O 'DESDE-CON', metodoloxía de intervención socioeducativa e de participación cidadá". César Muñoz Jiménez.

Páx. 15 ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA E PRÁCTICA PROFESIONAL

- "A Educación Familiar en Galicia hoxe".
  1. Análise da implantación institucional do modelo vixente. Eva López Soto.
  2. A Educación Familiar no Concello de Guitiriz. Rocío Fanego Miragaya.
  3. A intervención de educadoras sociais con familias no Centro Cívico Municipal de Labañou (A Coruña). Raquel Seijo Gómez.
  4. Proposta dun modelo socioeducativo de intervención familiar. Eva López Soto.
- "Educación Social en Contextos Residenciais de Atención á Infancia e Adolescencia. Conversando con..." Laura Cruz López
  1. Contextualización do Acollemento Residencial en Galicia. Mapa de Recursos.
  2. Ángel Martínez e Mila Budiño, director e supervisora pedagóxica da Asociación Inicativas de Apoio á Infancia Arela.
  3. Ignacio Ribera, director do Centro de Protección "A Carballeira", Ourense.
  4. Soledad Hernández, educadora social do Centro Reeducativo Santo Anxo, Rábade-Lugo.

Páx. 36 CESG INFORMA

- "Espazo de Encontro: Educación Social con familia e infancia en dificultade social". Laura Cruz López
- "Grupo de Traballo: familias" Eva López Soto.

Páx. 44 PARA SABER MÁIS. Ana Iglesias Galdo.

A Educación Social, ao longo da súa traxectoria histórica, amosou e segue a amosar o seu compromiso e afán por responsabilizarse das necesidades que as familias e infancia suscitan no día a día.

Este primeiro número monográfico de GALEDUSO céntrase na acción socioeducativa con familias, infancia e adolescencias que se atopan nunha situación de vulnerabilidade social: dificultade, risco, desamparo, conflito, marxinalidade...

Malia ser un dos ámbitos profesionais de maior tradición na Educación Social e a pesar da demanda cada vez máis visible de accións socioeducativas nestes contextos, en Galicia segue a existir confusión entre os perfís profesionais de quen deberá afrontar as súas necesidades e problemáticas. E que, no que respecta aos educadores e educadoras sociais, se traduciu nun escaso recoñecemento do seu labor, mesmo contrariando a busca dunha maior interdisciplinabilidade, que, entre outros logros, poida ser garante dunha intervención máis integral e integradora.

Desde o Colexio de Educadores Sociais de Galicia demandamos a necesidade de regular esta situación, mediante a esixencia dunha maior participación dos profesionais da Educación Social nos diferentes servizos, programas, centros e recursos de atención a estes colectivos –centros residenciais de protección e de reforma, centros de día, programas de medio aberto, programas municipais de educación familiar...– desenvolvendo os procesos, tarefas e funcións socioeducativas que lle son propias, derivadas da súa formación e perfil profesional, e que complementan a intervención doutros profesionais.

Como dicimos, aválanos a formación básica e específica ofrecida na Diplomatura en Educación Social. Neste sentido, atopamos nos plans de estudos das tres universidades galegas un número significativo de materias vinculadas –directa ou indirectamente– á intervención socioeducativa con familias e infancia; o que revela, en primeiro lugar, a importancia da acción socioeducativa nestes contextos e, en segundo lugar, a cualificación dos profesionais da Educación Social para desempeñala. Entre outras materias, destacamos as seguintes: Educación familiar, Programas educativos na infancia e na xuventude, Traballo educativo con menores inadaptados, Desenvolvemento social e contexto familiar, Malos tratos: desenvolvemento e optimización psicolóxica, Intervención psicosocial en problemas sociais, Intervención educativa sobre problemas fundamentais de desadaptación social, Programas educativos en servizos sociais...

A través deste enfoque, no primeiro punto do monográfico queremos ofrecer "Apuntes para unha reflexión teórico-práctica", para salientar a importancia dos diferentes contextos (familiar, escolar, comunitario...) nunha concepción globalizadora e integradora das problemáticas e das repostas educativas; a necesidade do coñecemento e interpretación da lexislación vixente; e de definición de referentes metodolóxicos para intervención e participación das persoas coas que se traballa.

No segundo apartado "Acción socioeducativa e práctica profesional", nunha aproximación á realidade profesional da Educación Social con familias, infancia e adolescencias, presentamos a visión da "Educación familiar en Galicia hoxe" da man das súas protagonistas –as educadoras sociais de tres concellos (Guitiriz, A Coruña e Ribeira)– e a "Educación Social en contextos residenciais de atención á infancia e adolescencia", en forma de conversas co director do centro de protección A Carballeira, o presidente e a supervisora pedagóxica da asociación Iniciativas de Apoio á Infancia Arela e unha educadora social do centro reeducativo Santo Anxo.

O Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG), na súa aposta por unha formación que responda ás necesidades e demandas dos profesionais, así como á importancia da súa participación no deseño de liñas de acción, organizou o primeiro Espazo de Encontro de Educación Social con Familia e Infancia en Dificultade Social, do que xurdiron os primeiros grupos de traballo. No terceiro punto daremos conta destas e outras propostas.

Rematamos o monográfico cunha presentación de bibliografía "Para saber máis", que comprende unha compilación de obras que abordan, desde diferentes perspectivas, a atención a familias e infancia.



# Educación Social, familias, comunidades, escolas e infancias

*José Ortega Esteban*

*Catedrático de Pedagogía Social da Universidade de Salamanca*

**Familia, escola, comunidade** son tres referentes básicos á hora de falar da educación da infancia, da educación de menores. Parece claro que entre estes tres axentes educativos debe existir unha boa relación de colaboración e complementariedade para que se dean resultados positivos en todo tipo de intervención. Os cambios e transformacións a que se ven sometidas as familias nos nosos días e os múltiples cometidos que se demandan da escola están pedindo a achega de novas mediacións, accións e intervencións específicas que posibiliten esa colaboración e complementen as funcións educativas da familia e da escola. É onde deben ter o seu lugar a Educación Social e os/as profesionais da Educación Social. Neste sentido, ten gran interese a proposta do "Libro Verde" do MEC (*Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*)<sup>1</sup>, que indi-

ca a necesidade de garantir a presenza na escola doutros profesionais do ámbito socioeducativo, como os/as educadores/as sociais<sup>2</sup>. Esta é unha cuestión que se vén formulando e reivindicando desde hai tempo por verse imprescindible, dada a situación das familias e a escola na nosa complexa sociedade actual<sup>3</sup>.

**Comunidade, comunidades.** Cando falamos de comunidade, adoitamos referirnos ao contorno máis próximo, con todos os seus compoñentes sociais e ambientais, pero podemos estendelo máis amplamente, o que, sen máis precisións, adoita chamarse sociedade. En todo caso, a influencia da comunidade e da sociedade, que o fan, pola súa vez, a través de diversas mediacións, como poden ser os medios de comunicación, etc., exerce o seu efecto dunha maneira, podemos dicir, máis inespecífica e

<sup>1</sup> Ministerio de Educación e Ciencia (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. [<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/libro.pdf>]

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>3</sup> Ortega Esteban, J. (2003): "Educación Social. Realidades y desafíos" en *Cuadernos de Pedagogía*, 321, pp. 52-54.

Ortega Esteban, J. (2002): "La escuela como plataforma de integración. La Educación Social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)" en Núñez, V. (Coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona. Gedisa. Pp. 113-155.

difusa, menos intencionada, menos directa, menos implicada que a familia e a escola. A comunidade tamén ten importancia para a asunción da pertinencia e da identidade por parte dos nenos e nenas no desenvolvemento da súa personalidade. Unha pertinencia e identidade máis ampla que a da familia, pero non menos importante para a construción das súas persoas.

**Familia, familias.** Ninguén pon en cuestión a importancia da familia na formación dos fillos. Téñeno claro a Declaración dos Dereitos Humanos e a dos Dereitos dos Nenos ou da Infancia, os textos constitucionais, etc. Outra cuestión é o significado e o contido que se lle dá ao concepto e realidade da familia e á modulación das relacións da familia coa comunidade e coa mesma escola. Existen moitos tipos de familias.

Parece claro que toda persoa, para construírse e desenvolverse como tal, precisa dun contorno formado por persoas que lle dean, polo menos, seguridade e afecto. Ao dicir seguridade, estamos falando de amparo, apoio, identidade, pertenza... e, ao falar de afecto, referímonos tamén á compañía, á solidariedade, ao apego, ao coidado, ao interese... Sen todo isto, o neno non podería conformarse como persoa, non conseguiría ser el mesmo, nin se faría capaz de convivir cos demais. Ademais, ou simultaneamente, a familia cumpre outros cometidos educativos, como a transmisión de actitudes, pautas de conduta, costumes, hábitos, habilidades sociais, coñecemento... O que algúns chamaron patrimonio cultural amplo<sup>4</sup>. Para un neno ou nena, sexa fillo biolóxico ou adoptado, desde o punto de vista da súa educación, a familia, sexa do tipo que sexa (monoparental ou biparental, do mesmo ou diferente sexo, específica ou extensa...), será aquela que lle ofrezca seguridade e afecto. Cando as familias non existen ou non asumen estas responsabilidades, deben ser suplidas por outras persoas en institucións *ad hoc*. É o que pretenden defender e garantir en España leis como a 1/1996, de protección xurídica do menor, para menores (de 18 anos) en dificultade social, en desamparo, en risco, en vulnerabilidade social, a 5/2000, de responsabilidade penal do menor, e as súas correspondentes autonómicas, para menores en conflito, infractores ou "delinquentes", nenos tamén en vulnerabilidade social. Nestas institucións ou grupos deben estar os profesionais da Educación Social. A Lei 5/2000 refírese expresamente a eles<sup>5</sup>.

**Escola, escolas.** Díxose con frecuencia que a escola xurdiu cando a familia non foi suficiente para a educación dos fillos dadas as esixencias da comunidade e da socie-

dade en que debían inserirse.

Pero, no noso tempo, estánselle esixindo tantas cousas á escola que está a punto de ser neutralizada. Non só debe ensinar os cada vez máis amplos contidos das diversas materias de Matemáticas, Lingua, Historia, Ciencias Naturais..., senón tamén outros coñecementos e materias transversais e non transversais, como Educación Musical, Artística, Viaria, Novas Tecnoloxías... Esixénselle tantas cousas que non pode facer ningunha adecuadamente. A escola está a punto de ser bloqueada.

Nesta situación, non deixa de ser ilusorio pedirle á escola, na súa actual conformación e cos mesmos profesionais que hoxe ten, que se ocupe da infancia nos seus problemas, dificultades e conflitos coa comunidade, coa escola, coa familia.

Por outra parte, a familia parece que desertou de moitas das súas funcións.

Se a isto lle engadimos que os poderosos **medios de comunicación** social engaden, ao parecer, máis distorsións e ruídos que beneficios na formación das infancias, sobre todo nos nenos e nenas xa en situación de vulnerabilidade ou risco, o panorama complicase e acentúase a necesidade de axuda e colaboración participativa, tanto en relación coa familia como coa escola. Dada a progresiva envergadura dos fenómenos de acoso escolar, violencia, drogadicción e outras condutas disfuncionais na escola, non é posible tratar desde a aula e os seus profesionais soamente estes problemas.

**Infancia, infancias, menores, nenos, nenas.** Foron moitos séculos de civilización ata conseguir que a infancia, as diversas infancias, adquirisen unha consideración específica que tivese en conta as súas particulares características e os seus dereitos. Moitos séculos de cultura, pensamento e ciencia como para que decaíamos nestes avances e conquistas.

Sabemos que, ata ben avanzado século XIX, por mor das formulacións ilustradas da segunda meade do século anterior, sobre todo de homes como J. J. Rousseau e outros ilustrados, os nenos non só non tiñan ningunha clase de dereitos, senón que, en cuestións, por exemplo, penais, non se atendía á súa circunstancia etaria, de inmadurez física ou psicoevolutiva ou ao seu desenvolvemento formativo ou educativo en construción, senón que eran tratados como adultos, e eran recluídos, en xeral, nos cárceres comúns, onde, ademais, eran pasto das vexacións e abusos dos penados maiores.

Só algunhas instancias de carácter caritativo, filantrópico ou relixioso, puntual ou coxunturalmente, tiñan en

<sup>4</sup> Núñez, V. (Coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona. Gedisa. Pp. 113-155.

<sup>5</sup> Ortega Esteban, J. (Coord.) (1999): *Educación Social especializada*. Barcelona. Ariel.

conta as especiais circunstancias dos nenos -sobre todo dos que se encontraban en situación de dificultade social, desamparo ou pobreza-, pero non como un dereito do/da neno/a, senón por motivos caritativos, relixiosos ou filantrópicos. Hai que chegar, pois, e estamos falando do mundo occidental, ata o século XIX para que progresivamente se vaia considerando no ámbito público a diferenciación de idade e comece a preocupación pública de beneficencia e a educativa. E só a finais do século XIX se reciben nas leis e nas institucións públicas os dereitos dos nenos e os seus correspondentes tratamentos específicos. É entón cando se asume a identidade específica dun neno/a como unha persoa en construción, en evolución, en desenvolvemento, cuxos dereitos propios han de ser especialmente preservados, máxime dada a súa situación necesitada e en formación.

**Educación Social. Intervención socioeducativa. Educadores/as sociais.** Aínda que toda educación é, ou debe ser, social, cando falamos de Educación Social, estamos ante unha especificación accidental, intensificación e/ou tipoloxización, ás veces diferenciada da educación, que busca a activación das condicións educativas da cultura e da vida social, por un lado, e a prevención, compensación ou reeducación da dificultade e o conflito social, por outro, no marco xeral da finalidade integradora de toda educación.

Debemos insistir. É necesario aceptar que a educación non é exclusiva da escola e comezar a experimentar modos flexibles de traballo relacional e en conxunto entre a educación escolar e a Educación Social. E, por outra parte, asumir coas súas consecuencias que a escola non deixa de ser un fito máis, non o único, nese continuum da educación ao longo da vida dos homes. Isto evitará facer da escola un santuario encistado na comunidade da que debería formar parte.

A progresiva sociedade multimediática e globalizada está alterando os tempos e os espazos da educación e, con isto, a estrutura e axencias educativas convencionais, aumentando a importancia da Educación Social, facendo coincidir en certo grao a educación coa vida. A globalización socioeconómica, entre outras variables, está xerando o incremento espectacular de menores inmigrados nos centros e escolas do noso país.

Por todo isto, hai que estar de acordo, dada a dificultade dos problemas e a insuficiencia das axencias tradicionais, familia e escola, e incluso pola mesma realidade social complexa dos problemas, en que se deben empezar a experimentar modos flexibles de traballo colabora-

dor entre a Educación Social e a escola<sup>6</sup>.

Partimos do suposto implícito de que a escola era, sobre todo, o lugar específico e propio da transmisión de coñecementos, da instrución, da docencia do saber e, se cadra, do saber facer e, menos, da formación integral que implicará, como desenvolvemento e afondamento do anterior, por suposto, a "transmisión do patrimonio cultural valioso que habilita un suxeito a pensar e falar con propiedade para acceder aos tesouros da súa cultura", pero tamén a formación da vontade da identidade persoal, das emocións, as actitudes, os valores éticos e "convivenciais" propios da cultura na que convive e persoais do propio suxeito.

Cada vez os currículos son máis amplos e esixentes e non hai tempo para outros labores. Ensínase o que se pode no tempo que se ten e suponse que, simultaneamente, se educa ou se forma, como, en certa parte e maneira, así é. Ninguén pode negar que a instrución tamén eduque. Ninguén pode evitar que a mesma presenza cotiá e sucesiva do mestre na aula ou na institución docente non forme por si mesma, transmitindo a súa maneira de entender a realidade e a vida, os seus proxectos sociais e políticos, as súas actitudes e valores.

O que pasa é que parece que isto non é suficiente, sobre todo cando outras axencias fundamentais, como a familia, parecen ter abandonado as súas obrigas e labores neste campo, ou cando outros axentes, como os novos medios de comunicación, parecen contribuír, aínda que só sexa relativamente, a crear novas disfuncionalidades e problemas entre a poboación infantoxuvenil.

Pero as cousas non quedan aí. Por se fose pouco, acúsase a escola de marxinar e excluír ao esixir no seu seo só a aqueles alumnos que aceptan os seus ditados e esixencias, desbotando aqueles que non aceptan a disciplina preceptiva, teñen problemas de conduta ou son incapaces de alcanzar, no tempo establecido, os obxectivos de aprendizaxe propostos. A escola non está preparada para ocuparse daqueles nenos ou mozos que están en "situación de risco" ou vulnerabilidade, teñen problemas de conduta ou son infractores ou delinquentes xuvenís. A escola non ten tempo, nin medios, nin profesionais preparados para ocuparse destes problemas especializados. A escola parece ter suficiente con cumprir coas esixencias curriculares establecidas polo sistema.

En resumo, a escola, no estado actual de esixencias, competencias e posibilidades, non pode facerse cargo das "disfuncionalidades" que nin a familia, nin a escola, nin os *media*, nin a comunidade ou o contorno poden asumir ou cumprir.

<sup>6</sup> ÁLVAREZ, J. L. (1999): "Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela" en *Cultura y Educación*, 16, p. 64.

<sup>7</sup> NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana. P.55.

Pensamos que a escola, cos cambios, reformulacións e melloras necesarias, é unha institución en transformación no marco da progresiva sociedade da información e debe ser sempre, ou aínda durante longo tempo, tamén unha axencia de Educación Social, incluso en relación con menores en dificultade e/ou en conflito social. Ou dito doutro xeito, non nos podemos permitir o luxo de prescindir da escola, por suposto, como lugar de instrución, pero tampouco como ámbito de Educación Social.

A Educación Social e o/a educador/a social poden e deben estar, se non na aula, si ao lado dela; en todo caso, na escola, como plataforma de mediación coas familias e co contorno. É máis, pensamos que a escola, reconceptualizada, resituada e transformada no marco da educación ao longo da vida dunha comunidade e sociedade educativa, debe seguir sendo unha instancia fundamental máis na educación dos individuos e dos pobos.

Nunha institución escolar que debe atender múltiples demandas, a figura mediadora do/da educador/a social pode desempeñar un importante e transcendental cometido, facilitando a integración de distintos contornos educativos, aproximando os seus respectivos proxectos formativos e as influencias pedagóxicas que proveñen de diferentes ambientes. Por outra parte, e ademais das tarefas de mediación, o seu desempeño profesional poderá proxectarse en campos máis específicos, como son a educación familiar, a atención a problemas de protección e conflito na infancia, a transición da escola á vida activa, a coordinación dos temas transversais, etc. Imaxinamos un/unha educador/a que traballa en equipo co profesorado, que se responsabiliza de optimizar os recursos socioeducativos da comunidade nun plan estratéxico que pretenda o máximo benestar infantil e xuvenil, así como o reequilibrio dos contextos nos que se desenvolven. A fin e ao cabo, o que sucede neses ámbitos tamén é produto de procesos macroestruturais, polo que resultaría pouco realista atribuírle á escola a exclusiva responsabilidade da tarefa educativa.

### Algúns apuntamentos bibliográficos para saber máis

CARIDE, J. A. (2005): *Las fronteras de la pedagogía social, perspectivas científica e histórica*. Barcelona. Gedisa.

LACASA, P. (1997): *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid. Visor.

ORTEGA ESTEBAN, J. (Coord.) (1999): *Educación Social especializada*. Barcelona. Ariel.

NÚÑEZ, V. (Coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona. Gedisa.

PANTOJA, L. (Ed.) (1998): *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao. Mensajero.



# Infancia e familia: límites e posibilidades educativas desde o marco legal

**Ana Iglesias Galdo**  
*Profesora da Universidade da Coruña*

*A sociedade de mercado realizada é tamén unha sociedade sen infancia, a non ser que nenas e nenos medren con pais e nais móbiles, sós.* (Beck, 1998: 153).

Menores<sup>1</sup> en dificultade social, de protección, en desprotección, en risco, en desamparo; baixo estas e outras denominacións agáchanse unha ampla variedade de necesidades e problemas individuais, familiares e/ou sociais, que afectan a nenos e nenas menores de 18 anos e que fan necesaria a intervención da entidade pública.

Das devanditas expresións, a lexislación vixente considerou necesario diferenciar entre as situacións de risco e as de desamparo, en tanto que, tal e como reflicte o artigo 17 da Lei orgánica 1/96, ao remitir a diferentes graos de desprotección, requiren distinto tipo de intervención. Mentres que nas situacións de risco, caracteri-

zadas pola existencia dun prexuízo para o/a menor que non acada a gravidade suficiente para xustificar a súa separación do núcleo familiar, a citada intervención se limita a intentar eliminar, dentro da institución familiar, os factores de risco, nas situacións de desamparo, onde a gravidade dos feitos aconsella a extracción do menor da familia, aquela concrétase na asunción por parte da entidade pública da tutela do/da menor e a conseguinte suspensión da patria potestade ou tutela ordinaria. En calquera caso, as dúas situacións levan consigo dificultades, necesidades ou conflitos que limitan as posibilidades das persoas de participaren na sociedade de que forman parte, polo que podemos definilas tamén como o resultado dun proceso que visibiliza o desmentido das garantías constitucionais para aquelas persoas que o sofren.

<sup>1</sup> O concepto de menor é un termo xurídico relativo que fai referencia ao período que vai desde o nacemento ata a maioría de idade, e que adoita ser subdividido en diferentes tramos.



Como explica o gran sociólogo francés Robert Castel, un dos denominadores comúns de todos estes procesos é a *vulnerabilidade* (1997: 15), dado que adoitan conxugar a precariedade do emprego coa carencia de redes, de amizades, de sistemas de apoio coa fragilidade de soportes de proximidade. Caracterízanse por teren en común certa exclusión, polo menos parcial, da consideración de normalidade dun determinado sistema social, co agravante de que a localización nestes lugares non se reparte por igual en función da estratificación social, senón que se agudiza na zona onde se acumulan os hándicaps económicos e sociais, de xeito que afondan a distancia que os separa das formas de participación común na vida social.

Polo exposto, "as dificultades sociais" remiten a realidades procesuais, mais é de salientar que o dereito pode contribuir á súa individualización, pois ao representalas como se fosen autónomas, como estados desvinculados entre si, toman a forma de realidades que existen á marxe da súa configuración, das situacións que as preceden: fragilidade dos soportes relacionais, traballos precarios, etc.

Neste sentido, queremos salientar que, a pesar da súa función creadora, isto é, do papel que as leis teñen na definición destas e doutras realidades sociais, chama a atención que o imaxinario social adoite pensalas como se fosen necesarias e, polo tanto, xustas; exactas, logo desinteresadas; libres de valores e, por riba, politicamente neutrais. Froito deste sentido común óbviese a análise da lóxica lexislativa, e non parece relevante cuestionar a quen beneficia, baixo que ideoloxía se lexítima ou mesmo a que intereses responde.

No entanto, é con este tipo de interrogantes co que podemos analizar o alcance de posibles freos discriminatorios que o marco lexislativo puidese ter sobre as diversas infancias e sobre as súas familias, ao erixirse nun sistema público, oficial e mesmo necesario de valoración dos comportamentos públicos e privados, de xeito que emerxa así a súa función creadora en tanto que se vai asignar a algúns procesos e non a outros o carácter evidente de "dificultade social", ao seren constituídos social e institucionalmente como tales.

Mais non só o marco lexislativo contribúe á definición do "risco social", tamén o aparato construído e, por suposto, os distintos saberes que se presentan para darlles resposta contribúen á súa institucionalización. Propóñovos que este sexa o eixe desta reflexión: abordar teoricamente como extraordinaria a tarefa diaria, o traballo que xira ao redor dos procesos de "dificultade social", para tentar velos con outras lentes que amplíen a nosa mirada e, polo tanto, que posibiliten unha maior comprensión sobre as praxes e poidamos identificar e valorar a dis-

tancia entre a realidade e como esta é representada na lexislación.

Adoptar esta perspectiva ultrapasa un interese académico e obriga a mirar o mundo cunha ollada que cuestione a orde social en todo o que ten de inxusta e discriminatoria para poder deconstruír as múltiples formas de desigualdade que nos rodean; significa identificar as chamadas por Victoria Camps *desvantaxes involuntarias*, obriga a situar no núcleo das nosas propostas a xustiza social, aínda que nos parece moi teórico.

Neste proceso podemos descubrir como os códigos científicos e o sentido común, en tanto marcos desde os que se legisla, se define, se valora e mesmo se deseñan propostas para estas realidades, están cheos de evidencias de poder; e como alerta Larrosa (1995: 328): "as evidencias acéptanse sen máis porque son o que todo o mundo ve, o que é indubidable para a ollada (...), mais a nosa ollada mesmo no evidente é moito menos libre do que pensamos porque está constituída por todos eses aparatos que nos fan ver dunha maneira determinada".

Imos, polo tanto, ver as realidades das familias e dos/das menores definidas como "en dificultade social" desde esta distancia, dado que, como saben: "En todas as formas de convivencia de homes e mulleres (antes, en, á marxe e despois do matrimonio) estalan os conflitos do século. Alí amosan o seu rostro privado, persoal. A familia é o lugar onde suceden". (Beck, 1998: 143).

As familias en dificultade social e a infancia que vive nos seus fogares sofren na súa pel a crise da globalización, os efectos da lóxica dun estado neoliberal que impón as súas regras sen ter en conta as necesidades das persoas; mais, ao mesmo tempo, repróchalles a estas que non sexan capaces de triunfar neste sistema, como se fose unha cuestión exclusiva de capacidades ou mesmo de aptitudes individuais, e neste sentido conseguen dar unha piroeta consistente en presentar as desigualdades sociais como se fosen riscos individuais. En palabras de Beck (2000: 11): "a flexibilidade significa tamén que o estado e a economía traspasen os riscos aos individuos". Tomando como punto de partida o impacto que as dificultades sociais teñen sobre as persoas, preguntáremonos sobre os significados que adopta a educación nestes contextos, porque puidese ser que a omnipresenza do discurso educativo na lexislación fose parte dunha estratexia para invisibilizar realidades que non se queren nomear. Porque, se ben é certo que as familias poderían ser as institucións sociais que amortecesen a presión social inducida polos procesos de flexibilización, "para que as familias poidan ser capaces de desempeñar o seu papel, teñen que ser redefinidas e fortalecidas nas novas circunstancias culturais e tecnolóxicas das nosas sociedades". (Carnoy, 2001: 171).

### Bibliografía

- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando e VARELA, Julia (2004): *Sociología, capitalismo y democracia*. Madrid. Morata.
- BAUMAN, Zygmunt (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid. Cátedra.
- BAUMAN, Zygmunt (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona. Paidós.
- BUCKING, David (2002): *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid. Morata.
- CARNOY, Martin (2001): *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid. Alianza.
- CASTEL, Robert (1996 ): "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso" en *Archipiélago*, n.º 21, pp. 27-36.
- CASTEL, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona. Paidós.
- CASTELLS, Manuel (2001): "La transformación del trabajo y del empleo en la sociedad red". Prólogo á obra de CARNOY, Martin: *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid. Alianza. Pp. 9-13.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2003): *El alumno como invención*. Madrid. Morata.
- GORZ, André (1998): *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Barcelona. Paidós.
- LARROSA, Jorge (Ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid. La Piqueta.
- SENNETT, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.
- STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. (Compiladores) (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid. Morata.
- TORRES, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata.



## O DESDE-CON, metodoloxía de intervención socioeducativa e de participación cidadá.<sup>1</sup>

*César Muñoz Jiménez*

*Educador social, consultor de infancia, xuventude e participación cidadá*

Non suxiro a metodoloxía como una proposta, un proxecto cerrado. Posibilitoa como unha proposta de anteprojecto (PAP) que quen a desexe incorporar á súa vida e ao seu traballo transformará no seu proxecto e volverá transformar en PAP cando llela posibilite aos seres humanos cos que convivirá e/ou traballará.

O DESDE-CON é un concepto moi breve na súa escritura: dúas palabras. Pero moi profundo no que as ditas palabras desexan transmitir, como base da metodoloxía que se está promovendo e que apoia a intervención socioeducativa, a intervención participativa e de provocación e/ou potenciación da participación cidadá en xeral e, en concreto, da participación da infancia, adolescencia e xuventude, e desta no marco familiar.

O DESDE-CON é a metodoloxía que provoca a **pedagogía da vida cotiá**, que formula que a vida de cada ser humano pasa esencialmente (non unicamente) polos momentos triviais, pequenos, breves, latentes do seu cada día.

Existimos e vivimos ou pasamos pola vida (cada ser humano realiza a súa opción) envoltos nunha cultura dominante da présa e, fundamentalmente, da mensaxe de vivir-traballar a partir do patente-tocable-vivable-oíble. Cultura que, maioritariamente, non ten en conta, non valora, e, en consecuencia, non potencia, ese ter en conta, valorar nos seres humanos que forman parte dela, os momentos latentes, triviais, pequenos, aqueles por onde pasa a vida, chega, se ofrece e queda ou pasa, en

<sup>1</sup> Este artigo é unha síntese dos dous últimos capítulos do libro de Muñoz, C. (2004): *Pedagogía da vida cotidiana e participación cidadá*. Cortez Editora, São Paulo.

función de se se capta desexa ou non.

Educar, provocar e/ou potenciar a participación cidadá require poder conectar, primeiro, un mesmo/unha mesma cos "seus" momentos triviais. E, posteriormente, cos dos demais, en "conexións de vidas". Momentos, propios e dos demais, nos que fugazmente xorde, se ofrece a vida que vai alimentar a relación educativa, a relación participativa que iniciemos.

Intervir desde o enfoque DESDE-CON implica ser conscientes de que a información imprescindible sobre o que a cidadanía en xeral desexa, necesita, soña... sobre as súas rúas, as súas vilas, as súas cidades, as súas institucións... tena a cidadanía de base, de "a pé", a que vive os espazos cotiáns, a que irrompe nos espazos públicos e os desexa facer seus en colaboración, a que participa en institucións socioeducativas e políticas, a que, en definitiva, lle dá sentido ao transcorrer dos seres humanos polas "arterias" onde pasa a vida: as rúas, as prazas dun barrio, dunha vila, dunha cidade.

A dinámica que propoñemos parte dun novo estilo organizativo, socioeducativo e político, no que, a partir dunha demanda, se fai un contraste mutuo desa demanda e se promove unha estratexia conxunta de acción.

Os adultos, homes e mulleres, a infancia, adolescencia, xuventude, os anciáns, mulleres ou homes, brancos, negros, sen exclusión de ningún tipo, por razón de idade, raza, cultura, situación económica... en complicidade, en colaboración, créndose uns a outros, necesitándose todos, considerándose cada un imprescindible... serán os auténticos protagonistas dunha organización social empeñada en lograr a utopía inédita viable doutro mundo posible.

Esta metodoloxía implica ser conscientes e intentar transmitir a dita conciencia (Paulo Freire falaba de "concientización"), de que a óptima forma de protexer a un ser humano é potenciando a súa promoción e participación (xunto con el, a súa colaboración e complicidade con el e el cos outros). E é que entendo que o dereito á participación é un dereito cidadán esencial, base e garantía dos outros.

A continuación ofrezoo o contido do DESDE-CON en forma de punteado de ideas, co obxectivo de posibilitar pouco a pouco, paso a paso, o ir aprehendendo os diversos conceptos-ferramentas, técnicas, actitudes... E, fundamentalmente, o ir desaprendendo sentimentos, pensamentos, técnicas, metodoloxías non educativas, non participativas potenciadas desde a educación maioritaria e a cultura dominante mundiais: ter máis que ser, estar máis que ir chegando, razoar máis que sentir, necesitar máis que desexar.

Comezaremos polo concepto DESDE-CON:

- **DESDE**: refírome a ter en conta, á hora de ir concretan-

do a transformación da proposta en proxecto, que a dita concreción se fará esencialmente (non unicamente):

o Desde as ideas, intereses, desexos, iniciativas, críticas da infancia, adolescencia, xuventude (IAX).

o Tamén (por non caer nun discurso demagóxico de participación de IAX) DESDE as dúbidas, ignorancias, medos, erros, non responsabilidades da IAX.

Non ter en conta este segundo apartado sería crear un enfoque erróneo de "endeusamento" da IAX como positiva, creativa, perfecta, "todo" e de culpabilización ou menosprezo do mundo adulto ante a non participación da IAX.

- **CON**: refírome a que esta concreción do proxecto DESDE a incorporación esencial da visión da IAX debe realizarse en todo o proceso co apoio das ideas, críticas, desexos... do mundo adulto.

Caería noutro enfoque demagóxico de participación se presento a participación da IAX como a deles só.

- Este enfoque DESDE-CON é o que posibilita:

o Que se complementen as ideas "frescas", "primeiras", provocadoras de cambio da infancia e da xuventude coas ideas de froito da maior experiencia no tempo dos adultos.

o Que os adultos posibiliten a participación da IAX.

o Que os adultos aprendan a participar xunto á IAX e viceversa.

o Que os adultos recoñezan que tamén eles aprenden da IAX.

o Que os políticos e técnicos evidencien que, á hora de gobernar, de elaborar proxectos, necesitan imprescindiblemente o discurso da IAX como garantía do xogo democrático, de cambio social e de renovación.

o Que deixen de repetirse de forma ininterrompida "sociedades de adultos" creadas só desde os adultos, privadas do potencial social, educativo, político da IAX.

o Que o adulto realice o esforzo de facerse entendible cando fala, escribe ou convoca a IAX.

o Que, fundamentalmente, o adulto "se poña en situación" da IAX.

É dicir, teña en conta que non é IAX (non vale aquilo de "cando eu tiña a túa idade..."); non está no lugar da IAX; non ten a información esencial sobre o que é, como pensa, como sente, que desexa... a IAX; si ten as preguntas intelixentes e respectuosas, non invasoras, para obter esa información.

o Que tamén a IAX "se poña en situación" dos

adultos, das súas necesidades, dos seus deberes, do seu poder, das súas crenzas, da súa experiencia...

- Esta metodoloxía implica un cambio social de raíz, fundamental, que irá potenciando:

- o Unha sociedade non parcelada, separada, illada por idades.
- o Que os adultos deixen de considerar normal que o seu parámetro sexa o que governe e decida en solitario.
- o Que os adultos non esquezan nin traizoen a súa infancia, a súa adolescencia e a súa xuventude nin a infancia, a adolescencia e a xuventude.
- o Que a xuventude non esqueza nin traizoe a súa infancia nin a infancia.
- o Que a infancia e adolescencia, ao sentirse preguntadas, desexadas, incorporadas pola xuventude e, principalmente, polos adultos aumenten a súa credibilidade cara a si mesma e cara ao mundo adulto e a complicidade coa xuventude (como punto de referencia máis próximo) e os adultos.
- o Que se recoñeza socialmente a capacidade que ten a IAX de decidir e executar, é dicir, de exercer na práctica, o seu dereito de participación.
- o Deixa de darse o feito social de "todo para a infancia, a adolescencia e a xuventude, pero sen a infancia, a adolescencia e a xuventude"

- Os adultos que acompañen, que apoiem a IAX que protagoniza esta proposta deben de realizar o dito apoio a partir dunha actitude de **"adultos de presenza lixeira"**:

- o **ADULTO**: entendida a palabra como un mínimo nivel de adulez, de madurez, para poder ser punto de referencia na relación educativa que se estableza neste DESDE-CON.
- o **DE PRESENZA**: entendida como aquela que supón un nivel de implicación e convivencia que garanta o que a IAX sinta a presenza positiva do adulto.
- o **LIXEIRA**: nin tan cerca da IAX que a invada, a anule, nin tan lonxe que lle cree sentimento de abandono.

Non é difícil encontrar este "punto medio" na relación educativa se se utilizan as mediacións adecuadas.

- A pregunta é a técnica fundamental que apoia esta metodoloxía DESDE-CON. Suxiro tres tipos de preguntas neste sentido:

- o Preguntas para coñecer.
- o Preguntas para provocar.

o Preguntas para apoiar.

Desta forma o adulto non se "adiantarán" á IAX. Máis ben posibilitará, suxerirá, permitirá. Diría que deberá ir en relación coa IAX en pensamento, "por diante"; na palabra, "por detrás"; como actitude, a do "adulto de presenza lixeira"; fisicamente, "ao lado", "próximo". Non debe entenderse como unha actitude de *laiser faire* (deixar facer), senón de firmeza por parte do adulto.

- Será fundamental que o adulto saiba respectar os diferentes ritmos de tempo que existen entre a IAX e eles, no contexto dun proceso de transformación de proposta de anteprojecto en proxecto, que se entenderá como lento, especialmente desde a cultura adulta.

- Valoraranse máis os procesos de participación que se dean que os resultados.

- Para que exista participación real, non ficción sobre participación, hai que garantir que se vaian posibilitando, vivindo:

- o O que eu chamo as vinte e tres "ces" dun proceso de participación. Suxiro que se vaian posibilitando nesta orde:

14 "ces" de proceso: comunicación, coñecemento, conflito, comprensión, confianza, credibilidade, complicidade, colaboración, compromiso, corresponsabilidade, creatividade, construción, crecemento e concreción.

8 "ces" transversais: calidez, convivencia, complexidade, coherencia, conciencia, casualidade, coincidencia, constancia.

1 "c" obxectivo: cambio.

- o As seguintes etapas: información, opinión, planificación, decisión, xestión e avaliación.

Para terminar, propono un **guión práctico de apoio** á metodoloxía de intervención socioeducativa e participativa da pedagogía da vida cotiá.

- Primeiro, antes de aproximarte á infancia-adolescencia (ás familias, outras idades...), suxiro que elabores moi profundamente unha **proposta de anteprojecto educativa-participativa**.

Desde esta proposta, á **IAX só lle deberías presentar**, o primeiro día, **unha moi pequena síntese**. Informala moi pouco, o mínimo, **para que sexa ela**, a que, se o desexa, inicie o seu proceso de participación, de colaboración contigo e **así poida transformar o teu anteprojecto no seu proxecto**.

Se lles falas da túa PAP, se llela ofreces toda, é posible que a sintan non como a túa PAP, senón como un gran proxecto elaborado desde ti, cerrado, concluído por ti, no que non existe ningunha posibilidade de participar. Só che poden obedecer ou dependeren de ti. Obedecerche a

ti e ás túas ideas, depender de ti ou das túas ideas, do teu "gran proxecto".

O ideal é que ti realices o anteprojecto tendo en conta os seus desexos, o seu intereses e tamén as súas necesidades e problemas. DESDE a IAX. Como aínda quizais non os coñeces, terás que intuílos en función da súa idade, de onde viven, de onde estudan, do seu nivel socioeconómico, da súa cultura... Se os coñeces, mellor. Afinarás máis.

E que despois lles possibilites o teu apoio cando decidan, se o desexan, colaborar na transformación do teu anteprojecto no seu proxecto. CO teu apoio.

Estarás, xa desde esta primeira acción educativa, tendo en conta o concepto-ferramenta base de todo: DESDE-CON.

- Tamén, antes da primeira reunión, deberías quizais facerte a seguinte pregunta: **¿De que depende que a miña intervención sexa positiva, logre provocar colaboración coa IAX?**

Eu creo que depende de como me sitúo eu ante ela, ante a IAX; como se sitúa ela ante min; se se crea ou non un vínculo entre a IAX e eu.

En consecuencia, debo de lograr que se cree ese vínculo e teño que saber situarme ante a IAX e saber como está actuando a IAX ante min.

- Adóitanse dar, se a intervención é positiva, tres etapas globais, síntese da relación do profesional coa IAX:

1. Eu apoio, a IAX resístese, obedece, aprovéitase de min, pasa de min.
2. Eu apoio, a IAX colabora.
3. A IAX fai, propón e eu colaboro.

- Será necesario: **poñerte en situación** da IAX; **tomar como significativa** para ti a relación que se vai iniciar coa IAX; saber se para eles é tamén significativa a relación contigo.

- Dedicar tempo, sentimentos e reflexión suficiente para incorporar, aprehender, facer meus contidos que me permitan sentir como evidentes os conceptos de: educar, educador/a, ser humano, as súas linguaxes, infancia, adolescencia e xuventude, cidadán, sentimento de ausencia e de encontro, vida cotiá, participación...

- Reflexionar periodicamente para comprobar que estou intervindo a partir do DESDE-CON e non cun enfoque de "para", "con" ou "xunto a".

- Utilizar a técnica esencial á hora de provocar a participación: a pregunta. E preguntarlles:

- o ¿Quen cres que son eu, como persoa-profesional que está contigo, con vós,

colaborando?

o ¿Axudarasme a saber quen es ti?

¿Axudarasme a saber quen sodes vós?

o ¿Que credes que pasa cando estamos colaborando xuntos, cando falamos, nos vemos...?

En síntese, é esta unha condición *sine qua non* do DESDE-CON: aproximaste aos outros seres humanos, sentíndoos e pensándoos imprescindibles, relacionándote, en consecuencia, con eles como imprescindibles, intervindo lóxicamente DESDE os seus desexos, intereses, propostas, dúbidas, medos... CON apoio, tamén, dos teus desexos, intereses...

Un DESDE-CON que, sobre todo, desexará lograr que os outros seres humanos se sintan tidos en conta, consultados; que sintan como se desexan as súas ideas; que sintan, non só oían, lean, que se lles reconece a súa capacidade de facer, de crear, de exercer o seu serio xogo de dereitos e deberes.

### Bibliografía:

BENEDETTI, M. (1982): *Primavera con una esquina rota*. Madrid. Alfaguara.

BROOK, P. (1986): *El espacio vacío: arte y técnica del teatro*. Barcelona. Península.

DELIGNY, F. (1971): *Los vagabundos eficaces*. Barcelona. Estela.

FREIRE, P. (1980): *Educación como práctica de la libertad*. Madrid. Siglo XXI de España.

FREIRE, P. (1974): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.

KUNDERA, M. (1988): *La insoportable levedad del ser*. Barcelona. Tusquets.

MUÑOZ, C. (2003): *Vivir y educar: desde la seducción, el amor y la pasión*. Barcelona. Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Infancia, la Adolescencia y la Juventud. Programa Daphne. Comisión Europea. [www.bcn-associacions.org/cipiaj]

MUÑOZ, C. (2004): *Pedagogía da vida cotidiana e participación cidadã*. São Paulo. Cortez.

VV.AA. (2000): *La participación en la vida cotidiana y su relación con la prevención de la violencia*. Barcelona. Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Infancia, la Adolescencia y la Juventud. Programa Daphne. Comisión Europea.



# A educación familiar en Galicia hoxe

## 1. Análise da implantación institucional do modelo vivente

*Eva López Soto.*

*Educadora social e pedagoga, vogal do Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG)*

O panorama actual da educación familiar en Galicia é certamente controvertido, polo menos no que se refire ao enfoque institucional instaurado pola antiga Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado. Neste enfoque, definiuse a educación familiar como unha

intervención especializada destinada a familias en situación de dificultade social e con suposto risco de desprotección dos fillos. Seguindo esta perspectiva e en virtude dun convenio entre o Ministerio de Asuntos Sociais e a Xunta de Galicia, aplícase no noso territorio unha liña de subvencións ás entidades locais destinadas á contratación de profesionais especializados que desenvolvan o Programa de educación familiar. No ano 2004, eran 195 dos 315 concellos de Galicia os que

participaban neste programa.

Este xeito de concibir as intervencións coas familias no eido municipal xerou, ao noso entender, un número importante de disfuncionalidades.

Por unha banda, percíbese unha utilización discrecional dos fondos asignados. Algúns concellos, os de compoñente máis rural, sufragan coa axuda exclusivamente gastos de persoal que, en moitos casos, non chega para asinar unha contratación anual, polo que se producen situacións de abandono institucional das familias e do propio programa. Noutros concellos, os de tamaño mediano e nas cidades, a subvención é utilizada preferentemente para financiar outro tipo de accións de carácter fundamentalmente preventivo. Nestes casos, o persoal adoita formar parte dun equipo estable de profesionais de servizos sociais de atención primaria financiado polo Plan concertado de servizos sociais.

Outro dos puntos que xera situacións de angustia e enrarece o clima laboral é a indefinición de perfís profesionais, o que determina tamén diferentes enfoques nas intervencións.

No Colexio de Educadores Sociais de Galicia temos claro que todos os perfís profesionais son necesarios na configuración dunha intervención socioeducativa integral na medida en que hai que dar respostas globais e complexas a situacións problemáticas tamén complexas. Neste sentido, cómpre unha composición multidisciplinar dos equipos, pero, sobre todo, que a súa actuación sexa realmente interdisciplinar, onde cada profesional ofrezca a súa competencia e o seu saber. Para que a abordaxe sexa realmente educativa, será fundamental, en primeiro termo, que se poña unha énfase especial na planificación e na cultura da avaliación, analizando a realidade, valorando os procesos de cambio, baseada nos acordos e no acompañamento educativo como funcións principais do/da educador/a social. Terá que ter unha intencionalidade educativa, reflectida nos deseños de proxectos educativos familiares.

Esta compoñente pluriprofesional pon de manifesto, por un lado, a esixencia de garantir a presenza dos diferentes perfís profesionais no ámbito dos servizos sociais e, por outro lado, a imperiosa necesidade de especificar mellor e

máis detalladamente o tipo de accións que deben ser contempladas no marco dos programas e o enfoque xeral da intervención, definindo ben as funcións que debe cumprir cada perfil, atribuíndo as de carácter educativo (educación familiar) a profesionais cualificados nesta dimensión da intervención.

En todo caso, na maioría dos concellos, o persoal é insuficiente para levar a cabo os programas e iniciativas pretendidas ou necesarias. En moitos deles, acábase por priorizar as intervencións máis urxentes, case sempre orientadas a poñer freo ou reducir situacións de risco que ameazan a infancia desprotexida.

Outro dos puntos de reflexión é a tipoloxía de familias atendidas. Os concellos de carácter máis urbano priorizan a xestión municipal por áreas de intervención social e dan unha resposta integral ás necesidades dos diferentes colectivos, neste caso, infancias e familias. Nestes municipios, as actividades de prevención e lúdico-educativas adoitan ir dirixidas a todas as familias, e establécense canles para que resulten de carácter gratuíto para as máis desfavorecidas. Noutros concellos, continúaase a parcializar a realidade facendo programas específicos e servizos exclusivos para cada colectivo. Se ben pensamos que isto pode ser unha estratexia de discriminación positiva, nalgúns casos non se pode perder o referente da inclusión para que a integración social sexa unha realidade.

A consideración ou non do principio de universalidade adoita estar unido ao espazo onde se atende as familias. Mentres que, no primeiro caso, se utilizan espazos públicos, como os centros socioculturais ou cívicos, no segundo caso, adoitan situarse en centros de servizos sociais de atención primaria. Esta situación leva consigo xa unha etiquetaxe social que interfere na acción socioeducativa, e que reforza os sentimentos de marxinalidade e exclusión das familias atendidas. Dentro desta segunda opción, os propios servizos sociais convértense en axentes segregadores e discriminatorios, aínda que sexa de forma involuntaria.

Ademais dos programas de educación familiar, existen en Galicia outros recursos, programas e servizos dirixidos a familias en situación



vulnerable que dependen das delegacións provinciais:

- **Gabinetes de orientación familiar**, con funcións de asesoramento, orientación e mediación familiar.
- **Puntos de encontro familiar**, con funcións de orientación familiar, apoio ao cumprimento de visitas aos fillos (nos casos de separación familiar) e negociación familiar.
- **Programas de integración familiar**, con funcións de prevención de internamento de nenos e nenas en centros de protección e de reintegración familiar de nenos e nenas institucionalizados.
- **Programas de apoio ás familias monoparentais**, con funcións de apoio psicolóxico, información sobre recursos públicos, clases de reforzo escolar e acompañamento na utilización do tempo libre dos fillos.

Como pode observarse, trátase dunha gran variedade de recursos especializados, nalgúns casos, con funcións similares que están centralizados nas capitais de provincia ou sedes provinciais, o que dificulta a súa accesibilidade para a maior parte das familias, fai pouco rendibles os seus servizos e xera desigualdades territoriais urbano-rural, xa que as familias que viven nas áreas metropolitanas contan cunha maior oferta que as que habitan no medio rural.

Outro dos problemas detectados é a escasa vinculación e interrelación entre os diferentes programas e equipamentos, xa que depende, na maioría das ocasións, da boa vontade dos profesionais. Isto tradúcese, por exemplo, nunha escasa comunicación e coordinación entre os servizos sociais de atención primaria, os equipos técnicos do menor e os centros de protección que están traballando coa mesma familia, o que prexudica na práctica a integridade de accións que hai que desenvolver desde os diferentes servizos.

Nunha aproximación a esta realidade profesional, presentamos nos puntos 2 e 3 dúas experiencias de Educación Social con familias en dous concellos galegos, un de tipo rural,

Guitiriz (provincia de Lugo), e unha gran cidade, A Coruña. Despois de recoller estas prácticas, destinamos o último apartado a presentar unha proposta aberta de modelo socioeducativo de intervención familiar.

### 2. A educación familiar no Concello de Guitiriz

Rocío Fanego Miragaya.  
Educatora social do Concello de Guitiriz.

Falar de educación familiar engloba unha cantidade inmensa de conceptos e versións, e poden chegar, en moitas ocasións, a ser certamente confusas. Hoxe en día, na nosa comunidade autónoma e segundo a Xunta de Galicia, concíbese a educación familiar como aquela "intervención de carácter socioeducativo que, desde a Administración pública, se desenvolve a través de proxectos de diferente índole que teñen como denominador común o traballo con familias en situación de risco".

Na miña opinión, esta concepción non vai moi descentrada, de non ser por un elemento importante que, baixo o meu punto de vista, se debe contemplar, ampliando así o seu alcance. Refirome a non reducir o campo de intervención ao sector de familias en situación de risco. Este é un debate que está a emerxer na actualidade.

Na práctica real é así como se está a traballar, de forma que a estas familias –que, sen dúbida, deben ser de atención prioritaria– se lles "minora" a situación de risco, pero gañan, a cambio, unha "etiqueta" que será eterna e cada vez maior.

Entendo que debemos abrir o noso campo de acción a todo tipo de familias, orientando considerablemente a nosa intervención á prevención comunitaria, de forma que todos deixemos de estar etiquetados.

Con traballo coas familias queremos dicir ofrecer recursos, formación que lles permita adquirir pautas de conduta, mellorar a calidade de vida e as relacións familiares, poñendo especial énfase nas relacións cos menores (este é outro campo de discusión actual: só familias con menores como marca a normativa da Xunta?) e, sobre todo, facilitar información, porque, ás veces, é o único que nos falla.

Este traballo da educación familiar pode adoptar diferentes enfoques, como toda intervención social. Eu, no meu campo de acción, decántome polo **modelo sistémico**. Esta é a miña opción porque considero que é a que pode dar máis froito a longo prazo, aínda que tamén recoñezo que existen familias nas que, despois de intentalo, é moi difícil de aplicar.

Desde este enfoque, a familia é considerada un sistema dentro doutros sistemas; e, pola súa vez, conformada por outros subsistemas, e todos eles se relacionan entre si, polo que é preciso modificalos todos para que a intervención educativa funcione.

Resulta moi interesante o MARCO ECOLÓXICO que continúa esta liña de traballo. Na teoría da ecoloxía humana, a familia é un sistema de transformación de enerxía cunha relación de interdependencia do medio físico-biolóxico e cultural.

Polo tanto:

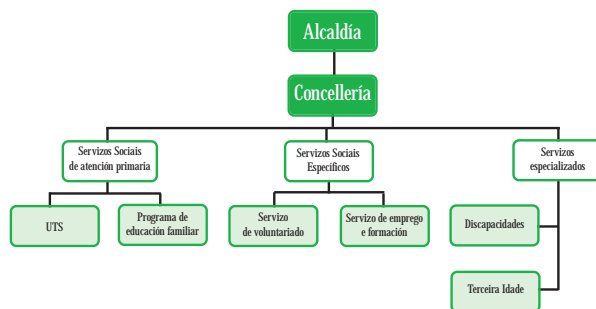


Xa desde unha visión máis persoal e para levar todo isto á praxe, entendo que, nas intervencións con familias, debe terse moi en conta este modelo. Non é produtivo actuar con individuos, senón con sistemas, ambientes, grupos... O traballo debe ser integral en todos os campos da vida familiar. Isto lévanos tamén ao modelo da "intervención comunitaria", máis orientada a un enfoque preventivo que terapéutico, onde se abarca xa a un número de persoas moito maior e onde o obxectivo é para toda a comunidade.

A miña experiencia como educadora familiar enmárcase concretamente no Concello de Guitiriz, situado na provincia de Lugo, limita coa provincia da Coruña, e está a 30 minutos das tres cidades do norte de Galicia. Como características máis salientables, hai que destacar que ten unha poboación total de 6.200 habitantes, dos que o 38% son maiores de 65 anos, e unha extensión de 278 km<sup>2</sup> divididos en 18 parroquias. Como pode apreciarse, o principal problema é o avellentamento da poboación co que isto leva consigo: moito investimento en servizos e a dificultade de achegar estes servi-

zos pola gran dispersión da poboación. Por isto, nos dous últimos anos, a contía de servizos sociais incrementouse nun terzo do anterior.

## ORGANIGRAMA DO CONCELLO DE GUITIRIZ



Ata o de agora, nos servizos sociais de atención primaria cóntase cunha traballadora social, unha educadora familiar a media xornada e, en ocasións, co apoio dunha auxiliar administrativa.

A educadora familiar ten asignadas as seguintes funcións:

- Atender o Programa de educación familiar, tanto no ámbito individual coma no comunitario e preventivo.
- Promover actividades formativas e lúdicas para os servizos sociais.
- Valorar e informar as solicitudes, altas e baixas do Punto de Atención á Infancia.
- Estar incluída no Consello Escolar Municipal e operativizar as propostas deste.
- Organización e xestión da escola de pais e nais municipal.

As problemáticas máis comúns coas que nos atopamos no Programa de educación familiar son:

- Aumento de embarazos non desexados.
- Problemática de drogas bastante agravada e sen recursos próximos.
- Alcohólicismo no rural.
- Algúns casos de malos tratos a anciáns.
- Un numeroso grupo de persoas con enfermidade mental moi agravada e sen recursos próximos.

Na actualidade, estase a intervir a cotío cun total de 10 familias, aínda que outras tantas non están de baixa definitiva, senón en situación estancada e, por diferentes motivos ou cambios na súa situación sociofamiliar, a intervención foi suspendida.

A metodoloxía utilizada no Programa de educación familiar é a seguinte:

1. Coñecemento do caso e valoración da situación inicialmente detectada.
2. Valoración do caso co equipo de servizos sociais (traballadora social) e concreción das liñas xerais de actuación. Coordinación.
3. Elaboración do Programa educativo individualizado da familia e dos subprogramas (formación laboral, académica, Programa hixiene, Programa organización do día a día, coitados infantís...).
4. Posta en común coa familia e análise.
5. Avaliación diaria persoal e conxunta de cada grupo de accións.
6. Avaliación global e temporal. Pode ser mensual ou trimestral dependendo da temporización xeral.

A miña intención é que proximamente se inclúan no proceso de valoración catro niveis de avaliación:

- Individual.
- Familiar.
- Familia-medio.
- Familia-educador.

Somos conscientes de que isto xa se está realizando, pero dun xeito un tanto informal e sen ningún tipo de rexistro nin de constancia. Agardamos que este aspecto e outros sexan día a día mellorados atendendo a criterios de calidade e éticos propios da Educación Social.

### 3. A intervención de educadoras sociais con familias no Centro Cívico Municipal de Labañou (A Coruña)

Raquel Seijo Gómez.

Educadora social do Centro Cívico Municipal de Labañou, Concello da Coruña.

O Centro Cívico Municipal de Labañou abrangue unha área xeográfica que comprende os barrios de Labañou, Agra o Orzán, Ventorrillo, San Pedro de Visma, Cidade Xardín, San Roque e Os Rosales, e chegando a ter unha poboación aproximada de 50.000 habitantes. No seu ámbito de influencia, conviven dúas zonas con características diferentes: unha cun forte proceso de reconversión urbanística e outra en pleno proceso de expansión e receptora dun gran volume de poboación nova.

No Centro Cívico Municipal de Labañou desenvólvense todos os programas que están activos no Departamento de Servizos Sociais do Concello da Coruña –información, orientación e asesoramento; axuda a domicilio; aloxamento alternativo; prevención e inserción social e fomento da solidariedade e cooperación social– e lévanse a cabo algúns deles coa Asociación Comunitaria do Distrito Quinto, coa que está subscrito un convenio de colaboración e que foi pioneira no desenvolvemento dun plan comunitario na cidade.

No centro prodúcense habitualmente demandas que teñen como base o núcleo familiar e que son a expresión de necesidades e/ou dificultades que teñen que ser resoltas. En ocasións, establécense na familia dinámicas ou modelos de relación que son a causa de determinadas disfuncións que afectan as unidades de convivencia ou a algún dos seus membros. Traballamos con familias en situación de necesidade e dificultade social, que carecen dos recursos e habilidades necesarias para facerlles fronte ás crises nas que se atopan. Entendendo que a dificultade social a xeran aquelas situacións que, pola súa gravidade, duración ou intensidade, superan a capacidade de resposta e adaptación das familias que a están vivindo.

A grandes liñas, algunhas das dificultades máis frecuentes coas que nos encontramos nas intervencións familiares son:

- **Dificultades dalgún dos membros da dinámica familiar:** deficiencias, inadaptacións e/ou trastornos de conduta; absentismo ou abandono escolar; desatención habitual dos e das menores por parte dos proxenitores; sobre-

carga dalgúns membros da familia en funcións domésticas, educativas, afectivas... con respecto ao resto dos membros; maternidade ou paternidade temperá; crises derivadas dun cambio no ciclo vital da familia.

- **Dificultades xeradas na dinámica familiar:** alteración na estrutura familiar que provoca desaxustes emocionais e relacionais entre os seus membros –separacións, divorcios, proxenitores en idade avanzada, familias monomarentais, familias prematuras ou numerosas–; alteracións na dinámica familiar –relacións de parella ou relacións pais fillos–; crises imprevistas –accidentes, falecementos, perda de traballo–; ambigüidade na asunción dos distintos roles dentro da familia.
- **Dificultades orixinadas no contexto social no que se desenvolve a familia:** graves carencias educativas con consecuencias negativas para o coidado dos membros da familia –educativos, sociais, afectivos, etc.–; carencias económicas que lle impidan á familia atender as súas necesidades polos seus propios medios; ausencia de soporte social –familia extensa, amigos, veciños, etc...
- **Imposibilidades ou grave dificultade para a atención dos menores por incompatibilidade horaria** (da escola, do traballo...).
- **Familias con problemáticas sociais** (familiares, educativas, de saúde, etc.), que poñen en risco de desenvolvemento normalizado dalgún dos membros da unidade de convivencia.
- **Familias que teñen entre os seus integrantes menores con problemas de integración e/ou adaptación**, por falta de normas de comportamento, hábitos relacionais adecuados, etc.

Polo tanto, realízanse intervencións desde unha perspectiva global e integradora, nas que se traballa tanto individual como colectivamente en ámbitos como os seguintes: educativo (tanto desde a educación formal como da non formal); desenvolvemento persoal, social e familiar; ámbito da saúde ou da vivenda, en función das necesidades e/ou demandas da unidade de convivencia.

Para isto o que pretendemos, tendo en conta a

especificidade de cada caso, é, a grandes liñas:

- Dotar as familias das habilidades necesarias para que se convertan nos protagonistas do seu propio cambio.
- Proponerlles alternativas de cambio que modifiquen o problema ou a necesidade obxecto da intervención.
- Previr situacións de crises persoais e/ou familiares facilitando recursos e apoios que faciliten a autonomía persoal.
- Xestión e potenciación de recursos que posibiliten a permanencia do individuo ou da familia no seu medio habitual.
- Apoiar a familia mediante o recurso adecuado á súa necesidade.
- Crear canles de normalización na vida de cada un dos integrantes da unidade de convivencia.

O traballo que se desenvolve coas familias da zona está distribuído por profesionais e prestacións, aínda que o fin último será, en todos os casos, mellorar a situación da familia orixe da necesidade ou demanda.

No Centro Cívico Municipal de Labañou, traballamos un equipo interdisciplinar integrado por unha directora (traballadora social de formación), tres traballadoras sociais, tres educadoras sociais, unha auxiliar administrativa e persoal de conserxería e limpeza.

As educadoras sociais, a través de proxectos de intervención familiar, traballamos con aquelas familias que perciben a axuda de integración do menor e coas que teñen estipulada a medida de apoio técnico establecida polo Equipo de Menores, dependente da Xunta de Galicia. Así mesmo, facemos intervencións naqueles outros casos nos que non se percibe ningún tipo de prestación e/ou son derivados dos centros educativos da zona, doutros programas do centro cívico, ou doutros servizos ou profesionais alleos ao centro cívico e que precisan dun apoio específico e concreto para o seu desenvolvemento normalizado.

Por outro lado, as compañeiras traballadoras sociais farán intervención coas familias receptoras do resto de prestacións sociais, como por exemplo, a RISGA.

A avaliación e seguimento dos casos teñen unha periodicidade aproximada de dous ou tres meses, sempre e cando non se valore un seguimento máis continuo en función da situación. En ocasións, hai que modificar as tarefas

ou compromisos iniciais adquiridos polos usuarios no proxecto de intervención, pero do que se trata é de que eles se sintan protagonistas do seu propio cambio e non sintan que o que fan é porque alguén alleo ás súas vidas llelo impón.

E, xa para rematar con esta reflexión, vou facer referencia á liña na que teremos que traballar nos próximos tempos, tendo en conta os resultados obtidos do último diagnóstico comunitario<sup>1</sup> elaborado este pasado ano na zona:

- Coas familias é necesario articular actividades e accións para a conciliación da vida familiar e laboral.
- Actividades para os menores, dentro da educación non formal, que atendan as dificultades dos nenos e das nenas nos seus estudos e favorezan o seu proceso de desenvolvemento e integración social.
- Reforzar e formalizar os procesos e canles de comunicación e coordinación entre entidades e organismos con competencias en relación cos menores.
- Intensificar o apoio ás familias inmigrantes.
- Establecemento de itinerarios personalizados de inserción social e laboral para os mozos e mozas que xa están fóra do sistema educativo.
- Propostas que favorezan a adquisición ou mellora de habilidades persoais e sociais.
- Accións que posibiliten a integración laboral en casos de escaso nivel formativo e escasos recursos para acceder ao mercado laboral.
- Nos casos das minorías étnicas, manter a escolarización e fomentar a formación para o emprego, así como colaborar nas propostas de erradicación do chabolismo.
- No caso dos emigrantes, colaboración entre asociacións e entidades que realizan accións dirixidas a este colectivo.
- No caso das persoas con discapacidade, facilitarlles a participación nas actividades do centro, e atención e resposta a situacións de dependencia.

Este é o resumo do traballo que desenvolvemos e da liña de acción que temos para os próximos anos, todo isto cun fin último: tentar que todos e todas vivan coa mellor calidade de vida posible.

<sup>1</sup> Asociación Comunitaria Distrito Quinto (2005): *Diagnóstico comunitario distrito quinto. Estudo descritivo*. Ascodi.

### 4. Proposta dun modelo socioeducativo de intervención familiar

*Eva López Soto.*

*Educadora social e pedagoga, vogal do Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG)*

Visto o panorama actual, as disfuncións que presenta e as necesidades detectadas con relación á calidade dos servizos (creación de equipos interdisciplinares especializados con funcións ben definidas, estabilidade dos profesionais, incremento de recursos económicos, descentralización e rendibilización dos recursos existentes), sería preciso definir un modelo de acción socioeducativa, similar ao que xa funciona noutras comunidades autónomas que, con matices entre elas, traballan desde unha óptica marcadamente multidisciplinar e comunitaria.

Dadas as características poboacionais e espaciais de Galicia, a unidade territorial de referencia debería ser a comarca, como ente administrativo artellador de servizos aos concellos e á poboación do territorio de referencia. Segundo o carácter urbano, semiurbano-semirural e rural das comarcas e dos seus municipios, situaríanse os centros cívicos ou socioculturais con funcións principalmente de desenvolvemento comunitario e de animación sociocultural, con programas e servizos educativos (ludotecas, clubs xuvenís, aulas culturais, grupos de formación de nais e pais, obradoiros, etc.) para todas as familias, as infancias, as adolescencias, os adultos e as persoas maiores, e dotados de servizos complementarios que permitisen a conciliación da vida laboral e persoal, tales como comedores, transporte, actividades de ocio e tempo libre... Os custos, se é o caso, serían asumidos mancomunadamente e proporcionalmente e coas contribucións, tamén, das familias atendidas, conforme ás situacións económicas e sociofamiliares das unidades convivenciais, tendendo á gratuidade total nas familias máis desfavorecidas.

Nestes centros localizaríanse tamén os servizos sociais de atención primaria e outros servizos especializados como, no caso que nos ocupa, os equipos de intervención familiar. Estes terían a seguinte composición tipo: traballador/a social, psicólogo/a e educador/a social.

Entre as súas funcións estarían as seguintes:

- Prevención específica con familias en risco ou dificultade social derivadas ao equipo desde diferentes equipamentos, servizos sociais de atención primaria, centros educativos, servizos especializados ou equipos técnicos de infancia da Administración autonómica.
- Información, orientación e asesoramento familiar.
- Deseño, execución e avaliación de proxectos complementarios de ocio e tempo libre coas familias.
- Deseño, execución e avaliación de proxectos de educación compensatoria, reforzo escolar e educación en valores (educación afectivo-emocional, diversidade cultural, habilidades sociais, resolución de conflitos) con infancia e adolescencia en dificultade social.
- Deseño, execución e avaliación de proxectos educativos individualizados con cada familia.
- Atención psicolóxica individualizada.
- Deseño e execución e avaliación de proxectos de intervención psicosocial e de terapia coas familias, infancia e adolescencia.
- Acompañamento educativo á familia.
- Promoción da creación de redes sociais.
- Mediación escolar cos centros educativos e seguimento da evolución escolar dos/das nenos/as.
- Mediación familiar en conflitos de parella e en conflitos pais-fillos.
- Información de situacións de risco ou desprotección ao Equipo Técnico de Infancia e, parellamente, aos servizos sociais de atención primaria.

O traballo en equipo entre os profesionais ten que ser unha ferramenta imprescindible non só para o enriquecemento e mellora das intervencións educativas ou para contrarrestar a subxectividade propia do proceso de inmersión coa familia, senón tamén como imperativo ético e metodolóxico na nosa profesión. Tal e como esixe o Código deontolóxico no punto dez

do capítulo II: "o/a educador/a social traballará sempre inserto en equipos e redes, dun xeito coordinado, para enriquecer o seu traballo (...) Debe formularse unha actuación interdisciplinar na que e teñan en conta os criterios, coñecementos e competencias propias dos compañeiros" (2004: 9).

O equipo traballaría en rede con outros recursos da comunidade, fundamentais para a promoción de procesos de cambio na familia. Como afirma Orte, C. (1999:79): "a educación e formación familiar debe inserirse no marco máis amplo de desenvolvemento de plans e programas integrais que requiren o desenvolvemento de políticas intersectoriais nas que participen diversos sectores como o sanitario, o educativo, o social, as políticas de emprego e vivenda, etc. que posibiliten que a autonomía familiar sexa realmente posible".

Este traballo en relación coa comunidade tamén se deriva da acción do/da educador/a social ao posibilitarlles ás familias a incorporación a redes sociais, a asociacións, servizos e programas que lles permitan optimizar e normalizar a súa relación co contorno.

Para lograr este obxectivo, as técnicas e estratexias utilizadas deben buscar a creación dunha relación de confianza coa familia, de axuda, e de acompañamento na súa vida cotiá. Non se trata de exercer funcións substitutivas, senón de potenciar a autonomía e o seu protagonismo na propia unidade familiar e nos espazos comunitarios. A transmisión de afectos, a práctica de comportamentos asertivos propios de estilos educativos democráticos, e a promoción en grupos de iguais constituirán a base dos procesos de cambio.

Neste proceso, a consolidación dunha relación familia-escola positiva debe ser o núcleo principal do labor do/da educador/a social, incentivando procesos de comunicación mutua e mediando na resolución de conflitos, facilitando o labor do mestre e da comunidade educativa. O/A educador/a debe aprender da interacción xerada coa familia e reorientar a práctica educativa constantemente, flexibilizando criterios de intervención, tempos e obxectivos.

Segundo as necesidades das familias, Orte (1999) distingue os seguintes programas de

intervención familiar:

- a) Programas de apoio e axuda familiar, dirixidos a familias que presentan algunha carencia para reforzar o seu papel e a súa estabilidade.
- b) Programas de preservación e reunificación familiar, dirixidos a familias en situación de risco social para previr a separación dos fillos do fogar familiar ou, nos casos de nenos con medidas de protección, axuda e apoio para o retorno nas condicións axeitadas.

No segundo caso, en Galicia -como xa se abordou con anterioridade-, é necesaria a creación de estruturas estables de coordinación e toma de decisións conxuntas entre os equipos especializados existentes na atención primaria cos outros equipos relacionados coa atención ás familias, sobre todo, cando existen medidas de protección. Neste caso, a posta en común cos equipos técnicos de infancia, equipos educativos dos centros de protección e/ou reeducación ou cos equipos técnicos do xulgado é indispensable para unha abordaxe integral da intervención socioeducativa cos núcleos familiares.

### Referencias bibliográficas

COLEXIO DE EDUCADORES SOCIAIS DE GALICIA (2004): *Código deontolóxico do educador e da educadora social*. Documento policopiado.

ORTE, C. (1999): "Programas de educación familiar. A familia como ámbito de intervención socioeducativa" en Ortega Esteban, J.: *Pedagogía social especializada*. Barcelona. Ariel. Pp. 79-84.

SANCHIS, M. (1999): "Proyecto de educadores familiares" en *Educación Social, Revista de Intervención Socioeducativa*, n.º 12, pp.55-65.



# Educación Social en contextos residenciales de atención á infancia e á adolescencia. Conversando con...

*Laura Cruz López*

*Educadora social e pedagoga. Vogal do Colexio de Educadores Sociais de Galicia*

Dedicamos este artigo á práctica socioeducativa nos centros residenciales de atención á infancia e á adolescencia que se encontra en situación de dificultade social. Para isto, presentamos as conversas mantidas con catro profesionais deste ámbito da Educación Social: o director e a supervisora pedagóxica da asociación Iniciativas de Apoio á Infancia Arela, entidade que xestiona 7 casas de familia e 2 centros de día para medidas xudiciais de medio aberto; o director do centro de protección propio da Xunta de Galicia A Carballeira (Ourense); e unha educadora social do centro reeducativo Santo Anxo (Rábade-Lugo).

Co fin de enmarcar estas conversas nun ámbito máis

amplio, partimos dunha contextualización do acollemento residencial en Galicia –a modo de mapa de recursos– mediante a especificación do número de centros, da súa localización, da súa tipoloxía e características xerais, así como das prazas dispoñibles e ocupadas no ano 2005.

## **1. Contextualización do acollemento residencial en Galicia: mapa de recursos**

Os datos que nos permitiron elaborar este apartado forman parte do traballo de campo da tese de doutoramento "Infancia e Educación Social: a práctica socioeducativa en contextos residenciales de protección á infancia en Galicia" <sup>1</sup>, da doutoranda Laura Cruz López.

<sup>1</sup> Esta tese de doutoramento está en proceso de elaboración, vinculada ao Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, Facultade Ciencias da Educación, USC.



### **Que son os centros de menores?**

Atendendo á lexislación vixente na Comunidade Autónoma de Galicia, a Lei 3/1997 galega da familia, da infancia e da adolescencia regula o **acollemento residencial** como **medida de protección** que poderá adoptar a entidade pública cando, "esgotadas todas as posibilidades de mantemento do menor na súa familia mediante a utilización de recursos preventivos e asumida a tutela ou a garda sobre este, non sexan posibles ou se consideren inadecuados o acollemento familiar ou a adopción" (art. 21).

O programa no que se desenvolve esta medida denomínase Atención en institucións propias e colaboradoras –segundo o III Plan integral de apoio á familia (2002)– ou Internamento en institucións (propias e colaboradoras) –se se atende á denominación que establece o I Plan integral de apoio ao menor (2005)–.

No referente a "menores en situación de conflito social", o artigo 7 da Lei orgánica 5/2000 reguladora da responsabilidade penal do menor enumera como medidas reeducativas, privativas de liberdade, susceptibles de ser impostas as seguintes: internamento en réxime aberto, semiaberto, pechado ou terapéutico.

As medidas de protección e reeducativas mencionadas –e os programas nos que se concretan– teñen en común que se executan nos centros residenciais de menores, entendidos como equipamentos destinados a aqueles/as nenos/as e mozos/as que, por distintas circunstancias sociofamiliares, precisan ser separados temporalmente do seu núcleo familiar ou internados baixo a aplicación de medidas xudiciais.

Ademais desta modalidade residencial de centros, na Orde do 6 de novembro de 2000 contéplanse os equipamentos de carácter diúrno, nos que se proporcionan servizos de apoio socioeducativo e familiar durante o día a nenos/as en conflito social ou pertencentes a familias en situación de necesidade. Concíbense como accións preventivas, co obxecto de paliar as carencias e de mellorar o proceso de normalización sociofamiliar.

Por outro lado, na Lei 5/2000 régulanse tamén as medidas de medio aberto, entre as que se encontra a asistencia a un centro de día integrado na comunidade para a realización de actividades de apoio, educativas, formativas, laborais ou de tempo libre. Estes centros reeducativos diúrnos tamén se encargan de xestionar a execución e o seguimento doutras medidas de medio aberto, como a liberdade vixiada, o tratamento ambulatorio, prestacións en beneficio da comunidade e realización de tarefas socioeducativas.

En xeral, os centros de menores son "equipamentos des-

tinados á atención de menores de idade de ambos os dous sexos en situación de risco, desamparo ou conflito social" (art. 3, Orde do 6 de novembro de 2000); son servizos sociais de atención especializada orientados cara á normalización, personalización e integración sociofamiliar (art. 12 da Lei 4/1993).

Considerando este marco normativo-legal e avanzando cara a unha perspectiva socioeducativa, concibimos os centros de menores como espazos de convivencia educativa cualificada, de estilo participativo e democrático, onde os/as educadores/as sociais e os/as nenos/as son os protagonistas da acción educativa (Gordaliza e Planas, 1996)<sup>2</sup>. Esta acción debe partir das distintas realidades e proxectos persoais dos/das nenos/as como suxeitos de dereito e actores sociais, e proporcionar os recursos axeitados para promover a súa autonomía, o seu desenvolvemento integral e unha inserción plena e activa na sociedade (Vallina, 1999)<sup>3</sup>.

Deseguido analizamos máis polo miúdo esta definición:

- **Espazo**, xa que a acción socioeducativa ten lugar nun contexto espacial -principalmente institucional, pero inserido nun marco social máis amplo- e temporal determinado. Ten que constituír un clima facilitador, que lles proporcione seguridade ás persoas, co fin de favorecer o seu crecemento persoal e social.

Desde esta perspectiva, a vida cotiá constitúe o contexto e tamén o contido da educación. Ferrandis e outros (1993)<sup>4</sup> defínela como a organización intencional, consciente, planificada e estruturada dos espazos, tempos, recursos da institución, relacións educativas, experiencias da vida diaria, etc.; unha organización que garanta as condicións óptimas para a satisfacción das necesidades dos/das nenos/as, o desenvolvemento integral da súa identidade persoal e social e a integración na cultura e na sociedade.

- **De convivencia**, de comunicación, acompañamento e relación educativa entre os/as nenos/as, os/as educadores/as, o centro, o contorno social, as familias... Convivir (ou "vivir con") supón unha proximidade e implicación directa do/da educador/a (estar con, compartir con, escoita activa...); acompañar no proceso de desenvolvemento do outro, partindo da súa realidade e tendo presente o camiño percorrido e os propios proxectos (deixar ser, preservar a súa identidade, recoñecer a persoa...); favorecer as súas potencialidades, aptitudes e capa-

<sup>2</sup> Gordaliza, B. e Planas, P. (1996): "La participación en un centro residencial de acción educativa" en Revista de Treball Social, N.º 144, pp. 77-82.

<sup>3</sup> Vallina, M. (1999): "El educador social en las instituciones de menores" en Ortega, J. (Coord.): Educación Social especializada. Barcelona. Ariel. Pp. 136-140.

<sup>4</sup> Ferrandis, A. e outros (1993): El trabajo educativo en los centros de menores. Madrid. Consellería de Educación e Cultura. Dirección Xeral de Educación.

idades; promover a participación activa no desenvolvemento da súa identidade persoal, do marco relacional e a integración na cultura e na sociedade (Ferrandis e outros, 1993; Vallina, 1999; Lletjós, 2003; Planella, 2003)<sup>5</sup>.

- **Educativa**, entendendo a educación como unha acción sistemática, reflexiva e planificada, fundamentada nas teorías e modelos, nas técnicas e nas metodoloxías, co fin de incidir positivamente sobre unha determinada realidade. É unha acción que esixe unha intencionalidade educativa, o que implica –segundo Vilar, Planella e Galceran (2003)<sup>6</sup>– traballar de forma consciente partindo dun coñecemento profundo da realidade persoal do outro e do contexto familiar, social, institucional... que o rodea, así como do mesmo contexto profesional onde ten lugar a acción educativa; expresando e clarificando as razóns nas que se fundamenta a decisión de actuar ou de intervir; interpretando, definindo e redefinindo de forma permanente as situacións educativas; e optando por modelos, métodos e técnicas que permiten unha actuación sistemática en situacións concretas (Caride: 2005)<sup>7</sup>. Estes elementos (os contextos, os fins, os medios e os suxeitos ou actores) son insubstituíbles cando falamos de calquera proceso, neste caso, educativo.

No ámbito concreto que nos ocupa, a dimensión educativa debe concretarse no Proxecto educativo de centro, documento que regula e organiza as dinámicas particulares da intervención, establece os obxectivos da acción educativa, as áreas de actuación e os medios humanos, técnicos e materiais dispoñibles para o seu desenvolvemento (Orde do 1 de agosto de 1996).

No que respecta ás finalidades, os centros de menores –en tanto que servizos sociais– oriéntanse, de forma xeral, á mellora da calidade de vida e á participación das persoas e dos grupos, así como á prevención e á eliminación das causas que están na orixe das situacións de dificultade social (art. 4, Lei 4/1993). O carácter educativo despréndese tamén do seu encargo institucional e social, posto que deben prestar unha atención integral e compensadora que

implica –ademais do aloxamento e da manutención– un apoio psicosocial e educativo, seguimento escolar, promoción da saúde, animación planificada do tempo libre, formación en habilidades sociais básicas e a colaboración no apoio e orientación ás familias dos/das nenos/as (Orde do 6 de novembro de 2000). Desde esta perspectiva, destacan tamén os principios enumerados na normativa legal vixente: a normalización (Lei 3/1997, art. 29), individualización (Orde do 1 de agosto de 1996), articulación social ou integración do menor no contorno social e familiar (art. 29, Lei 3/1997; Orde do 1 de agosto de 1996) e participación (Orde do 6 de novembro de 2000); principios que, segundo Panchón (1999)<sup>8</sup>, deben inspirar a acción educativa.

- **Cualificada**. A intencionalidade educativa, a acción sistemática e planificada, a atención especializada e "tecnicamente complexa" (art. 12, Lei 4/1993) esixen a intervención cualificada de profesionais da educación.

Os/As educadores/as sociais son traballadores do social e profesionais da educación que interveñen –desde una clara intencionalidade educativa e no marco da vida cotiá– con suxeitos, grupos e comunidades, a través da relación educativa, orientación, mellora, enriquecemento e contribucións aos seus procesos educativos (Romans, Petrus e Trilla, 2000)<sup>9</sup>, coa finalidade de potenciar o desenvolvemento dos seus recursos que faciliten a inserción social activa e o cambio social. Para isto, deben contar cun perfil caracterizado por unha formación inicial básica e específica, unhas determinadas calidades persoais, así como un dominio de metodoloxías, ferramentas, técnicas e recursos pedagóxicos.

### *Cantos son e onde están situados?*

Na Comunidade Autónoma de Galicia hai un total de 95 centros para a atención á infancia e á adolescencia que se atopa en situación de dificultade e/ou conflito social. O 87,37% destes centros destínase a medidas de protección (acollemento residencial e atención de día); un 6,65% do total son centros reeducativos onde se executan todas as medidas de internamento; e o 4,75% restante

<sup>5</sup> Ferrandis, A. e outros (1993): *Ibíd.*

Vallina, M. (1999): *Ibíd.*

Lletjós, E. (2003): "El aspecto relacional del trabajo del educador social" en *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*. N.º 25, pp. 48-70.

Planella, J. (2003): "Fonaments per a una pedagogía de l'acompanyament en la praxi de l'educació social" en *Revista Catalana de Pedagogía*, vol. 2, pp. 13-33.

<sup>6</sup> Vilar, J.; Planella, J. e Galceran, M.ª M. (2003): "Límites y posibilidades de la acción pedagógica en Educación Social" en *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, n.º 25, pp. 11-28.

<sup>7</sup> Caride (2005): *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona. Gedisa.

<sup>8</sup> Panchón (1998): *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona. Dulac.

<sup>9</sup> Romans, M.; Petrus A. e Trilla, J. (2000): *De profesión: educador(a) social*. Barcelona. Paidós.

son centros de día onde se levan a cabo medidas reeducativas de medio aberto. Estes centros atópanse distribuídos nas catro provincias galegas, tal e como queda reflectido na seguinte táboa.

Táboa 1. Tipoloxía de centros e distribución por provincias

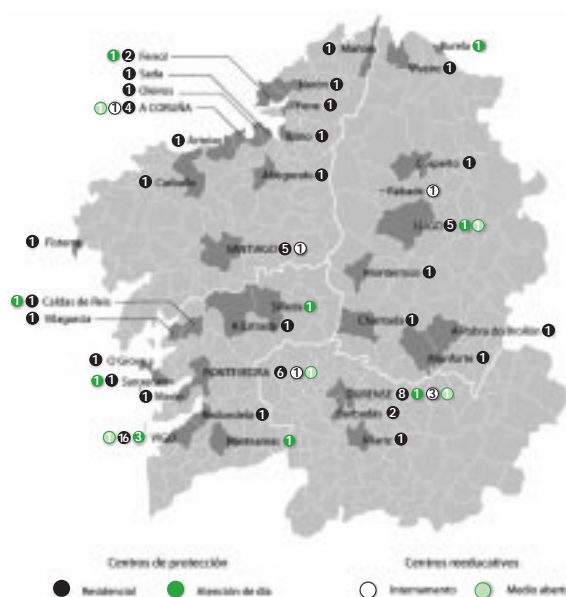
Provincias	Protección		Reeducación		Total centros
	Residenciais	De día	Residenciais	De día	
A Coruña	21	1	2	1	25
Lugo	11	2	1	1	15
Ourense	11	1	3	1	16
Pontevedra	29	7	1	2	39
Galicia	72	11	7	5	95

Un dos sete centros de atención de día da provincia de Pontevedra é mixto, figura como centro de protección, pero tamén leva a cabo medidas xudiciais de tratamento ambulatorio para rapaces/as con problemas de adicción. Así mesmo, o centro reeducativo de día de Ourense –ante unha baixa demanda destas características– destínase principalmente á atención de nenos/as de protección.

As provincias de Pontevedra e A Coruña concentran dous terzos do total de centros (cun 41% e un 26% respectivamente), mentres que as de Lugo e Ourense contan cun 16% e un 17% sobre o total. Tendo en conta estes datos, destaca o feito de que 3 dos 7 centros reeducativos –entre eles o único de réxime terapéutico e o único de réxime pechado– estean situados na provincia de Ourense.

No seguinte mapa pódese observar a distribución municipal dos centros de protección e reeducativos nas dúas modalidades (residenciais e de día), ao tempo que indicamos o número de centros existente en cada localidade.

Mapa de recursos



Como característica da territorialización dos equipamentos –da súa centralización ou dispersión–, salientamos o feito de que o 65,3% dos centros estea situado nas 7 cidades principais de Galicia: 20 centros na cidade de Vigo, 13 na de Ourense, 8 na de Pontevedra, 7 na de Lugo, 6 na da Coruña, 6 na de Santiago de Compostela e 3 na de Ferrol.

Se atendemos á súa localización en cidades (con máis de 20.000 habitantes), vilas (entre 5.000 e 20.000 habitantes) ou zonas rurais (con menos de 5.000 habitantes), observamos que un 13,7% dos centros se sitúa no medio rural, o 17,9%, en vilas, e o 68,4%, en cidades.

Táboa 2. Situación dos centros

Provincias	Rural	Vila	Cidade	Total centros
	(menos de 5.000 hab.)	(entre 5.000 e 20.000 hab.)	(máis de 20.000 hab.)	
A Coruña	5	3	17	25
Lugo	3	4	8	15
Ourense	2	1	13	16
Pontevedra	3	9	27	39
Galicia	13	17	65	95

### Cales son as súas características?

Para definir as características dos centros atenderemos ás seguintes categorías: titularidade, confesionalidade das entidades que os xestionan, tipoloxía, idades e sexo de atención.

- **Titularidade.** No que respecta a esta variable, é necesario destacar que só un 19,44% dos centros residenciais de protección é público, pertencentes á Xunta de Galicia (centros propios e de xestión delegada) e ás deputacións provinciais da Coruña e de Pontevedra. No que respecta aos centros residenciais reeducativos, os 7 existentes son da Xunta de Galicia, 3 de xestión propia e 4 de xestión delegada. En canto aos centros de atención de día, tanto os de protección como os reeducativos pertencen a entidades de iniciativa social.

Na seguinte táboa expónse a dependencia administrativa destes equipamentos agrupados por provincias.

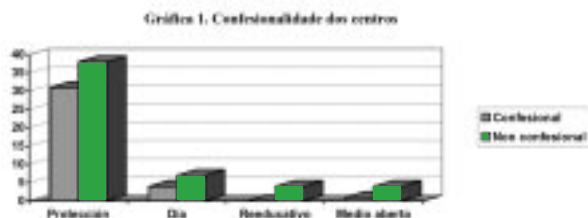
Táboa 3. Dependencia administrativa

	Xunta de Galicia	Xunta de Galicia	Deputación	Iniciativa social	Total
	Titular propia	Titular delegada			
A Coruña	2	4	1	18	25
Lugo	1	1	0	13	15
Ourense	2	2	0	12	16
Pontevedra	1	3	4	31	39
Galicia	6	10	5	74	95

Interesa salientar o feito de que a Xunta de Galicia só conte con 6 centros de xestión propia, o que supón un 6,31% fronte ao 93,69% de centros para os que o Goberno galego asina un contrato con entidades de iniciativa social ou deputacións provinciais.

- **Confesionalidade:** dese 93,69% de centros, o 40,45% é xestionado por entidades confesionais. A continuación preséntase, de modo gráfico, a confesionalidade dos centros residenciais de protección, de atención de día,

reeducativos e de medio aberto, das entidades colaboradoras (iniciativa social e deputacións provinciais).



- **Tipoloxía:** especificase deseguido a diversidade de centros para cada modalidade: centros de protección (residenciais e de día), centros reeducativos para medidas de internamento e de medio aberto.

No que respecta aos centros residenciais de protección, existen sete clases de equipamentos. Diferéncianse, principalmente polo número de prazas, as **casas de familia** –cun máximo de 8 prazas–, as **minirresidencias** –entre 9 e 15 prazas–, as **residencias** –entre 15-25–, e os **centros con fogares** –cun máximo de 40 prazas–. As **casas de acollida**, ademais de ter unha capacidade máxima de 15 prazas, caracterízanse por estaren destinadas a atender situacións de urxencia. As **vivendas tuteladas** (ata 8 prazas) e os **pisos asistidos** (ata 5 prazas) están destinados a mozos/as que están próximos á maioría de idade e que necesitan apoios para alcanzar a devandita autonomía.

De acordo con esta tipoloxía, na seguinte táboa amósa-se a distribución dos centros de protección por provincias. Non aparecen especificados os pisos asistidos porque, neste momento, non hai ningún destas características en Galicia.

Táboa 4. Tipoloxía dos centros

Provincia	Casa familia	Minirresidencia	Residencia	Centros con fogares	Casa acollida	Vivendas tuteladas
A Coruña	0	2	0	0	0	2
Lugo	0	2	2	1	0	1
Ourense	7	1	1	1	0	1
Pontevedra	15	3	2	6	1	2
Galicia	22	8	5	16	1	6

Destaca o feito de que o 50% dos centros residenciais de protección en Galicia sexan casas de familia e o 11,11% minirresidencias. Son equipamentos caracterizados por acollerem un número pequeno de rapaces/as e por estaren situados en pisos de vivendas normalizadas, integradas en núcleos de poboación. Isto permite promover principios fundamentais da acción educativa nestes contextos, como son a normalización, a individualización e a articulación social.

Fronte a esta situación, temos que un 22,2% dos equipamentos son centros con fogares –as antigas macroinstitucións reconvertidas en módulos de convivencia (de ata 10 nenos/as)–.

É necesario destacar tamén o feito de que en Galicia só exista un centro de acollida específico (na cidade de

Pontevedra), aínda que haxa catro centros (nas cidades de Ferrol, A Coruña, Lugo e Ourense) que, ademais da súa tipoloxía de centros con fogares, son referentes para ingresos de urxencia.

Se atendemos á dependencia administrativa (táboa 5), temos que o 95,45% das casas de familia e minirresidencias pertence a entidades de iniciativa social –o 66,67% destas son non confesionais–, mentres que o 62,5% dos centros con fogares pertence a entidades públicas (Xunta de Galicia -xestión propia e delegada- e deputacións provinciais). Dos 6 centros con fogares de iniciativa social, só un é xestionado por unha entidade non confesional.

Táboa 5. Tipoloxía dos centros e dependencia administrativa

Provincia	Casa familia	Minirresidencia	Residencia	Centros con fogares	Casa acollida	Vivendas tuteladas
Xunta	0	0	0	3	0	0
Xunta delegada	1	1	1	3	0	0
Deputación	0	0	0	4	1	0
Iniciativa social	15	7	0	6	0	6
Galicia	16	8	1	16	1	6

Os centros de día de protección poden clasificarse en función das seguintes categorías:

o Atención de día básica, onde se proporcionan os seguintes servizos: alimentación, apoio e seguimento escolar, financiamento do transporte, participación en actividades extraescolares e colaboración na normalización da dinámica familiar. Desta modalidade só hai 4 centros en Galicia, están situados na provincia de Pontevedra.

- Atención de día integral, que inclúe –ademais das prestacións da modalidade anterior, en horario de 8 da mañá a 8 da noite durante todo o ano– roupa, calzado, material necesario para o desenvolvemento das actividades, tutoría e orientación psicopedagóxica. Hai un total de 7 centros na comunidade autónoma (1 na Coruña, 2 en Lugo, 1 en Ourense e 3 en Pontevedra).

Os centros reeducativos para medidas de internamento atenden á seguinte clasificación:

- Réxime aberto: implica a residencia no centro como domicilio habitual e realización de todas as actividades do proxecto educativo nos servizos normalizados do contorno.
- Réxime pechado: supón a residencia no centro e o desenvolvemento neste das actividades formativas, educativas, laborais e de tempo libre.
- Réxime semiaberto: supón a residencia no centro e a realización fóra deste das actividades formativas, educativas, laborais e de tempo libre.
- Terapéutico: atención educativa especializada ou tratamento específico dirixido a persoas

que padezan anomalías ou alteracións psíquicas, dependencia de estupefacientes...

Seguindo estas categorías, dos 7 centros reeducativos, 4 son de réxime aberto e semiaberto (situados nas cidades de Santiago de Compostela, Rábade-Lugo, Ourense e Pontevedra), 1 pechado (na cidade de Ourense), 1 para internamento en xeral -aínda que a día de hoxe funciona como centro pechado- (na Coruña) e 1 terapéutico (en Ourense).

Finalmente, hai 5 centros -situados nas cidades da Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra e Vigo- nos que, ademais da execución da medida reeducativa de medio aberto **asistencia a un centro de día**, se levan a cabo outras como o tratamento ambulatorio, liberdade vixiada, prestacións en beneficio da comunidade, permanencia de fin de semana e realización de tarefas socioeducativas. Como características destes centros sinalase que teñen que estar integrados na comunidade para a realización de actividades de apoio, educativas, formativas, laborais ou de tempo libre.

**- Idades de atención:**

En función desta variable, só existen tipoloxías diferentes para os centros residenciais de protección. Todos os centros de atención de día son verticais (de 0 a 18 anos), e os centros reeducativos (de internamento e de medio aberto) destínanse a rapaces/as entre os 14 e os 23 anos.

Diferéncianse, entón, centros de protección infantís (de 0 a 3 anos), xuvenís (de 14 a 18 anos) e infanto-xuvenís (de 3 a 18 anos). Hai que entender estas marxes de idade como dato xeral, xa que, na maioría dos casos, a admisión de nenos/as varía en función de situacións como: non separar grupos de irmáns, existencia de prazas de carácter especial para nenos/as menores de 3 anos, prórrogas para maiores de 18 anos, especificidade dalgunha tipoloxía de centro como as vivendas tuteladas (destinadas principalmente a maiores de 16 anos), etc.

Como se pode observar na seguinte gráfica, a maioría dos centros son infanto-xuvenís. Na categoría "outro" recóllense as vivendas tuteladas e o único centro materno-infantil.

Gráfica 2. Centros de protección en función das idades



**- Sexo:**

Ao igual que no caso anterior, con respecto a esta varia-

ble só atopamos diferenzas no caso dos centros residenciais de protección. Do total de 72 equipamentos desta modalidade, o 91,67% son mixtos, un 4,17%, femininos, e outro 4,17%, masculinos.

**Cantas prazas dispoñibles e ocupadas hai?¹⁰**

A seguinte táboa resume por provincias o total de prazas dispoñibles e ocupadas nos centros residenciais de protección. A diferenciación de prazas débese a que, na nosa comunidade autónoma, fronte a outras, existen prazas de atención de día nos equipamentos residenciais. Isto supón albergar nun mesmo espazo dúas medidas diferentes: unha que implica a separación do/da neno/a do seu medio familiar e a outra, de carácter preventivo e normalizador da vida sociofamiliar, supón un apoio técnico e educativo para manter o/a neno/a no seo familiar.

Táboa 6. Distribución das prazas dos centros residenciais de protección

Provincia	Prazas de internamento		Prazas de atención de día		Total de prazas	
	Dispoñibles	Ocupadas	Dispoñibles	Ocupadas	Dispoñibles	Ocupadas
A Coruña	371	310	87	62	458	372
Lugo	140	124	27	17	167	140
Ourense	127	123	33	25	160	148
Pontevedra	413	388	199	192	612	580
Galicia	1051	945	346	296	1397	1240

Entre os meses de abril e xuño de 2005, a ocupación era dun 89,41% para as prazas de internado e dun 85,55% para as prazas de atención de día.

Se atendemos só ás prazas dispoñibles de atención de día, na seguinte táboa vemos como, do total para Galicia, o 70,18% está integrado en centros residenciais.

Táboa 7. Distribución das prazas de atención de día

Provincias	Centro de día				Centro residencial		Total	
	Integral		Básica		Integral		Disp.	Ocup.
	Disp.	Ocup.	Disp.	Ocup.	Disp.	Ocup.		
A Coruña	8	3	0	0	87	62	95	65
Lugo	27	26	0	0	27	17	54	43
Ourense	15	21	0	0	33	25	48	46
Pontevedra	55	39	42	32	199	192	296	263
Galicia	105	89	42	32	346	296	493	417

Así mesmo, o día 23 de decembro de 2005, o 82,31% das prazas de día ofertadas estaba ocupado. No caso de Ourense constan máis prazas ocupadas ca dispoñibles, xa que, malia haber só un centro de día de protección con 15 prazas, o centro de día reeducativo desa cidade tiña ocupadas 7 das 12 prazas para medidas de protección.

Nos 7 centros reeducativos (4 de réxime aberto e semiaberto, 1 pechado, 1 terapéutico, e 1 xeral para medidas de internamento), as prazas distribúense do seguinte xeito:

Táboa 8. Distribución das prazas de internamento en centros reeducativos.

Provincias	Aberto/Semiaberto		Pechado		Terapéutico		Total	
	Disp.	Ocup.	Disp.	Ocup.	Disp.	Ocup.	Disp.	Ocup.
A Coruña	9	9	18	10			27	19
Lugo	32	27					32	27
Ourense	20	19	24	17	15	10	59	46
Pontevedra	23	19					23	19
Galicia	84	74	42	27	15	10	141	111

¹⁰ Os datos sobre número de prazas ocupadas refírense a un día concreto e foron recollidos entre os meses de abril e xuño de 2005 para os centros residenciais de protección. Os datos dos centros de día refírense ao día 23 de decembro e os dos centros reeducativos ao 28 de decembro.

A ocupación, referida ao día 23 de decembro de 2005, é dun 88,10% para medidas de réxime aberto e semiaberto, dun 64,29% para medidas pechadas e dun 66,67% para réxime terapéutico.

Os centros de réxime aberto e semiaberto dependentes da Xunta de Galicia (Rábade, Ourense e Pontevedra), ademais de acoller rapaces/as con medidas xudiciais, contemplan a posibilidade de internar mozos/as de protección maiores de 14 anos con problemas de conduta.

No que respecta ás prazas de réxime pechado, cómpre sinalar que só existe un centro destas características situado na cidade de Ourense, pero o centro de internamento da Coruña actualmente funciona como pechado, xa que as súas prazas están ocupadas para a execución deste tipo de medidas.

Finalmente, cada un dos centros para a execución de medidas de medio aberto conta con 12 prazas, destinadas á medida **asistencia a un centro de día**. Non obstante, como xa se explicou, nestes centros lévanse a cabo outras medidas de medio aberto. Por iso, nestes centros aténdese a máis rapaces e rapazas que prazas destinadas como centro de día. No día 28 de decembro de 2005, constaba que o centro da Coruña acollía 19 rapaces/as, o de Lugo, 20, e o de Pontevedra, 47. No centro de día de Ourense, neste momento, non se atende a rapaces/as con medidas xudiciais, e as súas prazas están ocupadas por nenos/as de protección.

### 2. Conversando con Ángel Martínez e Mila Budiño, director e supervisora pedagóxica da asociación Iniciativas de Apoio á Infancia Arela

ÁNGEL MARTÍNEZ é director da asociación Iniciativas de Apoio á Infancia Arela, e presidente do Colectivo Galego do Menor. Despois de 30 anos traballando no ámbito da atención á infancia e á adolescencia, defínese como un home de proa, xa que acompañou o nacemento de distintos proxectos para a protección da infancia e da adolescencia que existen actualmente, como Meniños, Hogares y Apoyo al Menor Lar e o Colectivo Galego do Menor, entre outros.

MILA BUDIÑO é pedagoga social e supervisora de Arela desde hai ano e medio, despois de 8 anos de experiencia coma educadora dunha casa de familia e dun centro de reeducación.

#### *Que é Arela, cando e por que nace?*

Arela é unha asociación para o apoio á infancia que nace en 1998, desde unha escisión de Hogares y Apoyo al Menor Lar, para dar resposta a aqueles nenos e rapaces que precisan dunha resposta social ou socioeducativa.

A nosa proposta é un modelo de implicación persoal dos/das educadores/as –a través da súa permanencia nas casas– que favoreza a creación dun ambiente cálido e acolledor que lle proporcione proximidade ao rapaz.

Como asociación, a súa estrutura organizativa conta cunha xunta directiva, formada por 7 membros, e cun equipo directivo, formado por catro persoas, encargadas de cada unha das áreas de Reforma, Protección, Coordinación e Xestión.

Na actualidade, Arela conta con 7 casas de familia de protección –3 en Vigo, 2 en Santiago, 1 en Allariz e 1 en Monforte– e 2 centros de día de reforma (en Vigo e Pontevedra).

En cada casa de familia traballan 3 educadores, dous permanentes e un de apoio, que conviven con 7-8 nenos/as en idades verticais.

Entre os dous centros de día, temos 8 persoas contratadas, que atenden as medidas de réxime aberto da provincia de Pontevedra, cunha media de 20 mozos/as por centro.

Conta, ademais, con outros programas complementarios:

- **Programa de integración familiar**, destinado aos rapaces que viven nas casas de familia co obxectivo de acelerar o proceso de integración destes nas súas casas, para o que se dispón de recursos materiais e humanos de apoio.
- **Programa de axuda a menores**, orientado ao seguimento daqueles/as nenos/as que xa non están vivindo nas nosas casas. Consiste na axuda en momentos concretos e puntuais, como na procura dun traballo, á hora de sacar o carné de conducir... Moitas veces trátase simplemente de satisfacer a necesidade de ter a alguén que escoite. É importante dicir que, a día de hoxe, Arela coñece a situación do 98% dos rapaces que pasou polas nosas casas, situación que se actualiza semestralmente.

Tamén temos previsto iniciar un **Programa de fomento de adopcións especiais**.

Estes programas nacen da realidade, das necesidades con que nos encontramos no día a día.

#### *Cal é a filosofía e o modelo socioeducativo de Arela?*

Arela opta por un modelo claramente educativo, entendendo que se educa tanto ensinando unha ecuación de matemáticas como facendo unha tortilla de patacas. Educamos na vida cotiá, tendo sempre detrás unha planificación e uns obxectivos claros.

A misión global de Arela é a atención á infancia orientada a normalizar en termos xerais. Os deberes de Arela como asociación con respecto aos rapaces son os

seguintes:

- Acólleme con actitude positiva cando me recibas, non me vulgues sen coñecerme, dáme unha oportunidade.
- Reflexiona sobre a miña situación, dáme axiña unha saída. O meu dereito é vivir en familia.  
O que non ten o neno é a obriga de vivir nun centro. E a media de tempo que viven os nenos nos centros é moi alta, entre 5 e 6 anos, incluso hai nenos que levan en centros 8 e 14 anos, síntoma, cando menos, de maltrato institucional.
- Explicame que acontece ao meu redor, se entendo a realidade vou medrar sen culpas.  
Aos nenos engánaselles moitas veces, non se lles explica o que pasa, cal é a súa situación real, como se vai traballar, que pretendemos conseguir, que teñen que facer os técnicos de menores, as familias, eles, nós...
- Lembra que o meu tempo de neno é curto, axiliza as decisións sobre a miña vida.
- Axuda a miña familia e, despois da miña marcha, sigue acompañándome.

### ***Cales son os obxectivos e finalidades educativas do traballo cos rapaces e rapazas?***

O obxectivo final é que cheguen a ser persoas integradas na sociedade, que non sexan nunca máis usuarios dos servizos sociais, nin como nenos, nin como pais. Así romperemos a cadea.

Para iso teñen que saír coa súa "mochila ben cargada", non de cousas, senón de habilidades afectivas, sociais...

Un obxectivo importante sería conseguir canto antes o seu dereito a vivir en familia.

O que non ten o neno é a obriga de vivir nun centro. E algúns están pasando a súa vida nos centros, a media de estancia é moi alta, entre 5 e 6 anos, hai incluso nenos que levan en centros 8 e 14 anos, síntoma, cando menos, de maltrato institucional.

### ***No ámbito da vida cotiá, en que metodoloxía se concreta o modelo de Arela?***

A metodoloxía principal é a normalización e a individualización da intervención, principalmente a través do PEI (Proxecto educativo individualizado).

A partir dunha primeira observación, organízase toda a intervención. O fundamental é establecer metas alcanzables e non poñer "máis medallas negativas" das necesarias.

Entre as áreas que máis traballamos, pola dificultade que supoñen para os nenos e as nenas, é todo o que ten que ver co mundo da afectividade e coas habilidades escolares e laborais. O "campo de batalla" máis difícil é

todo o que ten que ver coa área da personalidade, onde cada neno ten un grao de déficit distinto e que é necesario tratar singularmente.

Por isto apostamos por un modelo de implicación e vivencia cotiá –desde unha situación de incondicionalidade e esixencia cara aos nenos–, xustamente porque estableces unha relación afectiva moi estreita no día a día que, cun modelo por quendas, cremos, non se pode conseguir. A complicidade que estableces co rapaz é moi importante. Hai cousas que non se poden traballar nun despacho, senón no contacto diario. O traballo que facemos no día a día, ese contagotas pequeno, é o que realmente impulsa o rapaz, sobre todo se é un traballo coordinado cos recursos alleos que poidas empregar.

Todo o que ten que ver coa interrelación entre os rapaces de distintas idades tamén é moi importante e moi rico nas nosas casas de familia, o que se ve favorecido ao atender a idades verticais.

### ***Que profesionais traballan nas casas de familia? Como se fai a selección? Que formación inicial e continua se promove desde a asociación?***

Sempre dicimos que, se algo ten de bo Arela, é o capital humano. Arela é rica en xente implicada. De feito, a media de estancia nas nosas casas de familia –malia ser un sector que parece queimar moito– é moi alta, superior aos 5 anos, aspecto que nos diferencia doutros centros destas características.

Apostamos por unha profesionalización da intervención. Neste momento temos 33 persoas contratadas, das que o 95% son tituladas, principalmente na área do social: educadoras e traballadoras sociais, pedagogas, mestres.

Á hora de seleccionar tense en conta, ademais da formación inicial, o currículo oculto, a traxectoria persoal. Buscamos a estabilidade das persoas. Pero isto choca coa pouca estabilidade económica, que vén dada pola escaseza de recursos.

Preocúpanos o benestar dos nosos educadores, e estamos moi atentos ao seu descanso, ao apoio interno, á supervisión...

Un educador novo recibe unha formación inicial durante o primeiro e segundo mes, e entra na casa absolutamente acompañado pola supervisora, para traballar os conceptos básicos, a elaboración dos PEI, a metodoloxía da vida cotiá...

Por outro lado, Arela realiza 3 ou 4 encontros cos educadores ao ano para atender a cuestións de como e onde estamos, cal é o espírito da casa de familia, que queremos... discusión que continúa de forma virtual.

Ademais, a través do Colectivo Galego do Menor, promovemos cursos específicos.

### ***Que importancia se lle concede á supervisión pedagóxica e como se concibe?***

Máis que supervisión, a palabra é acompañamento ou supervisión en sentido positivo, non como control.

Desde que naceu Arela, esa función de acompañamento sempre estivo cuberta. É o proceso que tecnicamente chamaríamos de mellora continua, no que se busca o beneficio dos rapaces e dos educadores.

A nosa función é chegar a cada casa como persoas que ofrecemos unha visión externa, pero que, no eido das decisións, estamos por debaixo do educador. Promovemos un acompañamento e un apoio que potencia a riqueza da discusión. Moitas veces son os propios educadores os que teñen xa as solucións, simplemente necesitan saber e sentir que están acompañados no proceso.

O obxectivo, ademais de abrigar e acompañar os educadores, é ter unha visión global e un coñecemento de todo o que pasa na vida dos rapaces, xa que se perdes moito da súa vida, despois é moi difícil poder facer ese acompañamento externo.

As reunións non están estipuladas, senón que se establecen en función das necesidades, aínda que o idóneo é verse cada 15-20 días.

Entre os temas que se abordan nas reunións, ademais de cuestións concretas dos rapaces, están o momento no que se atopa o equipo educativo, a busca de recursos externos, cuestións de metodoloxía...

### ***Que aspectos credes que necesitan dunha intervención urxente, dun compromiso por parte da Administración pública?***

Sen dúbida, a prevención. É necesario promover recursos de prevención, centros de atención de día, de apoio ás familias... Non se pode deixar de lado a situación de UVI coa que chegan os nenos, cun atraso que indica que tiñan que ser atendidos hai anos.

Outra medida necesaria é achegar os centros ao contorno dos rapaces.

Tamén temos que adaptarnos á nova realidade dos nenos. Todo o que ten que ver coa formación, crear novos recursos, traballar en rede... para adaptarnos ás novas necesidades da súa realidade: emigración, problemas psiquiátricos, consumo...

Promover a reflexión conxunta, revisar as concepcións e favorecer unha linguaxe común para garantir que nos estamos entendendo e que falamos do mesmo; promover protocolos comúns; ter en conta a postura dos outros e o seu traballo anterior; entender a intervención dun xeito moito máis global e integral e moito máis coordinada.

É preocupante que, a día de hoxe, teñamos que falar de situacións nas que non estamos os profesionais de igual

a igual, técnicos e educadores. Todos temos moito que dicir sobre as distintas realidades nas que estamos intervinde.

Nestas discusións entre educadores e técnicos, entre profesionais, quen ten que ganar é o neno. Esta é unha frase que temos que meter todos na cabeza.

A pesar da liberdade que supón ser unha entidade independente da Administración, o que nos permite manter unha ideoloxía moi concreta, a gran materia pendente da Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar é garantir unha maior dotación orzamentaria que permita atender as nosas necesidades. Se quere manter unha rede de centros cun mínimo de calidade, ten que dotala diso, de calidade.

### **3. Conversando con José Ignacio Rivera, director do centro de protección A Carballeira, Ourense**

JOSÉ IGNACIO RIVERA é director do centro educativo de menores A Carballeira desde o seu nacemento hai 25 anos. O seu testemuño permitirá achegarnos á realidade educativa dun dos antigos macrocentros de protección de maior tradición en Galicia.

Na conversa mantida comentou que a maior ou menor individualización da intervención nun centro non só depende das súas dimensións, senón tamén dos proxectos, das dinámicas, da organización...

### ***Un pouco de historia: cando e por que nace A Carballeira?, en que mudou con respecto á súa orixe?, que trazos definen o centro hoxe en día?***

O centro comeza a súa andadura en 1980, daquela dependía do Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS). Nace para lle dar resposta á demanda social de atención a rapaces maiores de 11 anos que, por distintas circunstancias, non poden seguir a súa vida no ámbito familiar. Nese momento, as causas de internamento máis frecuentes eran a falla de medios económicos, casos de orfandade, emigración...

Desde entón, a evolución do centro constátase non só no cambio de dependencia administrativa –desde o Ministerio de Sanidade e Seguridade Social á Consellería de Traballo en 1983 coa transferencia de competencias á comunidade autónoma; e desde aquí ata a actual vinculación á Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, logo de pasar por distintas consellerías–. Outra evolución notable ten que ver cos nenos atendidos. Así, o perfil da poboación foi cambiando, sobre todo nos últimos tempos. Aínda que falamos sempre de menores con problemáticas específicas de protección, percibimos maiores situacións carenciais de diverso tipo, o que inflúe en que a maioría dos rapaces estean tutelados,



agás os do centro de día que teñen unha medida administrativa de garda. É importante dicir tamén que o centro é mixto desde 1989, e atende, na actualidade, a nenos e nenas con idades entre os 3 e os 18 anos.

Por outra banda, a capacidade do centro descendeu de 160 prazas –a súa máxima ocupación alá polos anos 84-85– á cantidade de 40 internos e 20 de atención de día no día de hoxe.

A redución de prazas tamén veu acompañada por reformas na infraestrutura, fundamentalmente na individualización dos espazos. Cóntase con catro unidades de traballo independentes no seu funcionamento e claramente diferenciadas; cada unidade ten unha capacidade para 10 nenos internos e 5 de día. O espazo está distribuído en 3 pisos, con 6 cuartos individuais e 2 dobres, cociña, sala de estar e baños completos. Ademais destes catro fogares, o centro dispón dunha cociña xeral, un comedor, un salón de actos, ximnasio, lavandería, biblioteca, sala de informática, enfermería, sala de manualidades, ludoteca e cancha polideportiva.

### ***Cales son as finalidades e principios do centro en canto recurso de protección á infancia e adolescencia?***

A finalidade do centro é a protección dos menores en situación de desamparo, non só no ámbito material (alimentación, vestiario...), senón en todos os aspectos concernentes ao seu desenvolvemento persoal, social e afectivo, é dicir, integral.

A filosofía e finalidade de A Carballeira establécese no Proxecto educativo do centro (PEC), que revisa anualmente o equipo educativo.

Ademais deste documento, cada unidade convivencial ten o seu proxecto educativo adaptado aos rapaces e rapazas que atende. É de elaboración anual, o que vén motivado porque a poboación varía, e cómpre, xa que logo, cambiar tamén os obxectivos que se deben traballar co grupo. Cada unidade, polo tanto, organiza a súa vida en función do seu proxecto e obxectivos establecidos.

Un dos principios máis importantes do traballo educativo, ademais da individualización, é a normalización da vida dos nenos. Por iso, a vida cotiá do centro se organiza como unha vida normal: os nenos érguense pola mañá, almorzan, van ás clases nos centros educativos do barrio, a traballar ou a cursos de formación ocupacional, retornan a xantar e, despois dun tempo de lecer, comeza a vida educativa do centro, con tempo para os estudos, actividades, saídas, charlas, reunións modulares, programas..., ás nove é a cea e despois continúa a actividade dependendo da programación de cada unidade de traballo.

En canto aos rapaces de atención de día, creo que a

nosa dinámica de traballo de integración cos nenos internos non só é boa, senón que é moi necesaria, porque supón un estímulo para os nenos internos.

### ***Que accións socioeducativas teñen lugar nun centro de protección?***

Para acadar ese obxectivo final de desenvolvemento integral do neno, a vida do centro estrutúrase en función das necesidades deste, e motivanse cambios en distintas áreas educativas: convivencial, familiar, escolar, laboral-profesional, lecer e tempo libre, saúde, personalidade e actitudes. Para cada unha destas áreas deséñase un currículo específico, tanto no ámbito de centro (PEC), como de cada neno e nena (Proxecto educativo individualizado).

A intervención non é meramente asistencial, xa que promovemos que o protagonista do traballo educativo sexa o rapaz, e incidimos na importancia de formar persoas activas e con capacidade de cambio.

Por isto, podemos dicir que o modelo educativo de A Carballeira se fundamenta na participación dos rapaces como protagonistas da súa historia.

### ***Cales son as funcións do equipo educativo e directivo do centro?***

Neste momento temos 14 educadores, un subdirector, un administrativo, un médico, persoal de servizos, e, por suposto, un director.

Hai 3 educadores por unidade de traballo, menos nunha que son 4, e un educador de noite. Cada educador é titor dun máximo de cinco nenos, e é o responsable do deseño e desenvolvemento do PEI, así como da titoría, que implica fundamentalmente o acompañamento e seguimento do menor.

Dáselle moita importancia ao tema da confidencialidade con respecto á situación e problemáticas dos nenos, e son principalmente, por non dicir case exclusivamente, os titores os coñecedores destes datos.

En canto a min, como director do centro, a miña principal función é ter a garda dos menores, con todo o que eso implica (manutención, sanidade, educación...) e que está recollido no Código civil do artigo 172 en diante. Sinalo isto porque sempre que pensamos na dirección dun centro faise alusión case unicamente á coordinación do equipo educativo e á organización e xestión do centro. E, primeiramente, a nosa función é exercer a garda dos nenos e nenas. A maiores, e son tamén funcións importantes, exerzo a xefatura do persoal do centro, e non é o mesmo unha casa de familia ca un centro grande con 38 profesionais ao meu cargo. Tamén temos que cumprir e facer cumprir as leis e as disposicións vixentes, o Regulamento de réxime interior, convocar e presidir as

reunións dos órganos colexiados, así como executar e facer cumprir os acordos adoptados.

Son o responsable último do PEC, polo tanto tócame a función de supervisar e asesorar os educadores. Pero no que respecta aos proxectos de cada unidade de traballo, son os educadores os que o elaboran, e ten que ser aprobado polo Consello de Centro.

Dáselle moita importancia á avaliación para a mellora da calidade educativa. Faise unha avaliación anual da idoneidade do PEC, da eficacia e da súa aplicación directa.

### ***Que funcións desempeña con respecto aos/ás educadores/as do centro?***

A relación do director cos educadores vén marcada pola Comisión Educativa, que se reúne quincenalmente e onde se tratan todos os problemas concernentes á vida do centro, é dicir, á vida dos rapaces. Ademais da Comisión Educativa, mensualmente hai reunións cos equipos educativos das unidades, co obxecto de supervisar e avaliar os proxectos educativos dos módulos, e para o que se analiza a incidencia real nos nenos e nenas.

### ***Que contacto se mantén desde a dirección do centro coas Administracións Públicas?***

A relación coas administracións é fundamental. Principalmente, ademais de coa actual Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, temos contacto coa Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para todo o que ten que ver coa escolarización dos menores. Estas relacións pódense resumir como boas.

No caso das administracións locais, para todo o tocante ao traballo coas familias dos nenos que temos no centro, non hai ningunha relación. Entendemos que debía ser fundamental esta coordinación cos entes locais para favorecer un traballo conxunto que promove o externamento dos nenos. Ademais, son da opinión de que sería necesaria unha maior intervención coas familias porque nelas, e no seu contorno, radica principalmente o problema, non nos rapaces. É necesario traballar con elas para modificar as súas pautas educacionais, para evitar o acollemento residencial e favorecer a volta á casa dos nenos acollidos. Esta intervención non é obxecto dos educadores dos centros, senón dos equipos sociais de base e dos equipos técnicos do menor. O noso contacto é máis puntual, e poderíamos dicir que máis difícil porque nos ven como os seus inimigos, xa que estamos usurpando o seu lugar. É necesario fortalecer a prevención e unha intervención na problemática comezando pola súa raíz.

### ***Como é a relación do centro coa comunidade?***

A Carballeira está situado nun barrio periférico de Ourense no que temos case todos os servizos e recursos necesarios para favorecer a integración e a vida cotiá dos nenos no contorno social. A relación que mantemos coa comunidade é boa, o centro está totalmente aberto ao barrio. Así, o noso salón de actos utilizan tanto as asociacións de veciños como as APAS dos colexios, o equipo de fútbol de A Carballeira está integrado por nenos do centro e do barrio, invítase á xente do contorno ás representacións de teatro que promove o centro, moitos provedores do centro son xente do barrio... En suma, estamos totalmente integrados e abertos ao noso contexto. Ademais, está todo o que ten que ver coa relación cos profesores e titores dos nenos nos colexios, un contacto moi estreito e continuado.

### ***E con outros centros de atención á infancia e adolescencia?***

Non temos ningunha relación máis que no ámbito persoal. Non hai encontros nos que intercambiar experiencias, iniciativas, nos que compartir dificultades, nos que promover unha formación específica, unha avaliación dos recursos, etc. É algo que se bota en falta, sobre todo para iso, para compartir e medrar xuntos.

### ***Segundo a súa opinión, que cuestións precisan dunha intervención urxente, dunha mellora ou cambio na protección á infancia e á adolescencia?***

Entendo que a intervención máis urxente é a creación duns equipos de atención primaria potentes, onde a presenza de educadores sociais sexa moi importante para traballar en dous flancos: actuar na raíz do problema para evitar internamentos, e traballar coas familias dos menores acollidos para promover o externamento. Con esta actuación, o cambio no ámbito da protección de menores sería substancial e conseguiríase unha alta rendibilidade ao evitar internamentos.

Redundaría tamén na potenciación de educadores de rúa, integrados nos equipos de atención primaria, para traballar a prevención.

Tamén sería moi importante a figura do educador social no ámbito escolar, nos IES, para traballar e previr problemas de acoso, absentismo, agresividade...

Sería necesario tamén inverter a proporción de centros propios e colaboradores, actualmente é de 90 privados a 10 públicos.

Finalmente, sinalaría a importancia de promover formación continua para os profesionais da protección de menores e a supervisión educativa como medidas necesarias para a mellora da calidade da intervención educativa.

#### 4. Conversando con Soledad Hernández, educadora social do centro reeducativo Santo Anxo, Rábade-Lugo

SOLEIDAD HERNÁNDEZ foi educadora social do centro reeducativo de menores Santo Anxo (Rábade, Lugo). Nestes momentos traballa coma pedagoga na Área de Menores da Delegación Provincial da Coruña.

Os 24 anos de experiencia na atención á infancia e á adolescencia que se encontra en situación de vulnerabilidade e o exercicio de reflexión do seu quefacer diario permitíronlle desenvolver unha visión moi particular destas realidades, polo que aposta pola vinculación do educativo en todo o proceso.

##### *Como chegaches a ser educadora dun centro reeducativo?*

Cheguei a este campo un pouco froito do azar. Un rapaz que traballaba nese momento nunha casa de familia en Madrid informounos a uns amigos e a min de que estaban buscando xente para traballar con rapaces nun colexio de Lugo. Así, en 1981, comecei a traballar nunha casa de familia anexa ao Santo Anxo na que vivían un grupo de sete irmáns. Resultou unha experiencia moi interesante e tamén moi dura, porque daquela eu sabía aínda menos do que sei hoxe sobre o que significaba todo este mundo. Foi unha decisión que cambiou toda a miña perspectiva de vida; eu xamais me propuxera dedicarme á educación, e xa ves, aquí estou, nun viaxe de ida e volta apaixonante.

Daquela non se falaba de Educación Social, non sabíamos que andabamos a nos mergullar neste campo, diso decatámonos máis tarde. Foi un momento moi especial. Creo que aprendemos guiándonos das ganas que lle botabamos, da necesidade, da nosa xuventude tamén, e dun momento político especial no que tiñamos postas moitas inquedanzas. Se cadra, o marabilloso que tiveron aqueles comezos é que todos estabamos medrando, nós e os rapaces. E que todos, talvez sen decatarnos, precisabamos aprender xuntos a convivir e a resolver os problemas que ían xurdindo. Isto último non cambiou, ou non debiera cambiar, talvez o esquecésemos e haxa que recuperalo.

##### *Como definirías un centro reeducativo?*

Definir que é un centro educativo creo que é bastante fácil, o difícil é definir o para que dun centro educativo porque aí entran nos xogos explícitos e implícitos de cal é a función que ten encomendada, de se esa función se corresponde verdadeiramente coas necesidades das persoas que viven nel, de como conxugar o mandato

social coas expectativas das persoas...

Ves que non falo de centro reeducativo, aínda que sexa a nomenclatura de uso, baixo o meu modesto punto de vista errónea. Na reeducación, a educación é o final do proceso, non o punto de partida. Non quedáramos en que a educación era un proceso continuo ao longo da vida e que implica todas as facetas dos seres humanos e por iso falabamos do concepto integrador de educación permanente? Ou é que hai dous tipos de educación segundo pertenzamos ao grupo dos "integrados", dos "normalizados" ou pertenzamos ao dos "desintegrados" ou ao dos que necesitan "reeducación" ou "reforma". Segundo o define o dicionario, "reformular" quere dicir 'volver a formar, refacer', 'modificar algo, polo xeral coa intención de melloralo'. Modificar algo: un moble, un edificio..., pero como vou modificar unha persoa?, como vou refacela?, mellorar as persoas? Iso antóllaseme unha tarefa ególatra e pouco realista. En todo caso, podo intentar axudarlle a mellorar a súa vida e iso sei que o podo facer desde a educación porque estarei partindo do que é, do que sente, do que precisa, das contradicións que manexa na súa vida e que lle están impedindo medrar como persoa.

Ademais, quen define o que hai que reformar?, quen define o que hai que reeducar? Todo isto pareceume sempre unha saída perversa que enmascara demasiado ben as necesidades e os compromisos que todos e cada un temos cos rapaces e coas rapazas.

Centros educativos? Si, por suposto, porque só partindo da educación poderemos axudar a estes rapaces "desorientados" que diría Reguera, isto é, "educados, pero mal"<sup>11</sup>. Definiría entón os centros educativos como aqueles centros que atenden rapaces e rapazas que, nalgún momento da súa vida, as circunstancias sociofamiliares obrigaron ao seu internamento. Entendendo que o internamento é nese momento a única forma de axudarlles. Internamento que ten que ser o máis breve posible e buscando sempre a vinculación co entorno inmediato do rapaz ou da rapaza.

##### *Como entendes o traballo dun/nha educador/a social neste ámbito?*

Talvez non sexamos conscientes da importancia do noso traballo como educadores e educadoras. En xeral, todos os profesionais que traballan neste campo (pedagogos, psicólogos, traballadores sociais e mesmamente xuristas –espero non esquecerme de ninguén-) gozan dun trato directo moi importante coas persoas coas que traballan e digo "coas que" non "para as que".

Nese trato compártense moitas cousas, non só problemas. Compártense expectativas, ilusións, proxectos...

<sup>11</sup> Martínez Reguera, E. (1999): Pedagogía para mal educados. Madrid. Ediciones del Quilombo. Pp. 45.

pero para os educadores e educadoras é como se todo isto se dera de primeira man e en conxunto. Vives cada día cos rapaces, estás presente nas pequenas cousas, que son as que realmente fan que a vida pague a pena, rifas, ris... En definitiva, non perdes de vista a realidade. Es, como dirían Lola Arrieta e Marisa Moresco, "su adulto responsable"<sup>12</sup>, a persoa que "da la palabra, que construye el andamiaje por medio del cual los muchachos logran construirse y restituirse"<sup>13</sup> para que poidan nomearse a si mesmos, para que poidan posicionarse ante a vida.

Somos realmente conscientes da importancia que cobra para os rapaces todo o que facemos cada día? O que lles dicimos, como os miramos, como os atendemos... Non sei, isto é tan obvio que, se cadra, non precisa ser subliñado. O extraordinario só pasa se vives o ordinario.

### ***Que é para ti a práctica socioeducativa?***

Non creo que exista unha práctica e unha teoría socioeducativa. E máis, fáiseme moi difícil falar de teoría ou de práctica como dous procesos independentes ou mesmo complementarios. Creo que constitúen un mesmo proceso sen o cal non podo explicar esa realidade que comparto cos rapaces cada día. O que é ben certo é que necesito comprender o que me pasa como educadora, como podo acompañar os rapaces, como podo, como diría Meirieu<sup>14</sup>, acompañalos na súa incorporación ao mundo. O que realmente lamento é saber tan pouco. Mira, cando leo, non sei, a Meirieu, a Reguera, a Lola e Marisa, a Deligny, a Foucault, e a tantos outros, sinto envexa. Poder explicar con esa plasticidade, con esa autenticidade, a realidade. Iso é máxico! E a maxia é imprescindible neste campo. Sempre digo que tiven a sorte de chegar a Santo Anxo porque me deu a oportunidade de aprender a ser educadora, con todos os meus defectos, que son máis dos que desexaría. Vin noutros compañeiros e compañeiras facer maxia educativa, e iso é unha experiencia irrenunciábel e unha envexa!

### ***Como é a relación co outro: cos compañeiros, cos rapaces e rapazas, coa comunidade?***

A relación que mantés cos compañeiros é moi importante, que exista un bo ambiente é fundamental. No meu caso, dicir que foi boa non é extraordinario porque tiven a sorte de participar na vida dun centro que facilitou sempre esta relación. Iso non significa que esteamos de acordo en todo. O bo é que se poida diferir sen maior problema, rifar sen que chegue ao persoal. Iso é un privilexio e unha necesidade. Se este privilexio rompe, limítase o noso traballo e mesmo se resente a relación cos rapaces.

<sup>12</sup> Arrieta, L. e Moresco, M. (1992): Educar desde el conflicto. Madrid. CCS. Pp. 19.

<sup>13</sup> *Ibid.* 103

<sup>14</sup> Meirieu, P. (2001): Frankenstein educador. Barcelona. Laertes.

Con respecto aos rapaces, creo que xa queda definida en todo o que levamos falado.

Debo insistir en que ten que ser unha relación próxima, de adultos responsables e francos, de axuda sen xuízo e sen invasión da súa vida, coherente e honesta. E hai que ter sempre presente que ser educador non significa ser o salvador abnegado nin o xuíz implacable, senón só unha persoa que chega onde o rapaz ou a rapaza lle permite chegar, nada máis.

Coa comunidade, sería desexable que fose unha relación aberta, mais non o é, polo menos para os rapaces que dicimos están en "conflicto social". O certo é que a tendencia é a pechar cada vez máis os centros de atención a rapaces, aínda que isto pareza propio de etapas anteriores.

Teremos que sentar a reflexionar sobre todo o que esta a pasar, teremos que deixar de escondernos detrás de principios educativos teóricos que nada teñen que ver coa finalidade que se lles outorga aos centros e ás actuacións. Mais, para iso, teremos que superar a hipocrisía de chamar educativo ao que, en realidade, significa control sen querer especificar o alcance deste control. E teremos que atrevermos a facer explícito o para que dos centros de atención a menores sen botar man da educación como xustificación, despois de dispor desde fóra e, moitas veces, á marxe da educación.

### ***Que é o que máis te gratifica do teu traballo?***

O contacto, a relación cos rapaces, a convivencia e o crecemento conxunto. Isto que queda resumido en dúas palabras representa moitas horas de intentalo, de non saber que facer, tamén de descubrimento e de divertimento, como non! Se non es capaz de gozar cos rapaces e de deixar a porta aberta ao imprevisible, non che paga a pena traballar con eles.

Segue sorprendéndome a xente cando me di que os rapaces de agora "teñen unha problemática diferente", que agora é moito máis difícil traballar con eles. Sinceramente, non o creo. Os cambios, se pode chamárelles así, son os cambios parellos e lóxicos da evolución social, nada máis. Ademais, creo que vai sendo hora de deixar de falar de "problemáticas" cando falamos de rapaces e rapazas, nenos e nenas, mozos. Sería máis propio, creo, falar de historias de vida ou, se queres, de posibilidades, pero non de problemáticas. Iso fai que se artificialice todo, que se parta de preconceitos, que o "non podo" mediatice a relación, en lugar de estar abertos ao "que poida ser", ao que a outra persoa, coa que comparto espazos e tempo cada día, ten que amosarme. Só así poderemos enfrontarnos aos problemas que xorden, que os hai, evidentemente. Mais, non é o mesmo

partir do problema como requisito para a construción da realidade, que atender os problemas desde a realidade. Canto máis penso nisto máis me conenzo de que é a consecuencia de non partir desde a educación. Se o analizamos ben, vemos que partimos de calquera outro suposto e que, por último, cando xa esgotamos todos os "recursos" chegamos á educación. Curioso, moi curioso isto dos recursos e da educación.

O mellor é que teño unha visión moi especial ou moi persoal de todo este mundo, e por iso á hora de falar deste tema sempre incido neste punto. O que ocorre é que, persoal ou non persoal, é a reflexión que construín ao longo destes anos cos rapaces. E, por suposto, non estou tratando de instruír a ninguén, só expreso o que penso.

***Que modificarías na atención á infancia/adolescencia en situación de vulnerabilidade social?***

¡¡Uff!! O que me pides é unha empresa demasiado grande e demasiado importante. Necesitamos sentar a falar sobre todas estas cousas, sobre o alcance das nosas accións, salientar tamén o bo que facemos, porque parece que sempre estamos avocados ao fracaso e isto, ademais de non ser certo, non é xusto.

De momento, conformaríame con que todas estas accións sociais, vou chamalas así aínda que non sexa de todo propio, deixasen de ser como a última parte das políticas, como o "caixón de xastre" onde cabe todo. Sería preciso tamén que deixara de abordarse desde unha perspectiva problemática, individual e estigmatizadora. E encantárame que deixásemos de falar de "menores" para pasar a facelo de nenos e nenas, de rapaces e rapazas, de mozos porque, como di Reguera:

*"Cuando son 'niños' nos conciernen a todos, por el hecho de ser personas ellos y nosotros, en cambio los 'menores' vienen definidos y confinados por el Derecho, por jueces y policías... y no digan que para quien tiene buena intención da lo mismo, porque el poder no establece estas distinciones para perder el tiempo, ni siquiera entre niños"<sup>15</sup>*

<sup>15</sup> Op. cit., pp. 32



## Espazo de Encontro: Educación Social con Familias e Infancias en Dificultade Social

*Laura Cruz López*

*Educadora social e pedagoga, vogal do Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG)*

### Por que un espazo de encontro?

Desde o Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG) asumimos a importancia de lles dar resposta ás demandas de formación, e comprometémonos coa urxencia de atender as necesidades de melloras e cambios nas prácticas socioeducativas con familias e infancias en dificultade social.

Estas demandas e necesidades son sentidas e manifestadas polos educadores e educadoras sociais e outros profesionais que traballan neste ámbito de intervención, protagonistas da acción socioeducativa e principais destinatarios da proposta formativa deseñada.

Neste sentido, as súas prácticas e os seus saberes, as súas inxerencias e as súas iniciativas convértese nos contidos principais da formación, que debe articularse arredor dun espazo e dun tempo no que encontrarse, compartir, convivir, consensuar e construír, en nome da Educación Social, discursos e liñas de acción para lles dar resposta aos novos retos e ás vellas problemáticas presentes e latentes neste e noutros ámbitos pedagóxico-sociais.

O edificio FEUGA (Fundación Empresa-Universidade Galega) de Santiago de Compostela, os días 21 e 28 de maio de 2005, constituíuse no contexto e no tempo onde tivo lugar o primeiro encontro formativo. Supuxo o punto de partida de novos encontros para o diálogo e a creación, o inicio dun compromiso de traballo permanente de reflexión e acción asumido polo CESG e polos profesionais da Educación Social, para seguir avanzando na construción dun discurso articulado, na análise das potencialidades e limitacións da Educación Social, na denuncia de situacións de precariedade laboral e na esixencia dunha corresponsabilidade dos poderes públicos neste proceso de debate e propostas de solución.

A dinámica de traballo concreouse fundamentalmente en dúas dimensións:

- **Relatorios** de persoas destacadas non só polo seu quefacer teórico, senón tamén, e sobre todo, pola súa vinculación directa coa práctica profesional no ámbito da Educación Social con familias e infancias en dificultade social, arredor dos seguintes temas:

- o "Infancia e familia: límites e posibilidades educativas desde o marco legal". D.<sup>a</sup> Ana Iglesias, profesora da Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña.

- o "Límites e posibilidades da Educación Social. Algúns retos de futuro". D. Jesús Vilar, profesor da Escola Universitaria de Traballo Social e Educación Social, Universitat Ramón Llull.

- o "Metodoloxía de intervención socioeducativa: da planificación á avaliación". D.<sup>a</sup> Carme Panchón, profesora da Facultat de Ciències de la Educació, Universitat de Barcelona e subdirectora do Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.

- o "Vivir e educar: desde a seducción, o amor e a paixón". D. César Muñoz, educador social e consultor de Infancia, Xuventude e Participación Cidadá.

- **Mesas de traballo** simultáneas sobre o acollemento residencial e a educación familiar nas que se promoveu a reflexión compartida, por medio do debate e da discusión, e nas que se tomou como eixe a experiencia dos participantes, os seus saberes, as súas inxerencias, etc., co obxecto de definir e construír propostas de acción.

No que segue presentamos un resumo das cuestións que se abordaron, as principais reflexións e contribucións, recollendo, en moitas ocasións, a voz dos protagonistas. Estruturamos a devandita presentación arredor dos seguintes eixes:

- Problemáticas de carácter estrutural.
- Problemas e limitacións dos retos e compromisos.

- Reflexións sobre a Educación Social con familias e infancia.

### Problemáticas de carácter estrutural

Existe unha serie de problemas que definimos como estruturais pola súa presenza incansable ao longo da historia da Educación Social, neste caso, con familias e infancia en dificultade social. Limitacións nas que as propostas de solución están determinadas, en gran medida, por unha aposta política e unha asunción real de corresponsabilidade por parte das entidades públicas competentes.

Os profesionais da Educación Social que acudiron á cita do encontro sinalan de forma destacada as seguintes problemáticas, e salientan que todas elas contribúen no incremento da dificultade para desenvolver prácticas socioeducativas de calidade:

- a. **Precariedade laboral** ou, como a define Jesús Vilar, proletarización, entendida como malas condicións de traballo que se evidencian nos tipos de contrato, na escasa remuneración, na falta de recoñecemento social e profesional, etc., o que provoca unha "forte eventualidade e descontinuidade dos traballadores e traballadoras", así como un descenso do rigor e unha rutina do traballo: "se non te contratan de educador/a social e che pagan unha miseria, e o teu compañeiro non ten preparación... isto mingua a nosa autoestima".
- b. A **inexistencia dunha categoría** propia de Educación Social no convenio de persoal da Xunta de Galicia, o que manifesta unha infravaloración e unha falta de recoñecemento profesional da labor dos educadores e educadoras sociais por parte das Administracións Públicas.
- c. A **non existencia dunha convocatoria específica** para educadores/as sociais na Xunta de Galicia, o que reverte na escasa clarificación e diferenciación de funcións, e dificulta o traballo inter e multiprofesional.
- d. A **escaseza de investimento en recursos** (humanos, económicos, materiais, etc.) por parte das Administracións Públicas, o que repercute nunha diminución da calidade da intervención socioeducativa: "como poñemos en marcha unha determinada intervención se non tes os recursos, se non están as persoas que teñen que estar, se non tes a dotación económica que necesitas...?". Traballar só coa voluntariedade dos profesionais pola escaseza de recursos "a longo prazo supón un desgaste persoal que pode prexudicar a propia intervención".
- e. E, en xeral, **falta dunha política clara e comprometida**, evidenciada, ademais de nas cuestións ante-

riores, na escasa planificación, programación, seguimento e avaliación sistemática neste e noutros ámbitos.

### Dos problemas e limitacións aos retos e compromisos.

As profesións, en tanto que construcións sociais, son cambiantes e dinámicas, o que nos remite á necesidade de "identificar os momentos nos que se dá un escenario que require cambios cualitativos desa actividade" (Jesús Vilar), analizando non só as limitacións, senón, sobre todo, as súas posibilidades de promover o cambio, de identificar os novos retos e de asumilos como un camiño necesario para o desenvolvemento da profesión e a consolidación da súa identidade.

Neste sentido, ao longo dos dous días do espazo de encontro, tanto nas conferencias e nos coloquios que as seguiron, como nas mesas de traballo, fóronse perfilando problemas, limitacións e dificultades, que se transformaron en necesidades concretas e propostas de acción, en posibilidades e potencialidades da Educación Social para lles dar resposta a estas.

En cada un dos apartados que seguen presentamos estas limitacións en relación coas necesidades que promoven e as accións que se poden emprender.

#### a. Fragmentación dos problemas e das respostas. Necesidade dunha lóxica da complexidade

Aínda que as dificultades sociais son realidades procesuais, tendemos a representalas como se fosen autónomas. Reflexo desta fragmentación dos problemas e das respostas encontrámolo na enumeración de programas que se deseñan para darlles solución. O problema é fundamentalmente que "parcializando a realidade, poñendo un programa para cada dificultade, parece que son as familias as últimas responsables do seu proceso de vulnerabilidade social" (Ana Iglesias). Esquecemos as causas da desigualdade social, da inxustiza, non atendemos os procesos, e intervimos só nos estados nos que se manifesta: "moitas veces pónense parches sen mirar o que hai por debaixo".

Faise imprescindible atender á complexidade das situacións sociais, do contrario, facendo análises fragmentadas daremos respostas fragmentadas.

Nesta fragmentación tamén incide a falta de coordinación; esta dificultade é amplamente salientada polos participantes do encontro que afecta tanto a profesionais que traballan nun mesmo contexto (falta de traballo en equipo), como en servizos/recursos diferentes, e mesmo entre distintos profesionais (escaso traballo interdisciplinar). Jesús Vilar definiuno como unha mirada limitada ao espazo e ao tempo, "eu vexo a miña realidade profesional con-

creta", supoñendo que o todo é igual que a suma das partes, o que dificulta unha visión do conxunto.

Os perigos destas situacións van desde a omnipotencia (pensar que chegamos a todo e non facelo), ao illamento profesional; desde o solapamento de esforzos ao abandono de funcións.

A demanda que se fai é dunha coordinación efectiva, desenvolvendo estruturas de rede destinadas para tal fin: "é necesario crear estratexias de traballo compartido e cooperación de equipo. Crear protocolos de actuación con outros servizos tanto no ámbito municipal, provincial...".

En canto ao equipo de traballo, "é importante como apoio para compartir, consensuar, falar... definir pautas, metodoloxías. Algo que vexo eu como problema, outro veo como unha oportunidade de cambio. Esta nova visión dancha os compañeiros". Por isto, é imprescindible un cambio na cultura profesional que promova o "traballo en equipo e a participación nas tomas de decisións".

#### **b. Falta de identidade profesional. Necesidade de espazos de reflexión e construción**

Entre as limitacións manifestadas polos participantes encóntrase de xeito destacado a falta de identidade profesional, unida a unha indeterminación do encargo institucional. Moitos deles exprésano como unha indefinición das funcións: "deberíamos delimitar o noso campo de intervención como traballadores dun programa de educación familiar (...) porque o resto de profesionais non teñen claro cales son as nosas funcións".

Para Jesús Vilar, na medida en que internamente o discurso teña maior solidez, tamén haberá unha maior presenza pública "sensible" e relevante no conxunto das actividades sociais, un maior recoñecemento social e profesional.

O reto está entón na consolidación interna, na construción dun discurso sólido que permita promover unha maior presenza pública e significativa en foros de debate, afianzando unha situación de igualdade con respecto a outras profesións.

Polo tanto, é imprescindible establecer liñas permanentes de traballo que profunden nos aspectos de identidade profesional, de consolidación interna e externa, a través da formación, do coñecemento e interpretación dos referentes normativo-legais e teórico-conceptuais, da definición e construción dos nosos referentes, do noso discurso.

Neste sentido, a formación continua aparece como unha demanda constante: "que espazos como este sexan máis cotiáns e se poidan facer máis a miúdo". Formación que favoreza a reflexión e a construción, apprehendendo, non asumindo sen reflexionar: "é

necesario facer de un as cousas e ser críticos". En relación con isto, sinalouse no encontro a "importancia da teoría, das fontes, sempre tendo presente que a primeira fonte somos nós e as persoas coas que traballamos. O punto de referencia vital é o noso saber e sentir e o saber e sentir das persoas coas que traballamos".

Algúns eixes de reflexión promovidos no encontro foron os seguintes:

- **Coñecer e interpretar as leis:** necesidade dunha análise educativa do marco legal e administrativo, destacando os principios básicos e as directrices para a acción educativa (Carme Panchón), pero tamén dunha interpretación das leis que normalizan e normativizan a vida das familias e dos nenos e nenas en dificultade social, atendendo ás contradicións entre a norma escrita e a súa aplicación práctica, cuestionando a quen benefician, a quen representan e para quen se aplican. Porque o marco legislativo non é só a lei (Ana Iglesias): "tomando como punto de partida o impacto que as dificultades sociais teñen sobre as persoas, preguntámonos sobre os significados que adopta a educación nestes contextos, porque puidese ser que a omnipresencia do discurso educativo na lexislación fose parte dunha estratexia para invisibilizar realidades que non se queren nomear" (Jesús Vilar).

- **Preguntarnos que entendemos por educación,** en xeral, e Educación Social, en particular? Que é e que non é? "Se a entendemos como motor de cambio, como podemos, como educadores, favorecer este cambio? (...) Que actitudes, que sentimentos, que desexos...? Pero en todo este proceso tamén están os coñecementos, que non podemos deixar de lado, nin asumilos como verdades que veñen desde arriba, como as leis que nos veñen impostas. É necesario interpretar para construír e reconstruír, para aprender e desaprender (...) e buscar a coherencia" (César Muñoz).

Quen son as persoas coas que traballamos? Que é a infancia? Que é a adolescencia? Que é a familia? Como son os seus modos de vida? Que referentes temos de modelo familiar? Que referentes temos para valorar o que é risco social, desigualdade, infracción, etc.? Que referentes usamos para valorar unha situación como lonxe da normalidade social? Cal é o meu sentido común? Son algunhas das preguntas que nos formulamos ao longo destes dous días, revisando os nosos prexuízos e tópicos.



É necesario definir e discutir estes significados no ámbito da profesión, "porque se non corremos o perigo de compartir os significantes, pero non os significados"; revisar os nosos prexuízos porque "intentamos poñer o noso sistema de valores, as nosas propias expectativas, é dicir, do que sería mellor para ese rapaz, ás veces sen contar..., en fin, sen ter unha visión máis externa"; e cambiar algúns dos supostos desde os que partimos, "como o de provocar cambios nas persoas coas que traballamos, como se nós provocásemos os cambios".

- **Cuestionarnos a quen lle serven as nosas intervencións**, responden realmente ao interese superior do neno e da nena? "Quen é capaz de saber nun determinado momento cal é ese interese?". É necesario cuestionar a orde social en todo o que ten de inxusto e discriminatorio para poder reconstruír as múltiples formas de desigualdade que nos rodean. Significa identificar as desvantaxes involuntarias, xa que só así situamos no núcleo das nosas propostas a xustiza social. Interrogarnos sobre que nos demanda a Administración, a xente, os pais e as nais, os/as nosos/as compañeiros/as de traballo? Incluso para detectar as contradicións das nosas funcións, que se moven entre a adaptación, o control social e o cambio social.
- **Promover a reflexión**. Segundo Jesús Vilar, é necesario pasar dunha profesión baseada na experiencia a unha profesión que tamén se pensa e que valora o estudo e a reflexión para identificar os elementos de referencia desde os que se interpreta a realidade, se define a tarefa e se lles dá resposta aos interrogantes. Estes elementos de referencia son a base da identidade profesional.

É necesario promover a idea de construción, asociada a paradigmas de racionalidade crítica e procesos de investigación-acción, promover a reflexión ademais da acción.

### c. Problemas relacionados co "como?". Necesidade de definir metodoloxías, guías de boas prácticas

No día a día do quefacer educativo, moitos participantes encontran dificultades para achegarse ao outro: "como conectamos coa familia?"; "résultame difícil como educadora familiar, en que me baseo e me apoio para intervir e meterme na intimidade desa familia. Unha vez que coñezo a familia e analizo os seus puntos fortes e débiles, como estrutura o meu plan de traballo, que obxectivos, que actividades...?".

Jesús Vilar alértanos do perigo dunha profesionali-

dade restrinxida onde a actividade cotiá se ve como unha actividade intuitiva, de sentido común, o que leva consigo a non necesidade de planificar, escribir, deseñar...

Os participantes do encontro manifestaron a dificultade de atender a cuestións de planificación cando non hai tempo nin recursos que permitan facerse cargo destas. Non obstante, séntese unha gran necesidade de aumentar o rigor no exercicio profesional. Non hai que confundir entre as boas intencións e a intencionalidade educativa. A planificación e a programación son imprescindibles no quefacer educativo. Os proxectos de intervención son ferramentas educativas nas que se definen os obxectivos, as metodoloxías, os recursos cos que contamos, etc., o que permite ofrecer respostas coherentes e cohesionadas. É necesario rescatar esta visión fronte á idea de burocratización da tarefa, sendo rigorosos na planificación, tendo en conta as limitacións dos contextos. Rigor na observación, no diagnóstico, no deseño... o que non é incompatible con ser creativo, intuitivo, flexible... (Jesús Vilar). Deste xeito, a "importancia dun proxecto flexible que se modifica e retroalimenta" foi sinalada polos participantes. É necesario "promover a flexibilidade e apertura dos recursos. As rutinas e dinámicas de traballo lévannos a adaptar as necesidades ao que xa temos e non nos cuestionamos novas miradas, formas de facer, e non nos decatamos de que aspectos que temos moi preto os podemos converter en recursos para unha mediación, relación educativa. É necesaria unha apertura de miras do que serve".

Como reto propónse a necesidade dunha elaboración sistematizada de guías de boas prácticas redactadas en espazos de encontro por ámbitos profesionais.

### Reflexións sobre a Educación Social con familias e infancia

Ademais de manifestar, analizar e debater sobre as limitacións e posibilidades da Educación Social nestes ámbitos de intervención, tivemos a oportunidade de ir perfilando posibles respostas para as preguntas que foron xurdindo sobre que entendemos por Educación Social?, cal é o noso papel como educadores/as sociais?, quen son as persoas coas que traballamos?, para que educar? e como educar? Interrogantes aos que César Muñoz anticipou unha resposta máis que suxestiva: "Hai que deixar de falar fundamentalmente do que pasa, hai que falar do que podemos provocar que deixase de pasar e pase logo".

#### a. Que é Educación Social?

É unha profesión consolidada "que dispón dun certo

corpo teórico organizado, uns estudos regrados que avalan, un recoñecemento e presenza social, unhas estruturas organizativas propias e unha definición de deberes que se articulan arredor dun código normativo propio" (Jesús Vilar). Unha profesión "complexa e apaixonante".

Educación como práctica sociopolítica, ideolóxica, non neutral, na que é necesario identificar e construír unha posición ética e valorativa.

Educación como instrumento de cambio persoal e social, non de control social.

Educación como mediación, como exercicio de contrastación, como mínimo, de tres sentires, tres saberes e tres faceres: do/da neno/a, do/da profesional e da familia (César Muñoz).

#### **b. Quen é o educador e a educadora social?**

Se a Educación Social é un instrumento de cambio, os educadores e educadoras sociais pasamos a convertermos en axentes de cambio persoal e social.

Se a Educación Social é unha práctica sociopolítica, nós, como educadores/as sociais, temos a obriga de intervir nas políticas sociais.

O/A educador/a social para César Muñoz é un adulto de presenza lixeira, que está presente, se implica e convive, "cunha presenza nin tan cerca da infancia que a anula nin tan lonxe que crea un sentimento de abandono". É aquel que me posibilita, me pregunta, me permite, me provoca, nunca o que me obriga, me ditamina, me dirixe. "Nós somos, en todo caso, facilitadores dos cambios; somos un instrumento na vida do outro. Non somos o potente, o potente é o outro".

Sinalouse como unha inquedaanza o feito de que, ás veces, a palabra educador/a implica certo poder, que é visto de xeito negativo polas persoas coas que traballamos: "mándanme ao educador". Asímlase ao/á educador/a coa entidade, cos servizos sociais ou co Equipo Técnico do Menor, vista como un organismo represor. "Como cambiar esta percepción?", "como facer que o obrigatorio se converta en voluntario?". É reto do/da educador/a reconverter este encargo, esta demanda.

#### **c. Quen son as persoas coas que traballamos: familias e infancias?**

Necesidade de revisar os nosos modelos de familia (burguesa) e os parámetros desde os que interpretamos o mundo (adultocéntrico).

En primeiro lugar, pasemos a falar de familias, infancias e adolescencias en plural; como colaboradores, non clientes nin usuarios nin pacientes; como presente, non investimento nin futuro; como seres humanos de desexos e linguaxes, que pensan, senten, reaccionan ante o imprevisto, crean, din e actúan.

#### **d. Para que educamos?**

Para o cambio, que ten que empezar por nós mesmos:

"se nós non somos capaces de introducir na nosa propia vida cambios na nosa forma de vivir, de percibir... será difícil que os poidamos provocar nas persoas coas que traballamos (...) Cambiar o noso xeito de pensar, de falar, os nosos prexuízos".

Para a protección, entendendo que a óptima forma de protexer é promover a participación das persoas.

Para promover a xustiza social na aplicación efectiva dos dereitos que os nenos, as nenas e as familias teñen recoñecidos.

#### **e. Como educar?**

Que directrices? As directrices fundamentais son: a participación, a personalización e a articulación social. Traballamos a dimensión individual desde organizacións grupais en sintonía co contorno (Carme Panchón).

Como? Con paixón. "Vivir e traballar é un serio xogo de seducción, amor e paixón" (César Muñoz). Hai que traballar deixándose seducir polo que se está facendo no ámbito profesional, se se ten amor polo que se fai, transmítese esa paixón.

Que metodoloxía? De intervención socioeducativa e de intervención político-participativa: "se hai unha intervención socioeducativa co individuo en relación con el mesmo e coa sociedade, estase provocando automaticamente que o ser humano participe no seu primeiro proceso vital que é o seu proceso de crecemento, de vida, conectándoo coa rúa, o barrio, a cidade, o país. Deste xeito, desenvólvese un proceso político participativo que é a auténtica política, a que fai a polis" (César Muñoz).

É unha metodoloxía de intervención nova a partir dos sentimentos, dos desexos, e do límite na súa xusta medida. César Muñoz concrétao no desde/con. Intervir desde os sentimentos, desexos, problemas das infancias, adolescencias, familias, co meu apoio: "é importante facer os obxectivos coa familia. É unha boa maneira de entrar. Incluso facer un traballo previo no barrio, no centro... Compartir coa familia o plan de traballo".

Que instrumentos? No ámbito do centro, os proxectos educativos de centro, en tanto que documento vivo, guía e orientación da acción socioeducativa, programación e avaliación da práctica socioeducativa.

No ámbito individual, os proxectos educativos individualizados, as titorías, as relacións educativas ou mediacións na vida cotiá que permitan desenvolver procesos, relacións, vínculos. Mediacións a partir do trivial e do latente.

A pregunta, para coñecer, para apoiar, para provocar, e a palabra son as principais ferramentas do/da educador/a social: "a palabra é a forma de estruturar o que pensamos e sentimos e de explicar o que vemos da rea-

lidade para que o outro tamén se posicione". Pero que palabra? Acompañada de sentimentos e actitudes, non fría, baleira.

Que sentimentos? De respecto, de ausencia (se non estamos coas persoas) e de encontro, que provoca a necesidade de convocalos.

Que actitudes? De escoita: "intentar oír o que murmura o seu corpo", de observación. Provocar espazos de silencio, deixando que o outro se encontre, se imaxine. Neste proceso hai que poñer en marcha o que César Muñoz denomina as 14 "C": comunicación, coñecemento, conflito, comprensión, confianza, credibilidade, complicidade, colaboración, compromiso, corresponsabilización, creatividade, construción, crecemento, concreción. Máis as 8 "C" transversais presentes durante todo o proceso: calidez, convivencia, complexidade, coherencia, conciencia, casualidade, coincidencia, constancia. Para conseguir o "C" obxectivo: o cambio.

Cales son as etapas do proceso educativo? Información, opinión, planificación, decisión, xestión e avaliación. Carme Panchón entende que é un proceso circular no que, a partir dunha análise das necesidades e potencialidades, en tanto que factores compensadores, poñemos en marcha mecanismos de desenvolvemento, fomentando novas necesidades que pedirán novos recursos e novas intervencións.

Cales son os nosos apoios no quefacer educativo social? A supervisión educativa (ou a ofrece a Administración ou a autoxeramos), entendida como avaliación externa, apoio, non como control, inspección; o autoconhecimento, autocrítica, autoestima; o traballo en equipo fundamentado nunha linguaxe semanticamente común e nunha conduta conectada que permita estratexias comúns e tácticas diferentes.

#### A modo de síntese

Como **demandas** expresadas no espazo de encontro, sinalamos as seguintes:

- Dignificación do traballo e recoñecemento profesional e social, coa definición dunha categoría profesional propia dentro do convenio da Xunta de Galicia e dunha convocatoria específica para educadores/as sociais, cun maior investimento de recursos e a asunción efectiva de corresponsabilidade por parte das entidades públicas.
- Coordinación entre os distintos servizos e recursos, definindo estruturas de rede e estratexias destinadas para tal fin.
- Supervisión educativa, como sistema de avaliación continua, de asesoramento pedagóxico e de acompañamento aos profesionais, que permita a reflexión sobre a práctica e a mellora continua.
- Formación continua e específica.

A partir dos retos que foron xurdindo ao longo das dúas sesións, asumíuse o **compromiso** de formar grupos de traballo permanente para avanzar en cuestións como as seguintes:

- Construción dun discurso sólido sobre a Educación Social con familias e infancias en dificultade social.
- Análise da situación actual do acollemento residencial e da educación familiar en Galicia.
- Elaboración de protocolos de actuación e guías de boas prácticas.





## Grupo de traballo: familias

*Eva López Soto*

*Educadora Social e pedagoga, vogal do Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG)*

### 1. Xustificación

A proposta da posta en marcha deste grupo de traballo xorde durante o desenvolvemento do Espazo de Encontro Educación Social con Infancia e Familia en Dificultade Social (21 e 28 de maio de 2005). Tanto os relatores invitados como os/as educadores/as sociais participantes

no encontro coincidimos en que a resposta ás necesidades sociais e educativas dos grupos cos que traballamos demanda cambiar a nosa actitude única de petición e esixencia ás institucións por outra baseada no compromiso, a participación activa e o traballo en equipo para o exercicio dunha presenza pública na sociedade máis

importante.

O Colexio de Educadores Sociais de Galicia (CESG) impulsa e facilita esta demanda constituíndo un grupo de traballo ao que se van sumando persoas colexiadas interesadas en traballar nos ámbitos de familias e infancia.

Este grupo tivo a súa primeira xuntanza o día 24 de setembro ás 11,00 horas na sede do CESG.

## 2. Denominación

O primeiro punto da orde do día que se somete a debate é a denominación do grupo de traballo. A proposta consensuada é que se chame Familias, xa que responde á existencia de moitos tipos de familias, sen restrinxilo ao modelo tradicional e conservador afastado da realidade que vivimos. Ademais, é un nome curto que tamén inclúe as infancia e as adolescencias.

## 3. Obxectivos do grupo de traballo

Establecemos como obxectivos os seguintes:

- Constituírse nun grupo de investigación das necesidades da profesión no ámbito da intervención con familias.
- Diseñar instrumentos de traballo e metodolóxicos propios da Educación Social para o traballo con familias, infancia e adolescencias en situación de vulnerabilidade social.
- Elaborar propostas e documentos para o debate e a reflexión.
- Organizar accións de formación específica para o propio grupo e/ou para outros profesionais da Educación Social.

## 4. Participantes

Está formado por un total de sete educadoras sociais, e a convocatoria está aberta á participación de persoas interesadas. O único requisito establecido: ser educadores/as sociais diplomados/as ou habilitados/as, estudantes de Educación Social ou persoas vencelladas á Educación Social interesadas en traballar no ámbito de familias, infancia e adolescencias.

## 5. Metodoloxía

Trátase, polo tanto, dun grupo de traballo integrado no organigrama do CESG, é dicir, o traballo e as actividades que del se deriven terán que ser asumidas polo CESG na súa Xunta de Goberno.

A metodoloxía céntrase na realización de reunións grupais presenciais (catro veces ao ano) nas que se poñen en común as propostas, logo dun traballo individual ou por subgrupos (dependendo do lugar de residencia dos integrantes), para a elaboración de documentación.

Así mesmo, cóntase coa ferramenta virtual de traballo en grupo a través da páxina web do CESG, coa mensaxería instantánea e co *mailing*, para promover o traballo en rede, o intercambio e a comunicación do grupo, de forma que nas reunións presenciais todos contemos coa mesma información e con documentos compartidos.

Poténcianse tamén colaboracións con outras entidades e asociacións, fundamentalmente coas universidades galegas. En concreto, en relación co tema de instrumentos de traballo, estase a traballar na creación dun grupo de expertos que poida avaliar os documentos e instrumentos metodolóxicos que se elaboren desde este grupo de traballo.

## 6. Contidos, establecemento de prioridades e temporización

Os temas que se propoñen como posibles para que o grupo os aborde son os seguintes:

- Modelos de educación familiar: intervención individualizada, grupal, comunitaria...
- Perfís profesionais de intervención coas familias, rol do/da educador/a social como educador/a familiar, organigrama...
- Familias obxecto de intervención.
- Reflexión sobre o proxecto educativo individualizado da familia, finalidades, acordos educativos (utilización e necesidades), fases da intervención...
- Elaboración dunha guía de boas prácticas, como adopción dunha ética profesional que lles imprima calidade ás prácticas socioeducativas.
- Informes (diagnóstico, seguimento, comunicación de situacións de risco, derivación, avaliación...) e rexistros das intervencións socioeducativas.

Elixíronse dous temas para o inicio do traballo do grupo:

- Modelos de intervención socioeducativa con familias.
- Instrumentos de traballo (informe, proxecto de educación individualizado da familia, acordos, rexistros...).

Para rematar, facemos unha invitación explícita a participaren no noso grupo de traballo para aqueles educadores e educadoras sociais que traballan ou están interesados neste ámbito.

## Para saber máis ...

Ana Iglesias Galdo

Recollemos neste apartado unha relación de referencias bibliográficas que teñen en común o feito de xirar en torno á Educación Social con familias e infancias en situación de vulnerabilidade social. Neste sentido, organizamos a presentación das obras segundo se refiran á intervención socioeducativa en xeral e, en particular, no ámbito da inadaptación e marxinação social; á atención educativa con familias e infancias; así como aquelas obras que nos aportan novos enfoques para analizar as realidades sociais. Finalmente presentamos unha selección das fontes legislativas que regulan a atención a estes colectivos.

### • Intervención socioeducativa

AMORÓS, Pere e AYERBE, Pello (Eds.) (2000): *Intervención educativa en la inadaptación social*. Madrid: Síntesis Educación.

CARIDE, José A. (2005): *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

GUASCH, Montserrat e PONCE, Carmen (2002): *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona: ICE-HORSORI

NÚÑEZ, Violeta (et al.), (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: la apuesta de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

ORTEGA, José (Coord.) (1999): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.

ORTEGA, José (Coord.) (1999): *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.

PANCHÓN, Carme (1998): *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.

PETRUS, Antoni (Coord.) (1997): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni e TRILLA, Jaume (2000): *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

### • Familias

AGUILAR, M<sup>a</sup> Carmen (2001): *Educación familiar. ¿Reto o Necesidad?* Madrid: Dykinson.

BOUTIN Géraud e DURNING, Paul (1997): *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

DONZELOT, Jacques (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre- Textos.

ESPINA, Ángel B. (Ed.) (2004): *Familia, educación y diversidad cultural*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

QUINTANA, José M<sup>a</sup> (Coord) (1993): *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.

LARROSA, Silvia e ESCUDERO, Valentín (2003): *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: CCS.

MUSITU, Gonzalo e CAVA, M<sup>a</sup> Jesús (2001): *La Familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

SAMPER, Lluís (Ed.) (2000): *Familia, cultura y educación*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, D.L.

SARRAMONA, Jaume (1999): *La Educación en la familia y en la escuela*. Madrid: PPC, D.L.

VILA, Ignasi (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

### • Infancia(s)

BAJO, Fe e BETRÁN, José L. (1998): *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de Hoy.

FERNÁNDEZ, Jorge e FUERTES, Jesús (2000): *El Acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.

FUERTES, Jesús e SÁNCHEZ, Encarna M<sup>a</sup> (1997): *La buena práctica en la protección social de la infancia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, D.L.

GONZÁLEZ, Eugenio (Coord.) (1996): *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid: CCS.

GONZÁLEZ, Montserrat (1998): *La atención socioeducativa a los marginados asturianos (1900-1939)*. Oviedo: Principado de Asturias. Servicio Central de Publicaciones.

LEBRERO, M<sup>a</sup> Paz (2005): *Atención a la infancia en riesgo y dificultad social*. Madrid: UNED.

LÓPEZ, Félix (1994): *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.

LÓPEZ, Félix (1994): *Necesidades de la infancia y protección infantil. Actuaciones frente a los malos tratos y desamparo de menores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.

PALACIOS, Julián (1997): *Menores marginados: perspectiva histórica de su educación e integración social*. Madrid: CCS.

PAÚL, Joaquín DE e ARRUBARRENA, M<sup>a</sup> Ignacia (2001) (Coords.): *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.

PERDIGUERO, Enrique (comp.) (2004): *Salvad al niño. Estudios sobre la protección a la infancia en la Europa Mediterránea a comienzos del siglo XX*. Valencia: Seminari d'estudis sobre la ciència.

REDONDO, Elena, MUÑOZ, Ramón e TORRES, Bárbara (1998): *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

RUIZ, Cándido (2004): *Protección a la infancia en España. Reforma social y Educación*. Valencia: Universitat de València.

SÁEZ, M<sup>a</sup> Luisa (Coord.) (2001): *Manual de intervención individual con menores residentes*. Valencia: Generalitat Valenciana.

VÉLAZ DE MEDRABO, Consuelo (2002): *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo, Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED

• **Realidades sociais. Un enfoque interdisciplinar.**

BAUMAN, Zygmunt (1999): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

BAUMAN, Zygmunt (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

BAUMAN, Zygmunt (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.

BERGALLI, Roberto (2003): *Sistema penal y problemas sociales*. Valencia: Tirant lo blanch.

CASTEL, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.

CUESTA, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

FOUCAULT, Michel (1996): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI (10<sup>o</sup> Ed. España).

GIMENO, José (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

GORZ, André (1998): *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, Michel (2001): *Los anormales*. Madrid: Akal.

SENNET, Richard (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama

SMALE, Geral; TUSON, Graham e STATHAM, Daphne (2003): *Problemas sociales y trabajo social*. Madrid: Morata

TORRES, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

VARELA, Julia e ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1989): *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. México: Fondo de cultura económica.

VARELA, Julia e ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VARELA, Julia e ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (2004): *Sociología, capitalismo y democracia*. Madrid: Morata.

WACQUANT, Loïc (2000): *Las cárceles de la miseria*. Madrid: Alianza.

• **Fontes legislativas**

Regras mínimas das Nacións Unidas para a administración da xustiza de menores (Regras de Beijing). Aprobadas pola Asemblea Xeral do VII Congreso das Nacións Unidas sobre Prevención do delito e Tratamento da Delincuencia o 29 de novembro do 1985.

Constitución Española de 1978. Art. 39, cap. 3<sup>o</sup>, título I. Principios rectores de la política social y económica.

Instrumento de ratificación da Convención sobre os Dereitos do Neno, adoptada pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas o 20 de novembro de 1989. BOE n<sup>o</sup> 313, do 31 de decembro de 1990.

Lei orgánica 1/1996, do 15 de xaneiro, de protección xurídica do menor, de modificación parcial do Código Civil e da Lei de axuízamento civil. BOE n<sup>o</sup> 15, do 17 de xaneiro de 1996.

Lei orgánica 5/2000, do 12 de xaneiro, reguladora da responsabilidade penal dos menores. BOE n<sup>o</sup> 11, do 13 de xaneiro de 2000

Real Decreto 1774/2004, de 30 de xullo polo que se aproba o Regulamento da Lei orgánica 5/2000, de 12 de xaneiro, reguladora da responsabilidade penal dos menores.

Lei 4/1993, del 14 de abril, de servicios sociais. DOG n<sup>o</sup> 76, do 23 de abril de 1993.

Lei 3/1997, do 9 de xuño, galega da familia, a infancia e a adolescencia. DOG n<sup>o</sup> 118, do 20 de xuño de 1997.

Lei 4/2001, do 31 de maio, reguladora da mediación familiar.

Decreto 42/2000, do 7 de xaneiro, polo que se refunde a normativa reguladora vixente en materia de familia, infancia e adolescencia. DOG n<sup>o</sup> 45, do 6 de marzo de 2000.

Orden del 1 de agosto de 1996, por la que se regulan los contenidos mínimos del reglamento de régimen interno y el proyecto educativo de los centros de atención de menores. DOG n<sup>o</sup> 168, del 28 de agosto de 1996.

Orde do 6 de novembro de 2000, pola que se modifica a do 29 de febreiro de 1996, pola que se regulan os requisitos específicos que deben reunir os centros de menores e os centros de atención á infancia.

Orde do 30 decembro de 2004 pola que se convocan e se aproban as bases polas que se regula a concesión de axudas para levar a cabo programas de educación familiar que desenvolverán as corporacións locais.

Xunta de Galicia (2002): III Plan Integral de Apoio á Familia. Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude. Santiago de Compostela.

Xunta de Galicia (2005): I Plan Integral de Apoio ó Menor. Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude. Santiago de Compostela.

# Benvid@s

[www.colexioeducadores.com](http://www.colexioeducadores.com)

